

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV
PÉCS, 2022–2023

**HUNGAROLÓGIAI
ÉVKÖNYV
2022–2023**

**XXIII–XXIV. évfolyam
1–2. szám**

**A PÉCSI MID-NAP ELŐADÁSAI ÉS MŰHELYEI
(PTE BTK, 2022. május 14.)**

Hungarológiai Évkönyv 23–24 (2022–2023)
A hungarológia hazai és nemzetközi műhelyeinek periodikuma

HU ISSN 2063-7543

ONLINE ELÉRHETŐSÉGE:

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

Szerkesztőbizottság

Dóla Mónika (Pécsi Tudományegyetem)
Maticsák Sándor (Debreceni Egyetem)
Misad Katalin (Comenius Egyetem, Pozsony)
Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem)
Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
Szőnyi György Endre (Szegedi Tudományegyetem)
Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)
Tverdota György (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
Žagar Szentesi Orsolya (Zágrábi Egyetem)

Szerkesztők

Dóla Mónika – Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

Szerkesztőség:

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Nyelvtudományi Tanszék
Alkalmazott Nyelvészeti és Hungarológiai Szeminárium
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Tel.: (36-72) 503-600/64152
E-mail: dola.monika@pte.hu
<https://btk.pte.hu/hu/nyelvtud>
<https://btk.pte.hu/hu/nyelvtud/kutatas>

Tanácsadó testület:

Andor József, Dóla Mónika, Hegedűs Rita, Kolláth Anna,
Nádor Orsolya, Schmidt Ildikó, Szűcs Tibor, Wéber Katalin

TARTALOM

<i>Előszó</i>	6
I. A PÉCSI MID-NAP ELŐADÁSAI	7
ALBERTI GÁBOR – DÓLA MÓNICA – POZSONYI LILLA – SZETELI ANNA: Szerint(ünk).....	8
ALBERTI GÁBOR – GOCSÁL ÁKOS – FARKAS JUDIT – SZETELI ANNA: A <i>hát</i> diskurzusjelölő – számtalan szerepben.....	26
ANTAL ZSÓFIA: Gyakori kollokációk a <i>nagyon</i> határozószóval egy tanulói ésegy pedagógiai korpusz tükrében.....	44
ERDŐSI VANDA: „Tulajdonképpen, a családom a mindenhol a világon él...” Egy nyelvi előkészítő tanuló egyéni fejlődésének vizsgálata tematikus szempontból, kétféle megközelítéssel.....	54
FUTÓ BETTINA – ALBERTI GÁBOR – FARKAS JUDIT – HUSZICS ALIZ: Mik ezek a <i>kis</i> ízek? Az <i>is</i> és a <i>szintén</i> mint diskurzusjelölő, és tanításuk a magyarórán.....	74
KÁRPÁTI LAURA – HAGYMÁSI JUDIT – KLEIBER JUDIT – ALBERTI GÁBOR: A <i>csak</i> partikula.....	92
VERMEKI BOGLÁRKA: Gyakori többszavas lexikai egységek gyermekek beszédprodukciónban.....	101
II. A MID-NAP MŰHELYEI	110
DÓLA MÓNICA – HUSZICS ALIZ: Diskurzusjelölők tanítása magyarul tanuló felnőtteknek.....	111
SZABÓ VERONIKA – PROHÁSZKA ZSOLT – SZÓKE PATRÍCIA: A diskurzusjelölők tanítása gyerekeknek a magyarórán.....	123
III. NYELVÉSZET, NYELVPEDAGÓGIA	131
POPOV, PAVLO: Pragmatische Prinzipien der Wortstellung im deutsch-ungarischen Kontrast, aus linguistischen und sprachdidaktischen Perspektiven.....	132
POZSONYI LILLA: „Azt hiszem, van egy kérdésem” – Az AZT/ÚGY HISZ... (HOGY) és az AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) kifejezések vizsgálata MID-szempontból.....	151

HAGYMÁSI JUDIT: A <i>csak</i> partikula a <i>MagyarOK</i> A1-es és A2-es kötetében.....	169
TÓTHNÉ PÉTER NÓRA: Frazeológiai egységek a magyartanításban.....	176
IV. Ismertetőik.....	200
SZÓTÉR KRISZTINA: Mongol–magyar társalgási könyv.....	201
SZÜTS KRISZTINA: Egy Japánban készült magyar nyelvkönyv.....	210
ZSOLNAI MÁRTON: Durst Péter: <i>Magyarozó</i> . Magyar nyelv nem teljesen kezdőknek.....	221
INKOVICS MÁRIA: Az <i>Én is tudok beszélni</i> című képeskönyv mint MID-taneszköz.....	226
Contents.....	244
A 23–24. szám szerzői.....	246
Útmutató.....	247
ECL.....	248

Előszó

Folyóiratunk összevont számának tematikus főrésztét *A magyar mint idegen nyelv napja* eseménysorozat keretében 2022. május 14-én Pécsen rendezett *Mik ezek a kis izék?* című konferencia előadásainak és műhelyfoglalkozásainak írott változata alkotja. A rendezvényt a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának Nyelvtudományi Tanszéke szervezte együttműködésben a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének Magyar mint idegen nyelvi (MID) szakosztályával. A konferencia programja, Szűcs Tibor megnyitó beszéde, valamint az előadások (olvasható és hallgatható formában) megtalálhatók itt: <https://btk.pte.hu/hu/nyelvtud/mid-nap>.

A konferencia központi témája a diskurzusjelölők leírása és tanítása volt. Számos előadás elsősorban pragmaszemantikai szempontból mutatott be egy-egy diskurzusjelölőt. Első rovatunkban ezek közül olvasható Alberti Gábor, Dóla Mónika, Pozsonyi Lilla és Szeteli Anna tanulmánya a *szertint*, Alberti Gábor, Gocsál Ákos, Farkas Judit és Szeteli Anna előadása a *hát*, Futó Bettina, Alberti Gábor, Farkas Judit és Huszics Aliz kutatása az *is* és a *szintén* diskurzusjelölőről, valamint Kárpáti Laura, Hagymási Judit, Kleiber Judit és Alberti Gábor írása a *csak* partikuláról. A délutáni program gyakorlati részét két műhelyfoglalkozás jelentette, melyeken a résztvevők közösen gondolkodhattak a diskurzusjelölőkről és a MID-ben releváns nyelvpedagógiai és módszertani megfontolásokról. Második rovatunkban két tanulmány szerepel, amelyek összefoglaló jelleggel ismertetik a konferencián a diskurzusjelölők tanításával kapcsolatban megfogalmazott tudnivalókat, észrevételeket és javaslatokat. A felnőttek magyartanításának vonatkozásában Dóla Mónika és Huszics Aliz, a gyermekkori magyartanulás viszonylatában pedig Szabó Veronika, Prohászka Zsolt és Szőke Patrícia tanulmánya olvasható.

A konferencián emellett szó esett a különféle korpuszok felhasználásáról is. Vermeki Boglárka tanulmányában magyar nyelvű gyermekek beszédprodukcióiban felbukkanó gyakori formulaszerű egységeket vizsgál és kategorizál nyelvtanítási célokra; Erdősi Vanda írott szövegek vizsgálatán keresztül nyújt bepillantást egy magyartanuló nyelvi fejlődésébe; Antal Zsófia pedig *nagyon* határozószós kollokációkat kutat tanulói és pedagógiai korpuszokban.

Harmadik rovatunkban különféle nyelvészeti és nyelvpedagógiai vonatkozású tanulmányok szerepelnek. Pavlo Popov német nyelvű tanulmánya újszerű (kognitív-pragmatikai) megközelítésben veti össze a magyar és a német szórend szabályrendszerét. Pozsonyi Lilla írása az első rovat *szertint*-tel kapcsolatos tanulmányához kapcsolódóan az AZT/ÚGY HISZ... (HOGY) és az AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) vélekedő kifejezésekről szól, Hagymási Judit forráselemzése pedig a *csak*-ról szóló kutatáshoz kapcsolódik. Ezekon kívül közöljük Tóthné Péter Nórának a szorosabb értelemben frazémának minősülő kifejezések tanításával foglalkozó írását.

Negyedik rovatunkban ismertető található a Dēlgērmōrōn és Dalaīdorj (2020) szerzőpáros által jegyzett *Mongol–magyar társalgási kézikönyvről* (Szótér Krisztinától), Waseda Mika (2001), illetve Waseda Mika és Kovács Renáta (2019) Japánban kiadott nyelvkönyvéről (Szűts Krisztinától), valamint Durst Péter (2023) *Magyarozók* című nyelvtani gyakorlókönyvéről (Zsolnai Márton tollából), továbbá szó esik egy kisgyermekek beszéd- és nyelvi fejlesztéséhez készült képekönny (Bittera és Juhász 2021: *Én is tudok beszélni*) MID-taneszközként való alkalmazhatóságáról is (Inkovicics Mária írása).

A SZERKESZTŐK

I. A PÉCSI MID-NAP ELŐADÁSAI

Alberti Gábor – Dóla Mónika – Pozsonyi Lilla – Szeteli Anna

Szerint(ünk)

1. Bevezetés

A *szertint* névutóval alkotott kifejezések sokféle módon járulhatnak hozzá a mondat jelentéséhez. Az (1a)/(1b)/(1c) példahármas az alapeseteket szemlélteti.

- (1) a. Hugó szerint Ili ott volt a gyűlésen.
 a'. Ili valószínűleg ott volt a gyűlésen.
 b. Hugó szerint Ili szép.
 b'. Ili valószínűleg szép.
 c. Hugó szerint Ili szép / ott volt a gyűlésen, Helga szerint viszont nem. Vajon melyikük hazudik?
 c'. „Ili ott volt a gyűlésen” – ezt mondta Hugó. Helga pedig ezt mondta: „Ili nem volt ott a gyűlésen”.
 c''. „Ili szép” – ezt mondta Hugó. Helga pedig ezt mondta: „Ili nem szép”.

Ha egy valós beszédhelyzetben elhangzik az (1a) mondat, akkor az, hogy Ili ott volt-e egy adott gyűlésen, vagy igaz, vagy hamis; a beszélő a *Hugó szerint*-tel arra utal, hogy Hugó **vélekedését** közvetíti, akinek közvetlen tapasztalata nincs ugyan Ili ottlétére vonatkozóan, viszont valamilyen tényből arra **következtet**, hogy Ili ott volt. Láttá például Ili autóját a gyűlés helyszínének a közelében. Ebből persze még nem következik minden kétséget kizáróan Ili ottléte, de Hugó megítélése szerint erősen **valószínűsíthető**. A beszélő az (1a') mondattal is élhet a feltételezhető beszédhelyzetben az (1a) helyett, amennyiben az információ forrását nem kívánja megnevezni, csupán annak bizonyos mértékű valószínűségét – amely valószínűség egyébként két dologon is múlik. Egyrészt azon, hogy mennyire bízik meg Hugóban – aki például összetéveszthette Ili autóját egy hasonló autóval (akár tud a beszélő Hugó **evidenciájának** e forrásáról, akár nem), sőt akár füllenthetett is az adott kérdésben, például mert nem akarja, hogy kiderüljön, hogy ő (mármint Hugó) ott sem volt a gyűlésen. Másrészt azon is múlik a szóban forgó valószínűség, hogy az észlelt tényből (például Ili autójának parkolási helyéből) milyen eséllyel lehet **következtetni** az állításban szereplő tényre (misperint Ili ott volt a gyűlésen).

Az (1b) mondatot a feltételezett beszélő nem helyettesítheti az (1b') mondattal; vagy legalábbis csak olyan nyakatekert gondolatmenet alapján helyettesítheti, amiről a 3. fejezetben lesz szó. A kézenfekvő értelmezés szerint az (1b) mondattal Hugó **értékkítéletét** mutatja be a beszélő. Ili szépségének a megítélése olyan kérdés, ami nem az objektív *igaz/hamis* igazságértékek mentén dől el, hanem **szubjektív** vélemény. Ha Hugó szépnek tartja Ilit, akkor senki nem mondhatja, hogy ezzel hamis állítást vél igaznak. Miközben a beszélő gondolhatja úgy, hogy Ili nem szép. Nem arról van szó, hogy egy, a világban *igaz* vagy *hamis* értékkel jellemezhető állítást egy információhiányos helyzetben valamilyen mértékű valószínűséggel tár a hallgató elé a beszélő (1b').

Az (1c) sorban az **idézetet** szemléltetjük, azzal a feltételezéssel élve a tekintett esetben, hogy a beszélő az (1c') sorban mutatott információval rendelkezik. Az idézőjelek közé tett mondatokban nincsen olyan elem (vagyis diskurzusjelölő), ami arra utalna, hogy akár Hugó, akár Helga csupán közvetett evidencia alapján feltételezi, amit állít Iliről – ami persze azt implikálja, hogy egyikük hazudik. A beszélő tehát ebben az esetben azt állítja az (1c) megnyilvánulásával, hogy Hugó **egyértelműen elkötelezte** magát a mellett, hogy Ili ott volt a gyűlésen. Ebben különbözik az (1c) eset az (1a) esettől. Az (1b) típustól pedig abban különbözik az (1c) típus, hogy Ili ottléte a gyűlésen nem értékkítélet kérdése: vagy ott volt, vagy nem volt ott. Mint az (1c'') szemlélteti, egy állítás mellett és az ellentéte mellett akkor kötelezheti el magát egyidejűleg őszintén két ember, ha értékkítéletéről van szó.

A (2) példabokor egyszerre szemléltet két újabb vizsgálati szempontot. I. A névutó **személyragozható**: mindhárom példában egyes számban végigragoztuk a *szertint*-et. II. Nemcsak kijelentő (2a), hanem kérdő és felszólító **mondattípusban** is szerepelhet SZERINT-kifejezés (2b-c).

- (2) a. Szerintem/Szerinte/?Szerinted Ili ott volt a gyűlésen.
 b. Szerinted/Szerinte/?Szerintem Ili ott volt a gyűlésen?
 c. Szerintem/Szerinte/?Szerinted legyél ott a gyűlésen!

A kérdőjeles elfogadhatóságú változatok azt sugallják, hogy a kutató nyelvészek számára érdekes problémát jelent számot adni a személyek és a mondattípusok kapcsolatáról. Egy kijelentő mondatban nem természetes (nem szerencsés) a *szertinted* használata (2a): a beszélő képviselje csak a maga vélekedését, vagy közvetítse egy harmadik személyét, de ne ő akarja megmondani a hallgatójának, hogy az hogy vélekedik! Kérdésben viszont más vélekedéséről érdeklődjön, ne a sajátjáról (2b)! Ami a felszólító változatot illeti (2c), azt kell észrevennünk, hogy a kézenfekvő értelmezésben nem vélekedésről, értékítéletéről vagy idézetről van szó, ugyanakkor nem is olyan utasításról, mint amit az 'Ili legyen ott a gyűlésen!' mondat fejezne ki. Azt állítjuk, hogy a SZERINT-kifejezés **tanácsá** szelídíti az utasítást. Ami pedig a személyragozást illeti, a jól formáltságra vonatkozó ítéletek a (2c) sorban azért vágnak egybe a kijelentő változatban látott eloszlással (2a), mert tanácsot is a maga nevében adjon az ember, vagy esetleg közvetítse egy harmadik személy tanácsát, de a hallgatótól származó tanács kiadását bízza a hallgatóra magára!

Az előző bekezdésben szóba került a generatív szintakták által használt 'jól formáltság' (ami mellett a 'grammatikus' terminust is használják), illetve a pragmaták és szemanták által használt 'szerencsés' (*felicitous*) terminus. Túllépné ennek a tanulmánynak az észszerű kereteit e fogalmak módszertani taglalása; de l. pl. Prohászka és mtsai. (2022) 1.3. pontját. A probléma számunkra most releváns vetülete abban áll, hogy a (2) példabokorban bizonyos mondatváltozatok „erősen kérdőjelesnek” való minősítése, akárcsak az (1b') helyettesítő szerepének kizárása, egy alaposabb elemzés során felülbírálnak bizonyulnak majd (l. 3. fejezet), mert valamilyen különleges kontextusban elfogadhatóak a kérdéses konstrukciók. Ez kétségtelenül ellentmondás; amit azonban éppen a **tanítási szempont** bevonása oldhat fel! Egy nyelv tanításának különösen a kezdeti fázisaiban **nem célszerű** olyan nyelvi „kreációkat” szerepeltetni, amelyek csak rendkívül komplex helyzetekben fogadhatóak el; azzal a **veszéllyel** jár, hogy a nyelvtanuló természetellenes módon fejezi majd ki magát az alaphelyzetekben is. Ugyanakkor a tanár legyen tisztában az értelmezési lehetőségekkel, illetve az azok háttérében álló szempontokkal! Ehhez kíván segítséget nyújtani a 2. fejezetben közölt 1-es táblázat tüzetes áttekintése, amelyben az eddig felmerült jelentéstípusokat, mondattípusokat és a *szertint* egyes számban ragozott alakjait minden lehetséges kombinációban górcső alá vesszük.

Ezt követően a 3. fejezetben további hasznos vizsgálati szempontokat mutatunk be, kijelölve a további kutatások szükséges irányait. Például nyilván felötlött már az Olvasóban, hogy a SZERINT-kifejezés többes számú alakjait is vizsgálni kellene; de vannak még más szempontok is. A 4. fejezetben javaslatokat fogalmazunk meg, hogy a magyar mint idegen nyelv (MID) oktatása során a SZERINT-kifejezésekkel alkotott mondattípusok közül melyiket milyen nyelvtudási szinten lenne célszerű tanítani. Végül az 5. fejezetben összegezzük a tanulmány gondolatmenetét.

2. Az információ áramlásának útjai az eltérő jelentéstípusok, mondattípusok és személyragozási változatok hátterében

A nyelv tudományos kutatása során rengeteg olyan nyelvi adat és hasznos megfigyelés keletkezik, ami nem kerül ki az adott kutatók által választott leírási keretet preferáló szűkebb tudományos fórumok világából. Sajátos problémaorientációja, területspecifikus terminológiája, esetleg „nem bölcsészeknek való” formális-logikai reprezentációs módszertana miatt ott marad az „elefántcsonttoronyban”, nem válik közkinccsévé egy szélesebb kutatói és oktatói körnek. Pedig az érdekes adatsorokat és új megfigyeléseket más tudományos paradigmák képviselői is tudnák hasznosítani, sőt a nyelvoktatás gyakorlatában is lehetne őket kamatoztatni. A magyar generatív szintaxis eredményeinek közkinccsé tétele is megkezdődött például ebben a szellemenben (Alberti–Laczkó 2018).

A mi „elefántcsonttoronyunk” a *ReALIS* (Alberti és mtsai. 2021), egy formális jelentés- és nyelvhasználat-modellező elmélet, ami az egymással kommunikáló elmék kölcsönös és élethossziglani tudásának reprezentálására épül, egy formális diskurzusreprezentációs irányzat nyomdokain haladva (Kamp és mtsai. 2011). Bölcsészeknek szánt bemutatását Alberti–Szeteli (2018), illetve Alberti (2020) kínálja. A *ReALIS* az említett diskurzusreprezentációs megközelítést – abból a megfontolásból kiindulva, hogy a diskurzusok reprezentálását egy tágabb kontextusban, a „diskuráló” elmék reprezentálása révén kell elvégezni – egy sok tekintetben ellentétes irányzat, a kognitív nyelvészet (pl. Langacker 2017) szempontjainak és eredményeinek az érdemi integrálásával kívánja meghaladni; ami konkrétan a SZERINT-kifejezések kutatása esetében azt jelentette, hogy a magyar kognitív nyelvészet releváns eredményeiből (Kugler 2012, Dér 2016) indultunk ki (Szeteli 2017, 2021, Szeteli–Alberti 2017, Szeteli–Dóla–Alberti 2019), belevágva a MID-szemponjú feldolgozásba is (Szeteli–Pozsonyi 2019).

Amit ezen a fórumon az Olvasó elé tárunk az 1. táblázatban, az a SZERINT-kifejezések gazdag poliszém hálózatának egy olyan rendszerbe foglalása, amit e kifejezések meghatározónak tekinthető tulajdonsága ihletett. Jelesül az, hogy a beszélő/feladó („1. személy”) és a hallgató/címzett („2. személy”) mellé a SZERINT-kifejezés közvetítésével belép egy harmadik, **észlelő** szereplő is az információközvetítésnek – a nyelvhasználó emberi létben alapvető jelentőségű¹ – tevékenységébe. Ez az észlelő szereplő azonban **egybeeshet** akár az 1., akár a 2. személlyel – ezt is figyelembe kell venni a rendszerezés során. Továbbá azt is figyelembe kell venni, hogy az információáramlás hátterében ott áll egy rejtett negyedik – vagy inkább „nulladiknak” nevezendő – „szereplő”: a **külvilág**, ahonnan érkezik az információ az érzékszervi tapasztalaton keresztül, vagy ahová a cselekvő ember mintegy „küldi” az információt tevékenysége révén módosítva a külvilágon. Érdemes úgy tárgyalni a világ információtartalmát – anélkül, hogy bármilyen filozófiai elköteleződést vállalnánk ezzel – mint egy „orákulumra” bízott tudásbázist. Ez az **orákulum** lesz tehát a „0. személy” a rendszerben. A táblázatban található példamondatokhoz rendelt számláncok ezt a négy számot tartalmazzák, azzal az értelmezéssel, amit a bekezdésben megtárgyaltunk.

¹ “Language is a basic means of achieving epistemic control and intersubjective alignment. I view evidentiality as one dimension of epistemic assessment, which is best treated in a unified account of embodied experience and the striving for epistemic control. [...] The speaker – by following an inferential path – projects its realization with greater or lesser confidence” (Langacker 2017:15–21).

Evidencia Észlelő (X. személy)	X (értékítélet/definíció) $\hookrightarrow X \rightarrow \dots$	Észlelt (idézet) $0 \rightarrow \dots / \dots \rightarrow 0$	Közvetett (val.-köv./tanács) $e \rightarrow 0 \rightarrow \dots / \dots \rightarrow 0 \rightarrow e'$	
1	$\dots \rightarrow 1 \rightarrow 2.$	<i>Szerintem/ØIli szép.</i> _{1→2}	<i>ØIli ott volt.</i> _{0→1→2}	<i>Szerintem Ili ott volt.</i> _{e→0→1→2}
	$1 \rightarrow 2 \rightarrow \dots!$	<i>Szerintem/Øházasodjanak össze!</i> _{1→2}	<i>ØHázasodjanak össze!</i> _{1→2→0}	<i>Szerintem házasodjanak össze!</i> _{1→2→0→e'}
	$\dots \rightarrow 2 \rightarrow 1?$	— $1 \rightarrow 2 \rightarrow 1$	— $0 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 1$	— $e \rightarrow 0 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 1$
2	$\dots \rightarrow 1 \rightarrow 2.$	<i>Szóval szerinted Ili szép.</i> _{2→1→2}	<i>Szóval szerinted Ili ott volt.</i> _{0→2→1→2}	<i>Szóval szerinted Ili ott volt.</i> _{e→0→2→1→2}
	$1 \rightarrow 2 \rightarrow \dots!$	<i>Szóval szerinted házasodjanak össze!</i> _{2→1→2}	— $2 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 0$	<i>Szóval szerinted házasodjanak össze!</i> _{2→1→2→0→e'}
	$\dots \rightarrow 2 \rightarrow 1?$	<i>Szerinted/ØIli szép?</i> _{2→1}	<i>ØIli ott volt?</i> _{0→2→1}	<i>Szerinted Ili ott volt?</i> _{e→0→2→1}
3	$\dots \rightarrow 1 \rightarrow 2.$	<i>Szerinte Ili szép.</i> _{3→1→2}	<i>Szerinte viszont Ili ott volt.</i> _{0→3→1→2}	<i>Szerinte Ili ott volt.</i> _{e→0→3→1→2}
	$1 \rightarrow 2 \rightarrow \dots!$	<i>Szerinte házasodjanak össze!</i> _{3→1→2}	<i>Szerinte viszont házasodjanak össze!</i> _{3→1→2→0}	<i>Szerinte házasodjanak össze!</i> _{3→1→2→0→e'}
	$\dots \rightarrow 2 \rightarrow 1?$	<i>Szerinte Ili szép?</i> _{3→2→1}	<i>Szóval szerinte viszont Ili ott volt?</i> _{0→3→2→1}	<i>Szerinte Ili ott volt?</i> _{e→0→3→2→1}

1. táblázat: Következtetési ösvények a *szerint* névutó egyes számban todalékolt alakjaival (Szeteli–Dóla–Alberti (2019) alapján, továbbfejlesztve)

A táblázat a SZERINT-kifejezések 27 értelmezési típusát különíti el, besorolva azokat három oszlopba és háromszor három sorba. Ami a sorokat illeti, a *szerint* háromféle **személyragozását** (1/2/3) az 1. szakaszban említett három fő **mondattípusban** vizsgáljuk meg. A mondat-típusok olyan információáramlási láncolatokkal jellemezhetőek, amelyek a klasszikus searle-i tételre alapulnak (Searle–Vanderveken 1985). Eszerint kijelentés esetében a „szó igazodik a világhoz” (*word-to-world*): az idézet jelentéstípusában ezt a táblázat megfelelő oszlopában látható $0 \rightarrow X \rightarrow 1 \rightarrow 2$ sémájú láncok úgy általánosítják, hogy a világot „képviselő” orákulumtól származó információ ($0 \rightarrow \dots$) szavakba öntve halad tovább az X észlelőtől a beszélőn keresztül a hallgató felé ($\dots \rightarrow X \rightarrow 1 \rightarrow 2$)).

Kérdés esetében a beszélő és a hallgató szerepe felcserélődik az információáramlásra vonatkozó elvárásban ($\dots \rightarrow 2 \rightarrow 1 \rightarrow \dots$), de az áramlás kiindulópontja továbbra is a világra vonatkozó információ ($X \rightarrow \dots$). Felszólítás esetében viszont – az idézet oszlopában maradván – a „világ igazodjon a szóhoz!” (*world-to-word*) követelménynek megfelelő közös sémát láthatunk: $X \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 0$; ezt úgy értelmezhetjük, hogy az X-től származó elképzelést a beszélő által meggyőzött hallgató ($X \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow \dots$) segíthet megvalósulni a világban ($\dots \rightarrow 0$).

Az értékítélet jelentéstípusában a searle-i kiindulópontot sajátosan kell specifikálnunk, a közvetett jelentéstípusban pedig ki kell terjesztenünk. Ezt tárgyaljuk most meg, első közelítésben a táblázat 7. sorára szorítkozva, amit így határozhatunk meg: **kijelentés**, (az 1. és a 2. személytől eltérő) 3. személyű észlelővel (3).

- (3) a. Szerinte Ili szép. $3 \rightarrow 1 \rightarrow 2$
 b. Szerinte [?](viszont) Ili ott volt. $0 \rightarrow 3 \rightarrow 1 \rightarrow 2$
 c. Szerinte Ili ott volt. $e \rightarrow 0 \rightarrow 3 \rightarrow 1 \rightarrow 2$

Mint az 1. szakaszban rámutattunk, az **értékítélet** jelentéstípusában nem a „(kül)világ” az igazodási pont, hanem a kommunikáló emberi elméket is magába foglaló teljes világ egy kicsiny szeglete: a „3. személy” elméje. Itt igaz, hogy Ili szép (3a), más elmékben ez nem feltétlenül van így. Így specifikálható/redukálható tehát az információáramlási lánc (kijelentésben): $3 \rightarrow 1 \rightarrow 2$.

A **közvetett** jelentéstípusban viszont ki kell terjesztenünk az információáramlás láncolatát, amit a táblázatban így foglaltunk képletbe: $e \rightarrow 0 \rightarrow 3 \rightarrow 1 \rightarrow 2$. Az e -vel magát azt a propozíciót jelöljük, ami a (3c) mondatban szerepel, miszerint 'Ili ott volt (egy olyan gyűlésen, amiről folyik a beszélgetés)'. Az észlelő azonban nem közvetlenül erről „értesült” a világ jelenségeit megfigyelve ($\dots 0 \rightarrow 3 \rightarrow \dots$), hanem valami másról, ami azonban az e -vel (a gyűlésen való jelenléttel) – óvatosan fogalmazva – tipikusan kapcsolatba hozható ('a közelben parkol'). Erről a fajta **kapcsolatról** ehelyütt (de l. Kleiber–Alberti megjelenés alatt) annyit jegyzünk meg az 1. szakaszban erről mondottakat szakirodalmi háttérrel kiegészítve, hogy „gyengébb” a logikai következménynél, inkább 'engedélyezett információnak' nevezendő (Kálmán–Szabó 1990), ami az elme **szemantikus memória** részében tárolódik, ahová az epizodikus memóriában tárolt tapasztalatok absztrahálása révén kerül (Leiss 2014).

Térjünk most vissza az **idézés** jelentéstípusára (3b)! Azt figyelhetjük meg, hogy a (3a) sorban közölt mondat kétértelmű. A közvetett jelentéstípusban olyasmi áll a háttérben, hogy a beszélő ezt hallotta az észlelőtől: 'Szerintem Ili ott volt'. Az idézés jelentéstípusában pedig ezt hallhatta: 'Ili ott volt'. Az utóbbi esetben tehát nem következtet az észlelő ($e \rightarrow 0 \rightarrow 3 \rightarrow \dots$), hanem közvetlen tapasztalata van ($0 \rightarrow 3 \rightarrow \dots$). Anyanyelvi intuíciónk azt mondja, hogy a közvetett olvasat erősen preferált; az idézés jelentéstípusába tartozó olvasatot valamilyen nyelvi eszközzel **explicitté** kell tenni. A *viszont* diskurzusjelölő beillesztésével jelezheti például a beszélő, hogy az ominózus gyűlésről ellentmondásos információi vannak: valaki azt állította, hogy Ili nem volt ott, míg a (3b) mondatban idézett észlelő azt állította, hogy ott volt. Az ellentmondás háttérben hazugság, vagy legalábbis tévedés kell, hogy álljon – ezt a speciális helyzetet kell a megítélésünk szerint explicitté tenni.² Amúgy ennek legbiztosabb eszköze, ha ebben az esetben a SZERINT-kifejezés alkalmazása helyett azt mondja a beszélő: 'X azt állítja/mondta, hogy Ili ott volt'. Vagy ha nem akarja felfedni az informátora kilétét, de jelezni akarja, hogy nem kötelezi el magát az adott információ „garantált” igaz volta mellett (azaz az informátor igazmondását csak valamilyen 100%-nál csekélyebb valószínűséggel tartja figyelembe veendőnek, l. 1./(1a')) akkor az *állítólag* diskurzusjelölővel élhet: 'Ili állítólag ott volt a gyűlésen'.

Tekintsük most az 1. táblázat legalsó sorát, ahol az észlelő eltér a beszélőtől és a hallgatótól, a vizsgált mondat típus pedig a **kérdő!**

- | | | |
|--------|---------------------------------------|---|
| (4) a. | Szerinte Ili szép? | $3 \rightarrow 2 \rightarrow 1$ |
| b. | Szóval szerinte viszont Ili ott volt? | $0 \rightarrow 3 \rightarrow 2 \rightarrow 1$ |
| c. | Szerinte Ili ott volt? | $e \rightarrow 0 \rightarrow 3 \rightarrow 2 \rightarrow 1$ |

A tekintett e propozícióra vonatkozó információáramlás szempontjából a kérdést feltevő beszélő elvárását mindhárom jelentéstípusban a [$\dots \rightarrow 2 \rightarrow 1$] láncrészlettel ragadhatjuk meg. Nyilván [$1 \rightarrow 2$] irányú információközlés is van, de az nem közvetlenül az e propozícióra vonatkozik, hanem közvetetten arra, hogy a beszélő az adott kérdésben tájékozatlan és kíváncsi; az elemzés ilyen komplexitású kiterjesztésével Szeteli–Dóla–Alberti (2019) szolgál. A (4a-c) sorokban (illetve a táblázatban) mutatott láncolatok amúgy az említett szerepcserén kívül más változtatást nem tartalmaznak. A három jelentéstípust tehát továbbra is az különíti el, hogy az észlelőt a beszélő közvetlen (kül)világbeli tapasztalat birtokosának feltételezi-e: [$0 \rightarrow 3 \rightarrow \dots$] (4b), vagy közvetett megfigyelőnek: [$e \rightarrow 0 \rightarrow 3 \rightarrow \dots$] (4c), vagy magát az észlelőt tekinti az információ forrásának saját értékítéletéről [$3 \rightarrow \dots$] (4a). A (4c) sorban bemutatott mondatról hasonlókat mondhatunk el, mint a (3c) mondatról: eredendően kétértelmű, de az idézés jelentéstípust expli-

² Úgy is felfoghatjuk, hogy a (3c) mondat nem kétértelmű, hanem a jelentése alulspecifikált: annyit fejez ki, hogy az X észlelő az „informátor”, és a beszélő csupán valószínűnek tartja a szóban forgó propozíció fennállását. Ami alulspecifikált marad, az az, hogy a nem 100%-os elköteleződés háttérben az informátor tapasztalatának a közvetettsége áll-e, vagy az informátor megbízhatatlansága, vagy éppen e két tényező együtt.

citté kell tenni, mert preferált a közvetett jelentéstípus (vagy az alulspecifikált jelentés; 1. 2. láb-jegyzet). Úgy ítéljük meg, hogy az idézés explicitté tételében két diskurzusjelölő együttes alkalmazása segíthet (4b). A *viszont* arra utal, hogy két biztos állítást vetünk össze – aminek a háttérében hazugság állhat. Miért kérdezősködne azonban valaki erről? Hogy jut ez az eszébe?! Nos, akkor képzelhető el az erre való rákérdés, ha a társalgó felek már nagyjából megegyeztek abban, hogy ilyesmire gyanakodnak. A kérdés tehát tisztázó jellegű, célja nem vadonatúj információ megszerzése, hanem a félreértések elkerülése. A *szóval* diskurzusjelölő ezt a tisztázó jelleget jelzi a maga „konstatáló” karakterével.

Tekintsük most az 1. táblázat utolsó előtti sorát, ahol a SZERINT-kifejezés révén megjelenő 3. szereplő (az eddig részletekbe menően áttekintett esetekhez hasonlóan) eltér a beszélőtől és a hallgatótól, a vizsgált mondattípus pedig ezúttal a **felszólító!**

(5) a.	Szerinte házasodjanak össze!	$3 \rightarrow 1 \rightarrow 2$
b.	Szerinte viszont házasodjanak össze!	$3 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 0$
c.	Szerinte házasodjanak össze!	$3 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 0 \rightarrow e'$

Még korábban tisztáztuk, hogy felszólítás esetén „a világ igazodjon a szóhoz!” (*world-to-word*) a searle-i értelemben; ami eredendően az információáramlás [... \rightarrow 0] végkomponensét követeli ki. Az idézés jelentéstípusában ezt is javasoljuk: $3 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 0$; ez tehát az az eset, amikor a beszélő arról számol be a hallgatónak (... $\rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow \dots$), hogy a 3. személy ezt mondta ($3 \rightarrow 1 \rightarrow \dots$): 'Házasodjanak össze!' – így utasításként, amelynek megvalósulásában az 1. személy a 2. személy közbenjárására számít a 3. személy képviselésében – legalábbis e felfogás mellett tekinthetjük az (5b) mondatot ténylegesen felszólításnak. Közbevetőleg jegyezzük meg, hogy a SZERINT-kifejezésből származó 3. személyt ilyenkor indokolatlan észlelőnek nevezni, a searle-i irány megfordulásával átértelmeződik valamiféle elvárás **forrásává**. Maga az (5a) sorban közölt alapmondat azonban ebben a példatrióban is kétértelmű (vagy alulspecifikált): azt figyeltük meg, hogy a SZERINT-kifejezés felszólításban preferáltan tanácsá szelídíti a nélküle utasításként értelmezendő mondatot. A **tanács** karakterben pedig döntő elemnek találjuk a **közvetettséget**: 'tanácsos valamit megtenni valaminek az érdekében'; az érdekként felfogható állapot jelölése az *e'* az (5c) sorban megjelenített [$3 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 0 \rightarrow e'$] láncolatban. Az adott példában a tanács forrásaként megjelenő szereplő arra utalhat például, hogy egy házassági kötelék nélkül együtt élő pár könnyebben elnyerne valamilyen szociális kedvezményt, ha összeházasodnának, vagy elkerülné egyes ismerősök rosszsallását.

Vajon a felszólító mondattípus esetében is beszélhetünk-e **értékítéletet** kifejező jelentéstípusról? – amit a SZERINT-kifejezésekhez kapcsolódó poliszém rendszer eddigi logikája alapján olyan információáramlási láncnak kellene kifejeznie, amelyben nincsen utalás a külvilágra (vagyis nem szerepel nulla). Az (5a) sorban (és a táblázatban) meg is jelenítettük az „adódó” láncot: $3 \rightarrow 1 \rightarrow 2$.

Az előző bekezdésben felvázolt lehetőség értelmezése előtt az elméleti kutatás egy fontos módszertani eleméről kell szót ejtenünk. Ahogy a csillagászok az addigi tapasztalataik alapján felállított képleteikre támaszkodva megjósolják bizonyos égitestek jellegzetes jövőbeli felbukkanásait, úgy jósolhatja meg a nyelv elméleti kutatója valamilyen konstrukció létezését. Mindezt arra alapozva tehetjük meg, hogy abból indulunk ki: a nyelvet elsajátító gyermeknek aligha az a feladata, hogy egy kaotikus adathalmazt „magoljon be”; ehhez nem is lehet elég adata. Hanem a rendelkezésére álló nyelvi adatok alapján rendszereket állíthat fel, amelyek soha nem észlelt elemeit is képes lehet aztán kikövetkeztetni (ha pedig újabb „megfigyelései” nem illeszkednek a felállított rendszerbe, akkor új rendszert állít fel; mindezt persze implicit módon).

A $[3 \rightarrow 1 \rightarrow 2]$ láncolatú, értékítéletet kifejező felszólító formájú mondatot (5a) a SZERINT-kifejezések poliszém hálózatában úgy azonosítottuk, mint valamiféle erkölcsi **állásfoglalást**. A világra való utalás nullája azért hiányzik a láncból, mert az állásfoglaló szereplőnek (és a beszélőnek meg a hallgatónak) nem feltétlenül van bármilyen ráhatása a szóban forgó propozíciós tartalom megvalósulására. A beszélő csupán információt nyújt a hallgatónak ($\dots \rightarrow 1 \rightarrow 2$) valaki állásfoglalásáról, erkölcsi hozzáállásáról ($3 \rightarrow \dots$). Ahogy egy tanács nem jelent utasítást, bár dönthetnek úgy az érdekeltek, hogy végrehajtják, illetve elősegítik a végrehajtását, ugyanúgy egy erkölcsi állásfoglalás sem utasítás, miközben persze mindazok, akiknél múlik az állásfoglaló által ideálisnak ítélt állapot előállítása, dönthetnek úgy, hogy ebben aktív szerepet vállalnak. A konkrét esetben olyan állásfoglalást fejezhet ki az (5a), ami a „vadházasságot” ítéli el, vallási/erkölcsi alapon.

Most vegyük szemügyre az 1. táblázat felső harmadát, ahol a 3. személy egybeesik a beszélővel, az **1. személlyel!**

- | | | |
|--------|--|---|
| (6) a. | Szerintem/Ø Ili szép. | $1 \rightarrow 2$ |
| b. | Szerintem Ili ott volt. | $e \rightarrow 0 \rightarrow 1 \rightarrow 2$ |
| c. | Szerintem házasodjanak össze! | $1 \rightarrow 2 (\rightarrow 0 \rightarrow e')$ |
| d. | *Szerintem Ili szép / ott volt? | $\dots \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 1$ |
| d'. | Mindabból, amit eddig elmondtam, te arra következtetsz, hogy szerintem Ili szép / ott volt?! | |

Az **értékítélet** jelentéstípusában azt figyelhetjük meg, hogy egy **kijelentés** a *szertint*-kifejezés nélkül is megvalósítja annak közlését, hogy a beszélővel megegyező értékforrásnak mi a szubjektív véleménye (az adott esetben Ili szépségéről); l. (6a). Ami pedig az objektív tényre vonatkozó (6b) mondatípust illeti, ott a *szertint*-kifejezés egyenesen jelentésselkülönítő szerepű: használatával egyértelművé teszi a beszélő, hogy közvetett információ alapján következtet az adott propozíciós tartalomra (miszerint Ili ott volt egy szóban forgó gyűlésen). Az Olvasóban felvetődhet, hogy a (3c) esetében miért zárjuk ki kevésbé a kétértelműséget, illetve az alulspecifikáltságot, mint a (6b) esetében. Nos, a különbség az, hogy ha az észlelő eltér a beszélőtől, ami a (3c) esete, akkor nem kerülhetjük el, hogy utaljunk az észlelőre – aminek a *szertint*-kifejezés az egyik eszköze, még ha nem is az ideális eszköze a felmerülő kétértelműség miatt. A (6b) esetben viszont a beszélőt meg nem jelölt forrás esetén eleve az információ forrásának tekintjük; a *szertint*-kifejezésben pedig ezek után már csak az információ közvetettsége (és ebből adódóan bizonytalanságának) a kifejezését láthatjuk.

A (6c) sorban utalunk a **felszólító** mondatípusra, továbbra is 1. személyű *szertint*-kifejezés mellett. Az előző bekezdésben kifejtett logika alapján nem meglepő, hogy az egyértelmű utasítás jelentéstípusában (ahol a beszélő „idézne” önmaga felszólító mondatát) a *szertint*-kifejezésnek nincsen létjogosultsága. A *szertint*-kifejezéssel tehát vagy tanácsá enyhül a *szertint*-kifejezés nélkül utasításnak veendő mondat, vagy erkölcsi állásfoglalással; l. (5a)/(5c).

A kérdések sorában a táblázat kitöltetlenségével azt mutatjuk, hogy nem jól formáltak a potenciális alakok, amelyeket a (6d) sorban szemléltetünk. A $[\dots \rightarrow 1 \rightarrow \dots \rightarrow 1]$ láncolatrészek érthetővé teszik, hogy ez miért van így: a beszélő számára értelmetlen az általa birtokolt információ továbbítása a hallgatónak csak azért, hogy az visszaküldje neki azt. A MID gyakorlatában sem lenne célszerű a (6d) sorban mutatott konstrukciókat tanítani, főleg alacsonyabb nyelvtudási szinteken. Miközben az imént felvázolt „visszakérdezésnek” egészen különleges esetekben lehet éppen létjogosultsága; a (6d') sorban ezt szemléltetjük. A példaváltozatokból azonban az is kiderülhetett, hogy ezt a visszakérdező módot valamilyen nyelvi eszközzel explicitté kell tenni.

Az 1. táblázat tárgyalását azon esetek áttekintésével zárjuk le, ahol az észlelő/tanácsadó /állásfoglaló X személy egybeesik a **2. személlyel**, azaz a hallgatóval.

- | | | |
|--------|--|-----------|
| (7) a. | ... szerinted [Ili szép] / [ott volt]. | ...→2→1→2 |
| b. | ... szerinted házasodjanak össze! | 2→1→2→... |
| c. | Szerinted/Ø [Ili szép] / [ott volt]? | ...→2→1 |

Ezúttal a [...→2→...→2→...] láncolatrészetek mutatnak problémás jelentéstípusokat, ahol a hallgató a *szerint*-kifejezés referenseként is megjelenik. Nyilván eredendően értelmetlen a beszélő számára közvetíteni a hallgató felé magának a hallgatónak az értékítéletét, közvetlen vagy közvetett tapasztalatát (7a), illetve erkölcsi állásfoglalását, utasítását, valamint tanácsát (7b). Egy „konstatáló” diskurzusjelölővel kiegészítve azonban, amilyen a *szóval*, általában már jól formált mondatokat kapunk, mint látható a táblázatban. Az teszi értelmessé az eredendően értelmetlen információközvetítést, hogy a beszélő szembesíti a hallgatót saját gondolatával, tipikusan megerősítést várva. A közvetlen idézet jelentéstípusa nem érhető el a megítélésünk szerint, mert a *szerinted* a tanács jelentéstípusát „erőlteti rá” a ’Szóval szerinted házasodjanak össze!’ szósorra; a szóban forgó jelentéstípust úgy fejezheti ki a beszélő, ha teljesen explicit módon ezt mondja: ’Utasítottam őket, hogy házasodjanak össze’.

A *szerinted* nyilván a **kérdő** mondattípussal tekinthető eredendően kompatibilisnek (7c) – ahogyan a *szerintem* a kijelentő és a felszólító mondattípussal (6a-c): a beszélő a hallgatótól értékítéletet, illetve közvetlen vagy közvetett tapasztalatot vár. Annyival azonban árnyalunk kell az iménti megfogalmazást, hogy a *szerinted* a közvetlen tapasztalatra való rákérdezésben egyenesen tilos, mert megjelenésével a közvetett tapasztalaton alapuló jelentéstípus váltódik ki. A legcsupaszabb ’Ili ott volt?’ kérdésben van ott az a feltevés, hogy a hallgatónak közvetlen tapasztalata van az adott propozíciós tartalomról. A hallgatói értékítélet firtatása során pedig opcionális a *szerint*-kifejezés alkalmazása.

3. A szerint-kifejezések értelmezésének további szempontjai

A 2. fejezetben tüzetesen áttekintettünk három szempontot, amelyek a *szerint*-kifejezések értelmezését – és a befogadó mondattípusok jól formáltságát – meghatározzák. Bár már így is meglehetősen komplex poliszém rendszer bontakozott ki, ebben a fejezetben újabb hat szempontot említünk meg, amelyek tovább árnyalják az összképet; megmutatva, hogy a nyelvtanulók – és a nyelvtanárok – előtt milyen érdekes (és milyen óriási) kihívás áll. Az új esetek mentén meghatározható bármiféle (kombinatorikus) teljességre ezúttal már nem törekszünk; a háttérre képező kutatások is a kezdeti fázisban vannak.

I. A szerint-kifejezések ’szám’ jegye. Az. 1. táblázatban az egyes számú ragozást tekintettük át: az észlelő/információforrás megegyezhetett akár a beszélővel, akár a hallgatóval, de lehetett egy harmadik személy is. Mint a (8) példabokor szemlélteti, semmi akadálya nincsen annak, hogy a *szerint*-kifejezések **többes** számú alakjait használjuk, bármelyiket a három közül. Pedig nem is nyilvánvaló, hogy mit is értsünk azon, hogy egy tapasztalás, állásfoglalás, értékítélet, tanács nem egy személytől származik, hanem több személytől. „Közös elmék” – a szó szoros értelmében – nem léteznek. Vajon egyeztetett információról van hát szó egy csoport esetében? Vagy egy kiemelt személy funkcionál „szóvivőként”?

- | | |
|--------|--------------------------------------|
| (8) a. | Szerintünk [Ili szép] / [ott volt]. |
| b. | Szerintetek [Ili szép] / [ott volt]? |
| c. | Szerintük [Ili szép] / [ott volt]?/. |

A felvetett kérdésekre nem kísérünk meg átfogó választ adni, csak két érdekes megfigyelést szeretnénk közre bocsátani. A *mi* névmás általánosságban **inkluzívan** és **exkluzívan** is értelmezhető: a beszélőn kívül a hallgatót rendre vagy beleértjük, vagy nem. A (8a) példaváltozatokban azonban az észlelő exkluzívan értendő, vagyis a *mi*-be nem értendő bele a hallgató. A magyarázat az, ami az előző fejezetben a *szerinted* kapcsán megfogalmazódott: a beszélő ne

közvetítsen információt a hallgatótól a hallgató felé! Ahogy azonban az idézett esetben is értelmessé vált ez a sajátos információáramlási irány a „konstatáló” *szóval* diskurzusjelölő beiktatásával, úgy ezúttal is azt figyelhetjük meg, hogy a *szóval* beiktatásával a (8a) mondat e bővebb változatában már értelmezhető a *szerintünk* inkluzívan. A beszélő éppen ezzel a 'Szóval szerintünk...' kezdetű mondattal összegezhet egy olyan beszélgetést, ami annak kiderítésére irányult, hogy ki mit gondol Iliről a releváns tekintetben. A másik észrevétel, hogy a *ti* esetében is elképzelhető az *inkluzív/exkluzív* dichotómia, amennyiben a társalgásnak kétónél több résztvevője van. A (8b) kérdésre együttesnek szánt választ is adhat az, aki válaszadásra vállalkozik – és lehet, hogy a kérdező ezt vette alapul; de több válaszadó is elképzelhető, eltérő válaszokkal – amire szintén eleve gondolhatott a kérdező.

II. Az Ágens mint „4. személy” az információáramlásban. Nem mindegy, hogy milyen személyű a *szerint*-kifejezést tartalmazó mondat **Ágense** – ezt hivatott szemléltetni a 2./(6b) példa mintájára megszerkesztett (9a) példa. A rosszul formáltság oka nyilván abban keresendő, hogy a beszélő közvetlen információval bír arról, hogy éppen mit cselekszik (hiszen Ágensként saját akaratából teszi, amit tesz; ami nem jelenti feltétlenül azt, hogy saját örömeire összpontosítja az akaratát az adott célra), és nem közvetett jelekből kell kitalálnia, hogy éppen mi történik. Az észlelő és az Ágens egybeesése tehát eredendően értelmetlen mondatot eredményez. Ugyanakkor a (9a') tanúsága szerint például a múlt idő megjelenésével ez az összeférhetlenség enyhül: nyilván a felejtés lehetőségéből adódik, hogy valaki saját korábbi cselekedetét emléknymokból próbálja közvetetten rekonstruálni. A (9a') furcsasága talán nem is abból adódik, hogy az ágensi és az észlelői szerep az idő múlásával ne szűnne meg inkompatibilisnek lenni, hanem inkább abból, hogy a *szerint*-kifejezés helyett az 'úgy rémlik' hivatott a részleges felejtésből adódó közvetettséget kifejezni.

- | | | |
|--------|--|---|
| (9) a. | *Szerintem éppen cikket írok. | $e \rightarrow 0 \rightarrow 1 \rightarrow 2$ |
| a'. | °Szerintem ott voltam a gyűlésen. | $e \rightarrow 0? \rightarrow 1 \rightarrow 2$ |
| b. | Nősülj(él) meg! / Ede nősüljön meg! | $1 \rightarrow 2 \rightarrow 0 / 1 \rightarrow 2 \rightarrow 4 \rightarrow 0$ |
| b'. | Ilike szerint Ede nősüljön meg, hogy többféle támogatást igényelhesen! | $3 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 4 \rightarrow 0 \rightarrow e'$ |
| b''. | Ilike szerint nősülj(él) meg, hogy többféle támogatást igényelhes! | $3 \rightarrow 1 \rightarrow 2 \rightarrow 0 \rightarrow e'$ |

A 2./(5c) sorban bemutatott tanács jelentéstípusban szerkesztettük meg a (9b'-b'') minimálpárt, eltérő Ágens-típussal. Előtte a (9b) sorban *szerint*-kifejezés nélkül, utasításként mutatjuk be a minimálpárt. Grammatikalitásbeli különbséget nem állapítottunk meg a minimálpár két tagja között, de a 3. személyű változat szokatlanabb, „jelöltebb”, amit a nyelv oly módon mindenképpen jelöl, hogy a 2. személyben ragozott igén a személyrag hangalak nélküli is lehet (*nősül-j-Ø*), szemben a 3. személyben ragozott alakkal (*nősül-j-ön*). Ez a komplexitásbeli különbség azzal korrelál, hogy az utasítás típusában is, meg a tanács típusában is a 3. személyben ragozott *szerint*-kifejezés háttérben eggyel hosszabb információs láncolat áll (...→2→4→0→...), mint a 2. személyben ragozottéban (...→2→0→...).

III. A szubjektív objektívizálása, az objektív szubjektívizálása. Eddig a szépséget a **szubjektív** tulajdonság prototipikus példajaként kezeltük, a gyűlésen való ott lét pedig az objektív állítást volt hivatott képviselni. A nyelvoktatás korai szintjein ezeket a besorolásokat nem lenne szerencsés megingatni, hogy a hallgatók ne kezdjenek mesterkélt módon fogalmazni; ugyanakkor mindkét karakter számára ellentétes értelmezés is létrehozható.

- | | | | |
|---------|--|---|---------------------------------|
| (10) a. | 2./(6a): Szerintem/Ø Ili szép. $1 \rightarrow 2$; | [objektívizálva:] Ili szép, annak szokták tartani. | $0 \rightarrow 1 \rightarrow 2$ |
| b. | 2./(6b): Szerintem Ili ott volt. $e \rightarrow 0 \rightarrow 1 \rightarrow 2$; | [szubjektívizálva:] Ili ott volt. Ott van a jelenléti íven! | $1 \rightarrow 2$ |

A 2./(6a) példapár kapcsán (l. (10a)) amellet érveltünk, hogy a *szerint*-kifejezés nélkül is a beszélővel egybeeső észlelő értékítélete számít, nincsen objektív külvilágbeli igazságértéke annak, hogy Ili szép-e, vagy sem. A *szerintem* nélküli változat azonban kétértelmű, mert a

beszélő gondolhatja úgy is, hogy a hallgató nem az ő „magánvéleményére” kíváncsi – amivel nem feltétlenül értene egyet –, hanem valami **objektívabb nézőpontot** kíván meg tőle. Ez az objektívabb nézőpont lehet a beszélő számára mérvadó ismerősök valós (tehát ténylegesen ismert, felmért) véleményeinek valamilyen összegzése, vagy vélt véleményeinek megtippelése, általánosítások, előítéletek alapján.

Az eredendően objektívnek tekinthető állítások az őket alkotó nyelvi elemek definíciós alternatívái révén értelmeződhetnek át szubjektívvá. A jelenség abban érhető tetten, hogy két ember a világ elemi tényeiben tökéletesen megegyezve is juthat ellentétes álláspontra valamiben. A konkrét (10b) példán szemléltetve ezt: Ili mondjuk 18.10-től 18.15-ig volt ott a gyűlésen, ami amúgy 21.33-ig tartott, de a jelenléti ívet abban az öt percben aláírta. Nem egyértelmű, hogy állíthatjuk-e azt, hogy „ott volt a gyűlésen”. Vagy ha az öt perc jelenlét kevés ehhez, akkor fél óra vagy másfél óra jelenlét elegendő-e? Az biztosan elegendő, ha mondjuk 21.30-ig volt jelen. Mennyi jelenlét esetén „vált át” a „nem volt ott” „ott volt”-ba?! Nem kívánunk választ adni, de a szubjektívizálás műveletét remélhetőleg sikerült meggyőzően bemutatni.

IV. Diskurzusjelölő logikai operátor szerepekben. A magyar generatív nyelvészek által feltárt **operátorok** (pl. É. Kiss 2002) egy meghatározott értelemben maradéktalanul lefedik az alapvető logikai lehetőségeket, elegáns kétdimenziós rendszert alkotva – amibe szépen beilleszkednek a *szertint*-kifejezések is, ami egy diskurzusjelölő esetében szokatlan képesség.

Felvázoljuk a magyar operátorrendszert, Alberti (2012) alapján. A kiindulópont az, hogy az operátorhelyzetben álló névszói szerkezetekben explicit módon megemlített szereplő(k)re egyöntetűen igaz a megtett állítás és újdonságot jelent; az operátorok lényegi tulajdonságából fakadóan azonban többletállítás (előfeltevés) is adódik, mégpedig a megemlített szereplő(k) és pragmatikai alternatívái(k) által alkotott **releváns halmaz** elemeire nézve (e halmaz hozzávetőleges ismerete egyfajta előfeltevés a társalgásban). A kérdés tehát az, hogy a releváns halmaz meg nem említett elemeire (alább R_n) igaz-e a megemlítettek (R_m) kimondott P állítás. Az *is*-kvantor esetében azt állítjuk, hogy **van** olyan meg nem említett, akire/amire **igaz** a P , míg a kontrasztív topik esetében azt állítjuk, hogy **van** olyan meg nem említett, akire/amire **hamis** a P . A fókusz által hordozott többletjelentés az, hogy **minden** meg nem említett **hamis** a P ; végül a disztributív kvantort úgy tekinthetjük, hogy a főnévi információ a releváns halmaz egészének meghatározására szolgál, és így egyetlen külön megemlített szereplő sincsen – az állítás viszont az, hogy a releváns halmaz (azaz a meg nem említettek) **minden** elemére **igaz** az állítás.

	$P(x)$	$\neg P(x)$
$\exists x \in R_n$	IS-KVANTOR (Q_{\exists}) <u>Az első fizikatanárt is</u> meghívhattuk volna.	KONTRASZTÍV TOPIK ($T_{\exists \neg}$) <u>A csinos énektanárnőt</u> (bezzeg) meghívtatok.
$\forall x \in R_n$	DISZTRIBUTÍV KVANTOR (Q_{\forall}) <u>Mind a húsz tanárt</u> meghívhattuk volna.	(AZONOSÍTÓ-KIREKESZTŐ) FÓKUSZ ($F_{\forall \neg}$) <u>Csak a negyedikes osztályfőnököt</u> hívtuk meg.

2. táblázat: A magyar operátorjelentések rendszere

($R_n = R \setminus R_m$, ahol R_m : a megemlített résztvevők halmaza, R : azon szereplők halmaza, melyek az előfeltevés alapján betölthették volna a megemlített résztvevők által eljátszott szerepet)

A 2. táblázatba foglalt szemléltető mondatok ugyanabban a kontextusban tekintendők: egy egykori négyéves gimnáziumi osztály találkozója zajlik, a releváns halmaz pedig tanáraik halmaza. A bal felső mondat azt implikálja, hogy van olyan meg nem említett tanár, akit meghívhattak volna, a jobb felső pedig azt, hogy van olyan meg nem említett tanár, akit nem hívtak meg. A jobb alsó mondatban rejlő többletállítás: a meg nem említett tanárokat nem

hívták meg. A bal alsóban rejelő: a releváns halmazból nincs senki kiemelten megemlítve, mindenkire igaz, hogy meghívhatták volna őket.

A (11) példabokorban a 2. táblázat felépítését követve mutatjuk be a *szertint*-kifejezést a négyféle operátorfunkcióban. A példabokor azt is szemlélteti, hogy a *talán* diskurzuszjelölő nem vehető alá operátorképzésnek. A *szertint*-kifejezések esetében ez azért lehetséges, mert az (elhagyható) szótövéket főnévi névmások alkotják (11a,c). Operátorként való értelmezésük kérdése sok szempontból megegyezik a fejezet I. pontjában említett problémával, hogy hogyan is értelmezzük a csoportos észlelőt/információforrást.

- | | |
|--|--|
| (11) a. Ili (én)szertintem/*talán is ott volt. | b. (Ő)szertinte/*Talán bezzeg Ili szép. |
| c. Mindhárom kollégám szertint Ili ott volt. | d. Csak a szeretője szertint volt ott Ili. |

V. Nem személyre referáló *szertint*-kifejezések. Mint a (12a-b') példanégyes mutatja, egy *szertint*-kifejezés nemcsak személyre vonatkozhat.

- (12) a. A működési szabályzatunk szertint ilyenkor új elnököt kell választani.
 a'. Az ember célja a Biblia szertint az, hogy dicsőséget szerezzen Istennek.
 b. ⁽²⁾Az ujjenyomatok szertint két ember járhatott a helyszínen.
 b'. ⁽²⁾Azon szabály szertint, ami kimondja, hogy a háromszög szögeinek összege 180 fok, ennek a szögnek 60 fokosnak kell lennie.
 b''. (1a): Hugó szertint Ili ott volt a gyűlésen.

Kérdés, hogy egy nem személyre vonatkozó *szertint*-kifejezés értelmezése **visszavezethető-e** valami módon egy (valós vagy akár fiktív) személyre vagy csoportra vonatkozó *szertint*-kifejezés értelmezésére, és hogy (ha sikerül az említett „visszavezetés”) ugyanazok-e a jelentéstípusok, mint amelyeket az első két fejezetben azonosítottunk. A (12a-a') példák esetében egy intézmény tagja, illetve egy vallás képviselője állhat a hipotetikus elméjével a rekonstruálható információs láncolatban. Jövőbeli kutatásainkat ilyen jellegű hipotézisre tervezzük alapozni.

Amit a (12b-b') példapár szemléltet, annak a kifejtéséhez vissza kell nyúlnunk az 1./(1a) példához, amit a (12b'') sorban ideidéztünk. A példa kapcsán rámutattunk, hogy a közvetett jelentéstípus négy komponens viszonylatában határozható meg: a *szertint*-kifejezés egy **észlelőre** referál, aki jogosnak ítéli közre bocsátani a *szertint*-kifejezést befogadó mondat **propozíciós tartalmát** – amit nem tapasztalt meg – a megtapasztalt **evidencia** és az elméjében raktározott **következtetési szabály(ok)** alapján. Az új példák azt igazolják, hogy egy *szertint*-kifejezés főnévi komponense utalhat az evidenciára (12b), illetve a következtetési szabályra (12b') is.

VI. *Szertint*-kifejezések a feladói szereppel (vissza-) élő beszélő szolgálatában. Hazudhatunk-e *szertint*-kifejezéssel módosított monddal – éppúgy, mint diskurzuszjelölőt nem tartalmazó „direkt” kijelentésekkel?

A válasz igenlő (Szeteli 2021), amennyiben a **hazugságot** Marsili (2014) érvei alapján skáláris jelenséggént értelmezzük, ahol is az „ordas hazugság” tiszta esetéhez képest számtalan enyhébb fokozat létezik (Alberti–Vadász–Kleiber 2014). A megszokott példákon mutatunk be néhány tipikus esetet (13).

- (13) a. Szertintem Ili ott volt a gyűlésen.
 b. Szertintem gyönyörű vagy ebben a ruhában!
 c. Szertintem házasodjatok össze!

A közvetett jelentéstípusba tartozó (13a) példa kapcsán gondoljuk végig a beszélő mindhárom lehetséges episztemikus állapotát az Ilire vonatkozó releváns információ viszonylatában! 1) Ha pontosan tudja, hogy nem volt ott Ili a gyűlésen, akkor a (13a) kijelentéssel például menteni

akarhatja a közös főnökük előtt; ami akkor válik be, ha a főnök nem firtatja tovább a dolgot, hanem megelégszik a félinformációval. Direkt **hazugságra** nem vállalkozik, ezért nem teszi meg a (13a) kijelentés *szerintem* nélküli változatát; úgy gondolja, hogy a (13a) verzióval, ha a főnök meg is tudja, hogy Ili nem volt ott a gyűlésen, kevésbé kérhető számon rajta a főnök dezinformálása. 2) Ha a beszélőnek fogalma sincs, hogy Ili ott volt-e a gyűlésen, vagy sem, akkor például az lehet az oka a (13a) megnyilatkozással megvalósított **blöffölésnek**, hogy önmagát próbálja védeni. Ott kellett volna lennie a gyűlésen, de nem volt ott. A főnök meg van róla győződve, hogy ott volt, ezért úgy gondolja, hogy tájékoztatni tudja őt Ili ottlétéről. A beszélőt lebukással fenyegeti, ha Ili ottlétéről egyértelmű kijelentést tesz, aminek aztán az ellenkezőjére derül fény. A (13a) megnyilatkozással késlelteti ezt a lebukást; időt nyer ahhoz, hogy esetleg Iliivel egyeztessen egy közös hazugságról. 3) Ha a beszélő pontosan tudja, hogy Ili ott volt a gyűlésen, akkor az lehet az oka, hogy az **igazságot** bizonytalanságba burkolva közli, hogy nem akarja, hogy a főnöknek feltűnjön, hogy mennyire tisztában van Ili dolgaival (aki mondjuk a titkos szeretője).

A (13b) példával a **kegyes hazugságot** szemléltetjük. A tekintett esetben azt feltételezzük, hogy a beszélő egyáltalán nem tartja szépnek a hallgatót. Mivel az értékítélet a beszélő „magánügye”, csak akkor bukhat le az ellentétes tartalmú kijelentéssel, ha a hallgatónak megtudja, hogy másnak mást mondott. A beszélőnek sokféle célja lehet a dezinformálás hátterében. Kegyes hazugságnak azt tekinthetjük, ha jót akar a hallgatónak, például önbizalmat akar neki adni egy vizsga előtt; úgy gondolja, hogy az igazság kimondásával növelné a hallgatónak esélyét arra, hogy kudarcot vall. Az is lehet, hogy a beszélő önmagát védi: nincsen kedve ahhoz, hogy az igazság kimondását követően a hallgatónak órákig székáljon.

A (13c) sorban szemléltetett megnyilatkozástípust tanácsa enyhített utasításnak minősítettük az eddigiekben. Elképzelhető azonban, hogy a beszélő valójában mégis utasítást kíván adni vele, mivel úgy ítéli meg, hogy a nyílt utasítás nem lenne **udvarias** (esetleg jogosultnak sem érzi magát ahhoz, hogy utasítsa a hallgatót). Megjegyzésre érdemes, hogy a (13a) kijelentés is lehet biztos tudás udvarias közlése. Előfordulhat például, hogy a hallgatónak a beszélő ellentmondást nem tűrő főnöke, aki korábban annak a véleményének adott hangot, hogy Ili nem volt a gyűlésen. A beszélő sem azt nem akarja kockáztatni, hogy meghazudtolja a főnököt, sem azt, hogy a főnök később megtévesztési szándékkal vádolja azért, mert nem mondta el a tudását Ili-ről.

4. A szerint-kifejezések tanítása

Mind az információ bizonyosságának, illetve bizonytalanságának a kifejezése, mind a véleménykifejezés fontos nyelvi cselekvés: a nyelvtanulóknak már egészen korán ki kell tudniuk fejezni, hogy valami – és mi – az ő vagy más vélekedése (A1), később képessé kell váljon arra, hogy röviden megmagyarázzon, megindokoljon véleményeket, terveket, cselekedeteket stb. (A2), majd, hogy ezeket egyre tágabb témakörökben és tartományokban egyre pontosabban és árnyaltabban képviselje (B1–B2), végül pedig arra, hogy a burkolt vélekedéseket és attitűdöket is ki tudja szűrni, be tudja azonosítani (C1) (KER 2002: 11–20, 75–115).

A **vélekedés** kifejezésének a mai magyarban a SZERINT formailag viszonylag egyszerű – tkp. egy (személyragozott) névutós szerkezetről van szó –, ám rendkívül gyakori eszköze: a Magyar Nemzeti Szövegtár³ (Oravecz és mtsai. 2014) gyakorisági listáján a *szertint* lemma 25. helyen áll⁴. Nem véletlen, hogy a tananyagok nagyon hamar szerepeltetik a *szertintem*, *szertinted* stb. alakokat (mintegy az *I think / Ich glaube / creo / mislim* stb. megfelelőjeként) – sokkal előbb,

³ <http://mnsz.nytud.hu/>

⁴ Érdekes és a MID-ben mindenképpen figyelemre érdemes, hogy a mai magyar köznyelvben a *szertintem* sokkal gyakoribb, mint az *azt hiszem*, míg például az angolban az *I think* sokkal gyakoribb, mint a nem igei *in my opinion* vagy *according to me* kifejezések.

mint pl. a szinonimnak tűnő *azt hiszem/gondolom (hogy)* vagy *úgy vélem/gondolom (hogy)* kifejezéseket. Ugyanakkor, ahogyan a korábbi fejezetekben láthattuk, egyrészt a vélekedés kinyilvánításának több vetülete van, és az egyes dimenziókat a különböző kifejezések nem egyformán fedik le (ti. használatbeli különbségek az egyes *szerint*-kifejezések közt – vö. szám/személy, igemód –, ill. a *szerint*-es és más vonatkozó kifejezések között – l. Pozsonyi 2022), másrészt a *szerint* olyan poliszém diskurzusjelölő, amelynek egyes funkciói központiabbak, mint más, periférikusabbnak tekinthető jelentések és használatok.

A MID-ben a *szerint*-es vélekedő kifejezés központi funkcióit az alacsonyabb nyelvtudási szinteken tanulók számára – a korábbiak, illetve az összefoglaló 1. táblázat felhasználásával – egyszerű példamondatokkal a 3. táblázatban szemléltetjük. A legfelső osztályozó kategória a vélekedő funkció, amely további négy alkategóriára bomlik; ezek az értékítélet, a valószínűsítés/ következtetés, a tanács és az idézés.

VÉLEKEDÉS (A1-B1)				
evidencia	észlelő <i>szubjektív szempontok</i>	közvetett <i>külső forrás vagy tapasztalat</i>	észlelő v. közvetett <i>szubjektív szempont v. külső érdek</i>	észlelt <i>megszemélyesítő</i>
funkció	általános vélemény-kifejezés (értéktétele/definíció) TART, TEKINT	következtetés (valószínűsítés / következtetés) VALÓSZÍNŰSÍT, KÖVETKEZTET	tanács TANÁCSOS	idézés MOND, ÍR, VHOL AZ VAN/ÁLL, HOGY... STB.
forma	predikatív nominális mondat	(bármilyen predikátum)	felszólító módú igealak	E/3. nem humán
<i>én</i>	<i>Szerintem</i> finom a csirke.	<i>Szerintem</i> csirkét sütnék.	<i>Szerintem</i> dicsérd meg! <i>Szerintem</i> süssünk csirkét!	---
<i>te</i>	<i>Szerinted</i> finom a csirke?	<i>Szerinted</i> csirkét sütnék?	<i>Szerinted</i> dicsérjem meg / megdicsérjem? <i>Szerinted</i> süssünk csirkét?	---
<i>ő</i>	<i>Szerinte</i> finom a csirke./?	<i>Szerinte</i> csirkét sütnék./?	<i>Szerinte</i> dicsérd meg! <i>Szerinte</i> süssünk csirkét!/?	
humán X	<i>Anna szerint</i> finom a csirke./?	<i>Anna szerint</i> csirkét sütnék./?	<i>Anna szerint</i> süssünk csirkét!/?	
nem humán Z				<i>A net szerint</i> itt finom a csirke./? <i>Az instagram szerint</i> csirkét sütnék./? <i>A diétás étrend szerint</i> ma süssünk csirkét!/?

3. táblázat: A *szerint*-kifejezések javasolt taxonómiája a MID számára⁵

⁵ Felsőbb nyelvtudási szinteken (B2+, ill. C1–C2) a különféle autentikus diskurzusokban használt *szertint*-kifejezések elemezhetők a 3. fejezetben említett szempontokból is (pl. manipuláció, humor, blöffölés stb.),

A *szerintem*, *szerinted* stb. vélekedő kifejezés **fő funkciója** az, hogy a mondat propozicionális tartalmát nem objektív, biztos, közvetlen tudásként, hanem az adott személyhez kötődő vélekedéseként tünteti fel. Ez alapulhat belső, személyes értékítéleten (l. szubjektív predikátumos mondatok, pl. *Szerintem Budapesten olcsó a közlekedés; Szerinted jó ez a könyv?*) – itt a SZERINT általános véleménykifejező diskurzus-jelölőnek tekinthető –, vagy egy külvilági tapasztalásra épített következtetésen (pl. *A ház előtt áll a kocsija. Szerintem otthon van.*) – itt a SZERINT következtetést kifejező inferencialitásjelölő. A *szerint*-kifejezések lényege az *én*-hez kötődő önkényes konstruáltságnak – a szubjektív nézőpontnak, illetve a következtetés szubjektumhoz való kötődésének – az előtérbe állítása, és ezen keresztül a bizonytalanság, illetve a közvetettség kifejezése. A *szerint* tehát a vélekedő *én*-t állítja előtérbe, szemben az olyan kifejezésekkel, amelyek jobban hangsúlyozzák a vélekedés mentális műveletét (l. pl. tudás, megismerés, gondolkodás, hiedelem, emlékezés, állásfoglalás): pl. *azt/úgy hiszem, azt/úgy gondolom, úgy vélem, úgy rémlik, úgy tudom, úgy hallottam/láttam/olvastam, illetve az a véleményem, hogy..., azon a véleményen vagyok, hogy..., véleményem szerint* stb.

Az **általános véleménykifejező SZERINT** az észlelő *én*-hez kötődő szubjektív szempontrendszeren alapuló értékítéletet/definíciót vezet be, és jelentése tkp. ‘az észlelő vmit/vkit vminek/vkinek/vmilyennek tart/tekint’ – pl. *Szerintem finom a csirke* (nekem az, én annak találok, az én ízlésemnek megfelel); *Szerintem a csirke nem hús* (én nem tekintem annak)⁶. Ilyenkor a mondatban szubjektív tartalmú predikátum áll: az állítmány névszói (tipikusan melléknév, de lehet határozatlan főnév is), és a mondat predikatív (funkciója jellemzés, minősítés vagy besorolás). Az egyes szám első személyű alak eredendően a kijelentő, míg a második személy a kérdőmondatához kötődik (*Szerinted finom a csirke?*)⁷, a harmadik személy pedig mindkét mondatípussal kompatibilis lehet. Ezt a SZERINT-et egészen kezdő szinten taníthatjuk, amikor tanulóink már képesek jelen idejű, kijelentő módú nominális mondatokat alkotni – például dolgok, helyek, emberek vagy események leírása, jellemzése kapcsán.

A **következtetési SZERINT** közvetett információt vezet be: a beszélőnek valamilyen külső forrásból származó evidencián (asszociált tanúsító tapasztalaton vagy következtetési lépések sorozatán) alapuló következtetésére, valószínűsítésére utal. A jelentése itt ‘vki (vmilyen tapasztalat vagy külső bizonyíték alapján) vmire következtet, vmit valószínűsít’ – pl. *Szerintem csirkét sütnék* (ti. a kép láttán / a szagok alapján / a szokásaik ismeretében erre következtetek, ezt valószínűsíttem). Az egyes szám első személyű alak eredendően itt is a kijelentő módhoz kötődik – pl. *Szerintem csirkét sütnék*, a második személy a kérdéssel kompatibilis (pl. *Szerinted csirkét sütnék?*), a harmadik személy pedig mindkét mondatípussal jól működhet. A SZERINT-et ebben a funkciójában az előzőekre építve taníthatjuk – például jelen idejű jelenetek, eseménysorok, később pedig jövő- és múltbeli események, történetek leírásával, elbeszélésével, velük kapcsolatos spekulációkkal kapcsolatban (képleírás, tervek, jóslatok, történetek stb.).

A **tanácsoló SZERINT** bevezethet külső érdek végett tanácsosnak vélt utasítást; jelentése: ‘vmilyen külső érdek végett vki azt tanácsolja, hogy...’ – pl. *Szerintem süssünk csirkét! Azt mindenki szereti, mindenki meg fogja enni*. Az első személyű alak (*szerintem*) tipikusan felszólító mondatban jelenik meg, és a direkt utasítást tanácsá udvariasítja (pl. *Süss csirkét!* vs. *Szerintem süss csirkét!*), míg a *szerinted* alak (konjunktívuszi) kérdő mondatban társul tanácskérő funkcióval (pl. *Szerinted csirkét vagy halat süssek?*), a harmadik személyű alak pedig mindkét mondatípussal jól használható – pl. *Szerinte menjünk haza!/? Szerinte hazamenjünk?*. A MID-ben szintén ez alatt a kategória alatt érdemes tárgyalni azokat a *szerint*-es felszólító

illetve a *szerint* kombinálható korábban említett további diskurzusjelölőkkel is (pl. *szóval, tehát, viszont*) – l. 1. táblázat.

⁶ Értsd pl. valaki a szárnyasokat nem tekinti húsnak, csak a vöröshúsokat.

⁷ A jelen tanulmányban a kérdőmondatokon belül csak az eldöntendő kérdéssel foglalkozunk, de a MID-ben nyilván a releváns kiegészítendő kérdések is a tanítás tárgyát képezik: pl. *Szerinted milyen a csirke? Szerinted mit csinálnak? Szerinted mit süssünk?* stb.

mondatokat, amelyek erkölcsi kötelességet fejeznek ki (pl. *Szerintem kérj bocsánatot tőle!*), noha ezek is – az első alfunkcióhoz hasonlóan – az *én*-hez kötődő szubjektív szempont-, értékrendszeren alapulnak: a *szertint*-kifejezés jelentése itt 'vki vmit vmilyen belső szempontrendszer alapján erkölcsileg helyesnek tart, ezért tanácsosnak véli a megtételét'. Ennek oka egyrészt az, hogy – főleg a naiv beszélő számára – nehéz (és ezért a nyelvtanulás elején felesleges) elkülöníteni az értékítéletes és a külsőérendek-alapú felszólító módú mondatokat, másrészt az előbbieket is tekinthetők közvetettnek, legalábbis abban az értelemben, hogy egy értékítélet ('vki vmit jónak, helyesnek, erkölcsösnek, illendőnek stb. tart') szolgál a tanács alapjául. A SZERINT ezen funkcióját az imperatívusz és a konjunktívusz tanításakor tudjuk bevezetni, továbbá kapcsolhatjuk a *kellene*, a *jobb volna*, *ha* stb. szerkezetekhez is – bármilyen olyan feladat kapcsán, amelyben a tanulóknak javaslatokat, tanácsokat kell adniuk, megfontolniuk (pl. problémamegoldás, szimuláció változatos témakörökben – vásárlás, főzés, ajándékozás, lakberendezés, utazás, nyaralás, betegség, befektetés stb.).

Végül az **idéző SZERINT** (speciálisan) egy nem mentalizált elméhez kötődő megnyilvánulás (értékítélet, következtetés/valószínűsítés vagy tanács) idézéseként értelmeződik. Jelentése: 'egy megszemélyesített vmi azt mondja/állítja, hogy...; vhol az van/áll, hogy...' – pl. *A meteorológia szerint holnap esni fog./? A meteorológia szerint ez már orkán./? A meteorológia szerint készüljünk havazásra!/?* Természetesen bármelyik másik harmadik személyű mondat értelmezhető valaki általános véleményének vagy következtetésének az idézeteként is.

A tanítás során kezdetben nem érdemes elkülöníteni mindegyik alkategóriát. Először elegendő csupán a *vélemény* (mint szubjektív, illetve nem biztos tudás, információ közlése) funkcióval dolgozni (l. 4. táblázat), és ezt kiegészíteni az idézéssel, majd a felszólító és a kötőmód kapcsán be lehet vonni az *udvarias tanács* kategóriát (és ennek idézését) is. Ezt szemlélteti sematikus a 4. táblázat.

VÉLEKEDÉS			
	I. vélemény (szubjektív, bizonytalan információ)	II. idézés	III. udvarias tanács
1	Szerintem ...	---	Szerintem ...!
2	Szerinted ...?	---	Szerinted ...?
3	Szerinte ...!/? X szerint ...!/?	⇒ A(z) Z szerint...!/?	← Szerinte ...!/? X szerint ...!/?

4. táblázat: A *szertint*-kifejezések taxonómiája kezdő nyelvtanulóknak

A későbbiek folyamán azonban a szókinccs bővülésével érdemes finomítani a táblázatot, hiszen csak az egyes alkategóriák fényében lehet folyamatosan, fokozatosan kiépíteni a SZERINT kapcsolatrendszerét további potenciális alternatív kifejezésekkel. Például a *hisz* és a *gondol* igéket tartalmazó vélekedő kifejezések csereszabatosságát a SZERINT-tel az 5. táblázat mutatja be. A jelen tanulmányban a táblázatban foglalt eredményekig elvezető gondolatmenetet nem fejtjük ki; az ezzel kapcsolatos részletek megtalálhatók Pozsonyi Lilla írásaiban (Pozsonyi 2022 és jelen kötet). A legfontosabb tanulság azonban az, hogy a vonatkozó kifejezések nem teljesen szinonimák.

Az **AZT HISZ...**, (**HOGY**) egyedül következtető-valószínűsítő funkcióban, azon belül is első személyben igazán csereszabatos a SZERINT-tel. Értékítélet funkcióban nagyon nehezen értelmezhető első személyben is; inkább következtető-valószínűsítő értelemben tudunk hozzá jelentést társítani: pl. *Azt hiszem, szép vagy. (Láttam a fotódat)*. Még súlyosabb hibázáshoz vezethet, hogy az AZT HISZ..., (**HOGY**) jelen idő harmadik (és esetleg második) személyben, valamint múlt időben minden személyben és funkcióban téves vélekedést fejez ki (pl. *Azt hiszi,*

szép/otthon van – pedig nem/nincs. / Azt hiszed, okos/igazad van? Nem! / Azt hitte(m), jó lesz – de nem lett jó.)

A SZERINT legjobb általános szinonimája az **ÚGY GONDOL...**, (**HOGY**) – egyedül nem humán szereplő idézésekor nem használható semleges stílusértékkel (pl. gúny vagy humor nélkül). Ugyanakkor fontos tudni azt is, hogy múlt időben az AZT/ÚGY GONDOL..., (HOGY)⁸ ’tévesnek bizonyult következtetés/valószínűsítés’ jelentéstöbbletet kap – hasonlóan az AZT HISZ, (HOGY)-hoz: pl. *Azt/Úgy gondoltuk/hittük, hogy eljön – de nem jött el.* Ez az értelmezés csak valószínűsítés-következtetés funkcióban társul a kifejezéshez – vö. *Azt/Úgy gondoltam, hogy drága. Szerintem az is volt.*

VÉLEKEDÉS (A1-B1)				
evidencia	észlelő <i>szubjektív szempontok</i>	közvetett <i>külső forrás vagy tapasztalat</i>	észlelő v. közvetett <i>szubjektív szempont v. külső érdek</i>	észlelt <i>megszemélyesítő</i>
funkció	általános vélemény-kifejezés (értékkitelet/definíció) TART, TEKINT	következtetés (valószínűsítés / következtetés) VALÓSZÍNŰSÍT, KÖVETKEZTET	tanács TANÁCSOS	idézés MOND, ÍR, AZ ÁLL, HOGY... STB.
forma	predikatív nominális (tag)mondat	(bármilyen predikátum)	felszólító módú igealak	E/3. nem humán
1	<i>Szerintem...</i> <i>Azt/Úgy gondolom, (hogy)</i>	<i>Szerintem...</i> <i>Azt/Úgy hiszem, (hogy)</i> <i>Úgy gondolom, (hogy)</i>	<i>Szerintem...!</i> <i>Úgy gondolom, (hogy)</i>	---
2	<i>Szerinted...?</i> <i>Azt/Úgy gondold, (hogy)</i>	<i>Szerinted...?</i> <i>Úgy gondold, (hogy)</i>	<i>Szerinted...?</i> <i>Úgy gondold, (hogy)</i>	---
3	<i>Szerinte</i> <i>X szerint</i> <i>(X) Azt/Úgy gondolja, (hogy)</i>	<i>Szerinte</i> <i>X szerint</i> <i>(X) Úgy gondolja, (hogy)</i>	<i>Szerinte</i> <i>X szerint</i> <i>(X) Azt/Úgy gondolja, (hogy)</i>	<i>A(z) Z szerint</i>

5. táblázat: A *szerint*-kifejezések és *hisz/gondol* igei kifejezések csereszabotossága a MID számára (jelen idő)

5. Összegzés

A bevezető fejezetben kimutattuk, hogy a *szerint*-kifejezések többféle jelentéstípusban és többféle mondatípusban előfordulhatnak, továbbá személyragozással is többféle változatuk hozható létre. A második fejezetben e három szempont majdnem teljesen szabad kombinálásának a lehetőségére mutattunk rá, és szisztematikusan jellemeztük is a rengeteg kombinációt az elméleti nyelvtudomány eszköztárával. A harmadik fejezetben további hat tényezőt ajánlottunk a nyelvoktatók (és tanulók) figyelmébe, amelyek szintén relevánsak a *szerint*-kifejezéssel alkotott mondatok jelentése és használati lehetőségei szempontjából. A negyedik fejezetben arról gondolkodtunk, hogyan lehetne hasznosítani a SZERINT-kifejezésekre vonatkozó tudományos eredményeket a MID gyakorlatában.

⁸ Az AZT GONDOL..., HOGY egy másik konstrukció: ha az *azt* kontrasztív topik, a fő hangsúly pedig az igeire kerül, a *hogy* nem hagyható el, és a kifejezés nem utal téves vélekedésre.

Irodalom

- Alberti Gábor 2012. „Mit állítunk?” *Hungarológiai Évkönyv* 12/1: 1–19.
- Alberti Gábor 2020. A világ nyelvei, a nyelv világai. In: Böhm Gábor – Czeferner Dóra – Fedeles Tamás (szerk.): *Bölcsész Akadémia* 4. BTK KTDT, Pécs. 126–150.
- Alberti Gábor – Dóla Mónika – Kárpáti Eszter – Kleiber Judit – Visket Anita – Szeteli Anna 2021. Lehetséges lehetséges világaink. *Jelentés és Nyelvhasználat* 8/1: 105–145.
- Alberti Gábor – Laczkó Tibor (szerk.) 2018. *Syntax of Hungarian: Nouns and noun phrases*. In series: *Comprehensive grammar resources: Hungarian*. University Press, Amsterdam.
- Alberti Gábor – Szeteli Anna 2018. ŐREALIS: a mi kölcsönös és élethossziglani tudásunk. *Iskolakultúra* 28:5–6: 3–14.
- Alberti Gábor – Vadász Noémi – Kleiber Judit 2014. Ideal and Deviant Interlocutors in a Formal Interpretation System. In: Zuczkowski, Andrzej – Rita Bongelli – Iliara Riccioni – Carla Canestrari (szerk.): *The communication of certainty and uncertainty. Benjamins Dialogue Studies Series* 25. Benjamins, Amsterdam. 59–78.
- Dér Csilla 2016. A szerintem diskurzusjelölő szinkrón és diakrón vizsgálata. In: Reményi Andrea – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a Mai Magyar Alkalmazott Nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 474–485.
- É. Kiss Katalin 2002. *The Syntax of Hungarian*. University Press, Cambridge.
- Kálmán László – Szabó Zoltán 1990. D.I.R.T.: an overview. In: Stokhof, Martin – Torenvliet, L. (szerk.): *Proceedings of the Seventh Amsterdam Colloquium*. ITLI, University of Amsterdam. 253–275.
- Kamp, Hans – van Genabith, Josef – Reyle, Uwe 2011. Discourse Representation Theory. *Handbook of Philosophical Logic* 15. Springer, Berlin. 125–394.
- Kleiber Judit – Alberti Gábor *megjelenés alatt*. Lifelong Representationalism in Dynamic Semantics. *Acta Linguistica Hungarica*.
- Közös európai referenciakeret 2002. Európa Tanács (Strasbourg), Oktatási Hivatal (Budapest). https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2022-01-20)
- Kugler Nóra 2012. *Az evidencialitás jelölői a magyarban, különös tekintettel az inferenciális evidenciatípusra*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest.
- Langacker, Ronald W. 2017. Evidentiality in Cognitive Grammar. In: Arrese, Juana Isabel Marín – Gerda Haßler – Marta Carretero (szerk.): *Evidentiality Revisited: Cognitive Grammar, Functional and Discourse-Pragmatic Perspectives*. John Benjamins, Amsterdam. 13–56.
- Leiss, Elisabeth 2014. Modes of modality in an Un-Cartesian framework. In: Cantarini, Sibilla – Werner Abraham – Elisabeth Leiss (szerk.): *Certainty–uncertainty — and the attitudinal space in between. Studies in Language Companion Series* 165. Benjamins, Amsterdam. 47–62.
- Marsili, Neri 2014. Lying as a scalar phenomenon: Insincerity along the certainty-uncertainty continuum. In: Cantarini, Sibilla – Werner Abraham – Elisabeth Leiss (szerk.): *Certainty–uncertainty — and the attitudinal space in between. Studies in Language Companion Series* 165. Benjamins, Amsterdam. 153–173.
- Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In: *Proceedings of LREC 2014*. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/index.html> (2022-03-20)
- Pozsonyi Lilla 2022. *Azt/úgy hiszem (hogy), azt/úgy gondolom (hogy)*. Két kifejezés vizsgálata magyar mint idegen nyelvi szempontból. In: Balikó F. – Barabás B. – Böhm G. – Pohárnok M. (szerk.): *Szemelvények 6. Válogatás a PTE BTK 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencián (2021) I–III. helyezést elért hallgatóinak pályaműveiből. Specimina Operum Iuvenum* 7. PTE BTK, Pécs. 33–57. https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/Kari_tud_diakkori_tanacs/specimina_operum7_beliv.pdf (2022-02-20)
- Prohászka Zsolt – Alberti Gábor – Szeteli Anna – Farkas Judit 2022. Modal Existential Constructions in Hungarian. In: Janebová, Markéta – Joseph Emonds – Ludmila Veselovská (szerk.): *Language Use and Linguistic Structure: Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium 2021*. Palacký University, Olomouc. 202–223.
- Searle, John R. – Vanderveken, Daniel 1985. *Foundations of illocutionary logic*. University Press, Cambridge.
- Szeteli Anna 2017. Szerint(em): A kifejezés funkcióinak vizsgálata formális interpretációs rendszerben. In: Czeferner Dóra – Böhm Gábor – Fedeles Tamás (szerk.): *Szemelvények 4.: Válogatás a PTE BTK XXXIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencián (2017) I–III. helyezést elért hallgatóinak pályaműveiből*. PTE BTK Kari Tudományos Diákköri Tanács, Pécs. 88–107.
- Szeteli Anna 2021. *Az inferencialitás és a közvetlen tapasztalat – Beszélői „visszaélések” a szerintem kifejezés tükrében*. OTDK I. díjas értekezés, XXXV. OTDK, Miskolc.
- Szeteli Anna – Alberti Gábor 2017. *Énszerintem, teszerinted* 'in my/your opinion'. In: Rákosi György (szerk.): *Debrecen Workshop on Pronouns: DWP 2017*. Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézete, Debrecen. 43–44.

- Szeteli Anna – Dóla Mónika – Alberti Gábor 2019. Pragmasemantic Analysis of the Hungarian Inferential – Evidential Expression 'szerint'. *Studies in Polish Linguistics* 14:1: 207–225.
- Szeteli Anna – Pozsonyi Lilla 2019. A szerint *diskurzusjelölő funkcionális grammatikai keretben*. OTDK-értékelés XXXIV. OTDK, ELTE, Budapest.

Alberti, Gábor – Mónika Dóla – Lilla Pozsonyi – Anna Szeteli

Szerint(ünk) – ‘according to (us)’

In the paper, we first introduce the several aspects of meaning and sentence-types in which *szerint* expressions ('someone thinks', 'in someone's opinion', lit. 'according to someone') and their declined forms (with personal endings) can occur in. Second, we show how these three aspects (meaning, mood, person) can be combined almost freely, resulting in an intricate system of meanings, and how the form–meaning combinations can be systematically characterized using the tools of theoretical linguistics. Third, we propose six further factors that can also be relevant to the discussion of the meanings and usages of *szerint* expressions in Hungarian Language Teaching (HLT). Finally, we consider how these theoretical findings can inform the practice of teaching and learning of *szerint* expressions in HLT.

*Alberti Gábor – Gocsál Ákos – Farkas Judit – Szeteli Anna***A hát diskurzusjelölő – számtalan szerepben**

Sorompónál pirosak a lámpák, / állnak a kocsik és a vonatot várják.
Hát én itt most nem mehetek! / Várok a járdán, megpihenek.
Dízel mozdony zakatol a síneken, / ülnek a vonaton az utasok ezren.
Hát én itt most mit tehetek? / Minden utasnak integetek.
(Gryllus Vilmos: Dalok 3; Biciklizős lemez)

1. Bevezetés

A nyelv tudományos kutatása során rengeteg olyan nyelvi adat és hasznos megfigyelés keletkezik, ami nem kerül ki az adott kutatók által választott leírási keretet preferáló szűkebb tudományos fórumok világából. Sajátos problémaorientációja, területspecifikus termino-lógiája, esetleg „nem bölcsészeknek való” formális-logikai reprezentációs módszertana miatt ott marad az „elefántcsonttoronyban”, nem válik közkinccsévé egy szélesebb kutatói és oktatói körnek. Pedig az érdekes adatsorokat és új megfigyeléseket más tudományos paradigmák képviselői is tudnák hasznosítani, sőt a nyelvoktatás gyakorlatában is lehetne őket kama-toztatni. A magyar generatív szintaxis eredményeinek közkinccsé tétele is megkezdődött például ebben a szellemenben (Alberti–Laczkó 2018). Ehelyütt pedig a fenti szerzők egy részének a *hát* diskurzusjelölőről írott tanulmányaiban bemutatott eredményeit kíséreljük meg közkinccsé tenni (Szeteli és mtsai. 2022, Gocsál és mtsai. 2023).

A téma iránti érdeklődésünket Schirm Anita munkái ébresztették fel. Schirm (2011a-b) arra mutat rá – a jelen kötet szempontjából kiemelten releváns tekintetben –, hogy a külvilágra közvetlenül utaló, vagy legalábbis viszonylag „könnyen kategorizálható” – például jól meghatározható mondattani kategóriával rendelkező – nyelvi elemekről sokat tudunk, illetve tudásunkat bevett módszertanokra támaszkodva növelhetjük. Ezzel ellentétben a hétköznapi kommunikáció – főként a spontán beszéd – szervezésében kulcsfontosságú szerepet betöltő **diskurzusjelölőkről** a formális nyelvészet szempontjából nehezen tudunk új megállapításokkal előállni. Ez egyrészt azoknak a dekategoriációs folyamatoknak tudható be, amelyeken a diskurzusjelölők jellemzően átesnek, nem hagyva morfológiai és mondattani támpontot a vizsgálódónak.¹ Másrészt (történeti) poliszém rendszert építenek ki, ezáltal szemantikai és pragmatikai megítélésük is gyakran homályos.² Ez a homályosság és meghatározhatatlanság, illetve az őket jellemző szélesebb körű funkcióbeli potencialitás az esetenként agresszív nyelvművelés és a közoktatás útján a civil szférába szivárogható megőrzést, nyelvi stigmatizációt eredményezhet, ami a *hát* diskurzusjelölő esetében különösen jelentős mértékű.³

¹ Schirm (2008, 2011a) a nyelvtörténet szempontjából részletesen végigvezeti a *hát* útját a hely- és időviszonyok kifejezésén át a diskurzusjelölővé válásig.

² Dér és Markó (2017) a *hát* diskurzusjelölőt fokozottan multifunkcionális jelölőként határozzák meg; ami abban nyilvánul meg, hogy az „(...) elem egyazon aktuális használatában több diskurzusszintet érintő feladatokat lát el, és ez a jellemző rá általában” (Dér és Markó 2017: 105). A szerzők Fischert (2016: 13–14) követik abban az alapfeltevésben, hogy a diskurzusjelölő poliszém rendszert kiépítve, egymással összefüggő interpretációkkal bír.

³ Ennek szemléltetésére idézünk két idevágó viccet is Schirm Anita a *Diskurzus a diskurzusról* című blogjáról (http://schirmanita.hu/Schirm_Anita/Kutato_i_blog/Entries/2019/7/3_Hat-os_viccek.html; 2023-04-05): 1) [Az iskolában megkérdezi a tanár, hogy ki mit kapott karácsonyra: „Pistike, te mit kaptál?” „Hátitáskát.” „Fiam! Háttal nem kezdünk mondatot!”] 2) [A skinhead meglát egy magyartanárt az utcán. Odamegy hozzá, majd a falhoz szorítja háttal maga felé. Aztán a földre dobja, s látja, hogy nem is cigány. Azt kérdezi: „Hé te, miért nem szóltál, hogy nem is vagy cigány?” Erre a magyartanár: „Háttal nem kezdünk mondatot.”] A második vicc

A tudományos megismeréssel egy lépést tehetünk afelé, hogy az anyanyelvi nevelés során informatívabbak lehessünk a magyar spontán beszéd (sok műfajban) **leggyakoribb** (Dér–Markó 2007: 63, idézi Schirm 2011a: 28) diskurzusszervező elemének tekintetében (l. még Schirm 2015, 2017, 2021). A mag- és periférikus jelentés/előfordulás (Bell 1998) diakrón/szinkrón vizsgálatán felül a pontos pragmaszemantikai jegyek meghatározása további lehetőséget teremt a hatékony összehasonlításra más nyelvek lexikai készletével és egyéb diskurzusszervező eszköztárával, amit a magyar mint idegen nyelv (MID) oktatása, illetve a fordítástudomány hasznosíthat. Két nyelv diskurzusjelölői között fellépő jelentés-komponensbeli különbség meghatározásával növelhető a pragmatikai tudatosság, csökkenthető a pragmatikai transzfer. A pragmaszemantikai jegyek összekötésének kísérlete a hanganyagokban fellelhető prozódiai variációkkal pedig nyelvtechnológiai szempontból érdekes kihívás.⁴

Az elkövetkezendőkben tehát megkíséreljük a magyar nyelv oktatói számára közkinccsé tenni Szeteli és mtsai. (2022) tudományos eredményeit a *hát* diskurzusjelölőre vonatkozóan. Az említett két cikkben azt mutatjuk ki, hogy 10 többé-kevésbé elkülöníthető módon járul hozzá a befogadó mondat jelentéséhez ez a diskurzusjelölő; jelenlegi feladatunk tehát abban áll, hogy ezeket a változatokat megismertessük a magyar nyelv oktatóival, illetve akár közvetlenül is a magyarul tanulókkal. A legfőbb cél tulajdonképpen az, hogy – összhangban Schirm (2011a-b) törekvésével – meggyőzzük az érdekelteket, hogy a magyar szóbeliségben leggyakrabban előforduló szó, a *hát* nem holmi „töltelék szó” – ami fölösleges, szószaporító dagályosság, ebből adódóan tehát kerülendő –, hanem a hallgatóval közvetlen szóbeli kontaktusban álló beszélő jelzése, hogy az mennyire könnyen – vagy éppen nehezen – tudja majd megemészteni a hallott információt (Alberti 2016). A *hát* teszi lehetővé a kommunikáló elmék **szinkronizálását**, jelezve, hogy a hallgató számára (is) kézenfekvő információ érkezik, vagy éppen ellenkezőleg: nehezebben elfogadható, meglepő, és/vagy a hallgatót esetleg kifejezetten kellemetlenül érintő információra kell felkészülni.

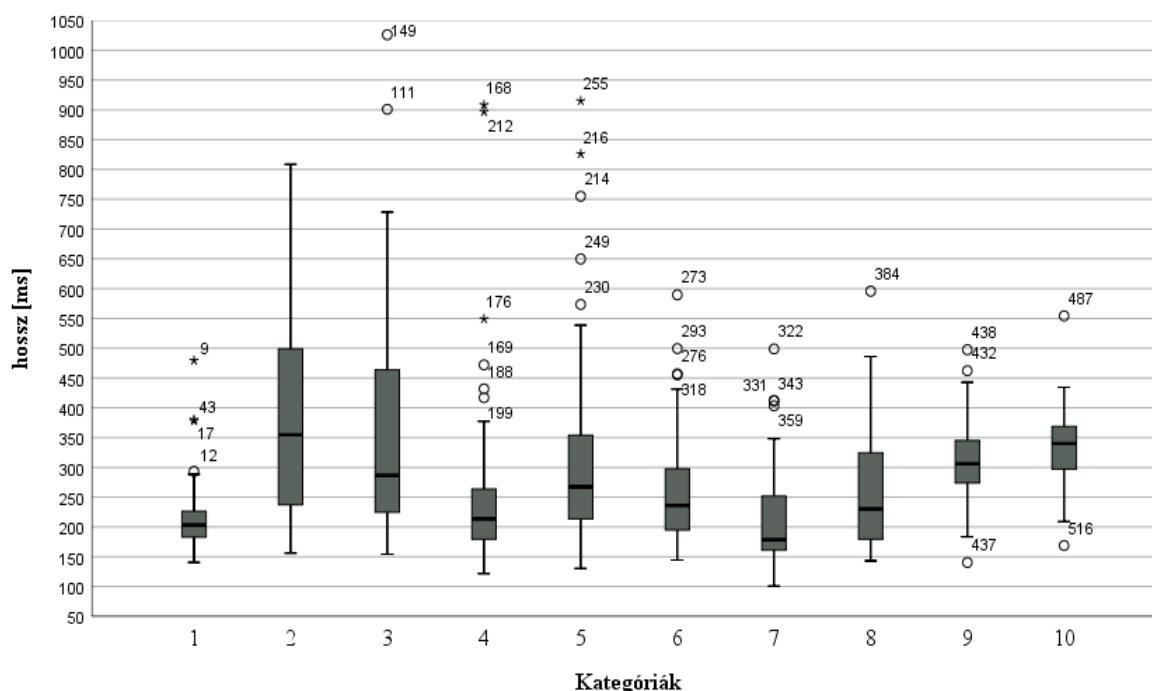
Hogy lehet képes egy szó – ezek szerint – kifejezetten ellentétes tartalmak kifejezésére?! Hogyan kapcsolódhat ugyanahhoz a *h-á-t* hangsorhoz annyi minden? A válaszuk az, hogy úgy működik ez a különleges nyelvi elem, mint a vasúti **szemafor** (Alberti 2016): különféle prozódiai megvalósításai jelzik az éppen közvetítendő tartalmat, mint ahogy a szemafor különböző állásai a

rasszista sugallata kapcsán sietünk megjegyezni, hogy nem a vice rasszista, hanem a skinheadek többsége. Másrészt a hungarológia országismereti témacsoportján belül elkerülhetetlen annak a tárgyalása, hogy az országon és a magyarlakta területeken melyek a szembenálló csoportok, rétegek, nemzetiségek, ideológiai tömörülések.

⁴ Szeteli–Gocsál–Szente–Alberti (2022) a formális pragmaszemantikai elemzést a *ReALIS* (Alberti és mtsai. 2021) nevű rendszerben mutatják be, korábbi eredményeik szintetizálásával (Alberti 2016, Szeteli–Alberti 2018, Szeteli 2019, Szeteli–Gocsál–Alberti 2019), Gocsál–Alberti–Szente–Szeteli (2023) pedig a beszédkutatói aspektusokat tárgyalja. Utalva az első bekezdésre úgy fogalmazhatunk, hogy a mi „elefántcsonttornyunk” ez a formális jelentés- és nyelvhasználat-modellező elmélet, ami az egymással kommunikáló elmék kölcsönös és élethossziglani tudásának reprezentálására épül, egy formális diskurzusreprezentációs irányzat nyomdokain haladva (Kamp és mtsai. 2011). Bölcsészeknek szánt bemutatását Alberti–Szeteli (2018), illetve Alberti (2020) kínálja. A *ReALIS* az említett diskurzusreprezentációs megközelítést – abból a megfontolásból kiindulva, hogy a diskurzusok reprezentálását egy tágabb kontextusban, a „diskuráló” elmék reprezentálása révén kell elvégezni – egy sok tekintetben ellentétes irányzat, a funkcionális/kognitív nyelvészet (pl. Langacker 2017, Nuyts 2017, Kugler 2012) szempontjainak és eredményeinek az érdemi integrálásával kívánja meghaladni. A tudományos háttér felvázolását azzal zárnánk, hogy az e tanulmány háttérében álló fonetikai és statisztikai elemzések Praat (6.0.24), illetve SPSS (23) programok segítségével készültek (egyes esetekben Loftus–Masson-féle (2014) korrekcióval kimutatva a szignifikanciát), egy olyan 2018-ban lefolytatott kísérlet feldolgozása során, amelyben 52 adatközlő vett részt (28 nő és 25 férfi, javarészt pécsi egyetemisták). Az adatközlők Szeteli Anna kísérletvezető kérésére diktafonba (44,1 kHz/16 bit) olvastak szövegeket, a 2. szakaszban bemutatott módon. A fonetikai adatokat Varga (2016) kontúr alapú intonációs elméletében interpretáltuk. Az irreguláris zöngé jelenségével (McGlone 1967) mi is szembesültünk (Markó 2013: 19); sőt kimutattuk, hogy az egyik *hát*-típus (*h_f*) karakterisztikus jegyének tekintendő.

vasúti pálya állapotait. Ebből adódik, hogy a *hát* valóban a szóbeliséghez kötődik; a szóbeliségtől „távol álló” írásbeli stílusokban – például a tudományos stílusban – való használatát ennek alapján nem indokolatlan tiltani.⁵ Az 1. ábra mutatja (a szakasz végén), hogy Szeteli és mtsai. (2022) kísérletében tízszeres különbség mutatkozott a *hát* ejtésének a hosszúságában: a 7. típus legrövidebb ejtése és a 3. típus leghosszabb ejtése között ekkora a különbség (kb. 100, illetve 1000 ms e két szélsőséges adat).

E bevezető szakasz végén áttekintjük a tanulmány felépítését. A 2. szakaszban bemutatjuk Szeteli és mtsai. (2022) kísérleti sémáját. Az ezek által jellemzett 10 *hát*-típus tárgyalására négy szakaszt szánunk, a 3-6. sorszámúakat. A 7. szakaszban a *hát*-nak egy rövidválasz- konstrukcióban való használatát és annak alternatíváit tekintjük át. Végül a 8. szakaszban kerül sor az összegzésre.



1. ábra. A *hát* ejtésének a hossza – 100 ezredmásodperctől több mint 1000-ig

⁵ A szóbeliséghez közel álló írásbeli stílusokban azonban gyakori a *hát* használata (Kocsis 2021); az internetes kommunikáció résztvevői nem tartják a maguk számára mérvadónak a helyesírás és a nyelvművelés hagyományos szabályait, sokszor fontosabbnak tartják a prozódiai megvalósulás (és az alaphangulat) valamiféle jelzését (pl. „Hááát ööö... nem volt jó meccs! Finoman fogalmaztam.” 2022-11-21, <https://www.focikatalogus.hu/forum-15-oldal-4>).

2. A kísérlet

A Szeteli és mtsai. (2022) által tárgyalt kísérlet felépítésének bemutatását rábízhatjuk arra a szövegre, amiben maguknak a résztvevőknek mutattuk be a kísérletet, melyben (önként és fizetség nélkül) részt vettek:

Kérjük, hogy először is gondosan olvasd el a következő tesztek értelmezéséhez az alábbi szöveget!

Azt fogjuk kérni, hogy **A** és **B** alábbi párbeszédében olvasd fel, pontosabban játszd el **B** szerepét! Azért említjük az *eljátszást*, mert fontos a kísérlet szempontjából, hogy ne monoton felolvasási hangsúlyt alkalmazz, hanem éld át a felvázolt szituációt a megadott háttértudás alapján, és úgy add elő a szóban forgó pár mondatot. Arra kérünk, hogy minden leírt szót a megadott szórend szerint mondj el, mert nagyon fontosak számunkra a finom részletek. Az írásjeleket viszont nem tettük ki **B** szövegében, mivel az a célunk, hogy mindent úgy hangsúlyozz, ahogyan azt természetesnek érzed. A mondatrészeket emiatt külön sorokba szedtük, hogy az értelmezést megkönnyítsük számodra.

Az eljátszás előtt gondosan olvasd át mind a dialógust, mind a háttérbeli gondolatokat! **A** és **B** húsz év körüli egyetemista szerelmespár. Egy éve minden hétvégén elmennek moziba, és felváltva választanak filmet, így meglehetősen jól ismerik már egymás ízlését ezen a téren. Ezen a héten **B** választhat. A különböző szituációk abban a tekintetben nem függetlenek egymástól, hogy a szereplők ízlését végig egységesen kezeljük, azonban a mozi által felkínált filmek leírása alapján a különböző helyzetekben **B** más-más módon dönt. Abban a pillanatban halljuk őket, amikor **B** már végignézte a mozi kínálatát és meghozta a döntését, de még nem mondta el **A**-nak, aki kíváncsian várja az „eredményhirdetést”. Három film verseng:

- egy klasszikusnak ígérkező angol krimi,
- egy malackodó poénokat sejtető amerikai vígjáték,
- egy nyomasztónak tűnő izlandi dráma.

Tudni kell még, hogy mind **A**, mind **B** hétről hétre azon a kézenfekvő módon hoz döntést, hogy némileg szeretné kihasználni a választási esélyt, de semmiképpen nem akar rosszat partnerének sem.

[Az egyes teszthelyzetek mindegyikében újra és újra megadtuk, hogy a kísérletvezető által eljátszott **A** szereplő felteszi a következő kérdést:] „Na, melyik filmet választottad?”

Akinek az érdeklődését felkeltették a kísérlet fonetikai és/vagy statisztikai aspektusai, az Gocsál–Alberti–Szente–Szeteli (2023) tanulmányából tájékozódhat.

3. Határozott jellegű hát-típusok

A Szeteli és mtsai. (2022) által vizsgált *hát*-típusok sorszámát/jelölését megtartjuk, bemutatásukat azonban olyan sorrendben – és szakaszbonthatásban – végezzük el, ami az értelmezésükhöz jobban illik, és így a magyar nyelv oktatói számára is hasznosabb.

Ebben a szakaszban négy olyan *hát*-típust ismertetünk, amelyek mondatéliek, és közös vonásuk az alapvetően **határozottnak** mondható karakter. Gyorsan kiejtették őket az adatközlők, abban az értelemben, hogy a sorba rendezett ejtési hosszok közül a középső – a medián – 250 ms alá esik, és nem nagyon szóródnak szét az adatok: a középső ötven százalékuk 150 ms és 350 ms között marad az 1. ábrán (ezt jelzi a vastag sáv), 600 ms fölé pedig a legszélsőségesebb ejtés sem esik.

Az (1) példában szemléltetett 7. *hát*-típus jellemezhető a legrövidebb átlaghosszal. A beszélgetésben a fordulózáró mondat élén elhelyezve a beszélő azt jelzi vele, hogy **összegzi** az addigiakat, eljutva arra a végkövetkeztetésre, aminek alátámasztása folyt az adott beszédfordulóban. Mindezekből az említett határozott jelleg úgy adódik, hogy a beszélő céltudatos érvelést valósít meg a fordulóban, amit mondatról mondatra a hallgató is befogad – ezt el is várja

tőle a beszélő. Az 1. szakaszban említett **elme-szinkronizálás** tehát úgy valósul meg, hogy mire a beszélő eljut a végkövetkeztetés kimondásáig, addigra a hallgatótól is elvárhatóan gondolja, hogy eljusson ugyanarra a végkövetkezésre.

(1) **h7: összegző**

... **Hát a sekélyes vígjátékkal és a lehangoló drámával szemben a krimi tűnik nézhetőnek.**

B először szeretné elmondani a filmekről kialakított véleményét, majd az egészet összefoglalva hirdetne eredményt.

„Az izléstelen és felszínes vígjátékokból a múltkor végképp elegünk lett, a nyomasztó északi drámákért pedig még én sem rajongok, bár én alapjában véve kedvelem a komolyabb műfajokat. A krimi viszont általában mindkettőnknek be szokott jönni. Hát a sekélyes vígjátékkal és a lehangoló drámával szemben a krimi tűnik nézhetőnek.”

A (2) példában szemléltetett **határozott** elnevezésű típus szintén azt sugallja, hogy a beszélő – ezúttal magában – végiggondol egy csomó alternatívát és érvet, majd egyértelmű döntésre jut. A kísérlet résztvevőinek ezt tudtára is adtuk: „biztos ... a jó döntés[ben]” a beszélő, beleértve ebbe az **elmeszinkronizálást** is: úgy gondolja, hogy a hallgató is ugyanerre a döntésre jutna (hiszen ugyanazokat az alternatívákat és érveket kell fontolóra vennie). Az elmeszinkronizálás legteljesebb megvalósulásához hozzátartozik még a a harmadik tényező is, hogy a beszélő azt gondolja, hogy a hallgató „ismeri őt annyira”, hogy ehhez a döntéshez fog eljutni. A kísérlet résztvevőivel azért olvastattuk el előre a teljes beszélgetést, hogy aki felolvassa a megmutatott szöveget, az valóban el is tudja játszani, előre tudva, hogy szerepe szerint (majd) meg is indokolja a döntését a beszélő.

(2) **h1: határozott**

Hát a krimit, az mindkettőnknek be szokott jönni. ...

Ebben a teszthelyzetben B biztos benne, hogy az egyetlen jó döntést hozta meg. Ez az indoklásból kiderül, ami a szintiszta igazságot tartalmazza, minden csúsztatás, udvariaskodás vagy képmutatás nélkül.

„Hát a krimit, az mindkettőnknek be szokott jönni. Az izléstelen vígjátékokból a múltkor végképp elegünk lett, a nyomasztó északi drámákért pedig még én sem rajongok, bár én alapjában véve kedvelem a komolyabb műfajokat.”

A 6. *hát*-típus – a **mondandóindító** – valamivel hosszabb a két legrövidebbnél, amelyeket az eddigiekben mutattunk be. A *hát* elmeszinkronizáló hatása ezúttal nem egy információra, hanem az információval való valamilyen beszédcselekvésre irányul; ezt a jelenséget Asher–Lascarides (2013) *metatalk* néven említi.⁶ A határozottság annak szól, hogy az „eredményhirdetés” mint **beszédaktus**-altípus (Austin 1962/1975, Searle 1979) egyáltalán nem váratlan az adott helyzetben, tekintve a mozilátogató párocska alapsztoriját. Legfeljebb az a váratlan, hogy a *hát*-ot nem maga a nyertes mozifilm megnevezése követi. Felvethető, hogy ebből a „szintkülönbségből” adódik a különbség a h6 és a h1/h7 hosszátlagok között a (2. ábrán).

⁶ Dániel (2015: 3) nyújt kiváló példát a *metatalk* jelenségre: „[...] volt egyszer a világon egy anyuka. Mátrainé Smorc Angéla, ez volt a neve, amennyiben ez érdekel valakit”. Az *amennyiben* kötőszó különleges használatára kell felfigyelni: a szóban forgó anyukát akkor is Mátrainé Smorc Angélának hívják, ha a premissza (miszerint „ez érdekel valakit”) nem teljesül, meg akkor is, ha teljesül. Alapesetben az *amennyiben* kötőszó nem így működik; hanem úgy, hogy ha valaki azt mondja: „Amennyiben pontos leszel, meghívlak egy fagyira”, akkor a fagyí elnyeréséhez pontosnak kell lenni, a fagyí elnyerése semmiképpen nem független a pontosságtól. Milyen módon szab ki feltételt az *amennyiben* a Dánieltől idézett *metatalk* használatban? A tekintett mondatban ilyen feltételt rekonstruálhatunk: „jegyezze meg az információt az Olvasó, *amennyiben* érdekli a név (egyébként pedig hagyja figyelmen kívül)”. Tehát a feltétel nem egy információra vonatkozik, hanem egy **beszédaktusra** az adott információra vonatkozóan.

(3) **h6: mondandóindító****Hát most eredményt hirdetek ...**

B alig várja, hogy beszámolhasson a döntéséről, és kielemezhesse a két kieső filmet.

„Hát most eredményt hirdetek. A krimi nyert, mivel mindketten szeretjük, ellenben a másik kettő egyáltalán nem győzött meg. A dráma túlértékeltnek tűnik, a vígjáték pedig sekélyesebbnek, mint valaha bármelyik ebben a műfajban.”

A 8. *hát*-típus esetében is megjelenik az (1-2) tesztszövegekben foglalt döntéstámogató érvelés, de ezúttal az érvek sorának elindításához, a beszédforduló elején elinduló **értékelési** folyamathoz – és nem a fordulózáró konklúzióhoz – társul a *hát*. Egyebekben viszont a beszélő azt feltételezi, hogy az értékelés mozzanatai kézenfekvőek lesznek a hallgató számára (is).

(4) **h8: értékelő****Hát a vígjátékok szörnyűek, a drámák meg nyomasztóak. ...**

B fontosnak tartja kifejezni a véleményét az elutasított filmekről, mielőtt eredményt hirdetne.

„Hát a vígjátékok szörnyűek, a drámák meg nyomasztóak. Maradt a krimi. Szerintem azt mindketten szívesen nézzük majd.”

A **MID területén** való alkalmazásban ignorálhatjuk azt a dilemmát, hogy a négy tárgyalt *hát*-típus közül meg kell-e két rövidebbet és két hosszabbat különböztetnünk: az oktató mutassa be a szerkesztési opciókat, és kérje a nyelvtanulókat a *hát* hangsor határozott, gyors ejtésére.

4. Hááát most elbizonytalanodunk...

Ebben a szakaszban három olyan *hát*-típust tárgyalunk, amelynek (a szakaszon belül növekvő sorrendbe rendezett) ejtési hossza 250 ms fölé esik, és az adatok meglehetősen magasra szóródnak: a középső ötven százalékuk túllépi a 350 ms-ot az 1. ábrán (továbbra is a vastag sávot kell figyelni), a legszélsőségesebb ejtés pedig 600 ms (sőt 700 ms) fölé esik. A nyelvtanulóknak ezekre a tényezőkre érdemes felhívni a figyelmét. Megjegyezzük, hogy a hosszabb ejtés hosszabb követőszünettel is jár. A követőszünettel való további „időhúzás” amúgy ikonszerű jelölésnek is tekinthető: a hosszabb gondolkodásra, „tépelődesre” hívja fel a figyelmet.

Az (5) példában a lemondó *hát*-típust mutatjuk be (ez az 5. típus Szeteli és mtsai. (2022) munkájában). Nem a döntésében bizonytalan a beszélő, sőt az elmék szinkronizáltsága sincsen kizárva – vagyis A várhatóan nem fog meglepődni az érveken és a végkövetkeztetésen –, hanem egyszerűen nem örül annak, ami „kijött”. Erre a nem igazán jó hírre készíti fel a hallgatót a *hát* hosszabb ejtésével.

(5) **h5: lemondó****Hát a vígjátékot. Nem igazán repesek, de...**

B nincsen róla meggyőződve, hogy élvezni fogja döntése gyümölcsét. Egy pillanatig azt is fontolgatja, hogy úgy nyilatkozzon: inkább maradjunk itthon! Végül azonban egykedvűen bár, de mégiscsak kiválasztja az egyik filmet, mivel tudja, hogy A semmit nem utál jobban az otthon való ücsörgésnél.

„Hát a vígjátékot. Nem igazán repesek, de unom már a krimiket, ennek a rendezőnek a drámái meg iszonyatosan nyomasztanak. Talán jobb lesz, mint otthon ülni.”

Az alábbi **aggodalmas** típusban a még hosszabb ejtés (az 1. ábrán az egyetlen 1000 ms-ot meghaladó ejtés itt történt, nyilván az „eljátszást” legkomolyabban vevő kísérleti alanytól) a dupla negatív érzésnek tulajdonítható: nem csak hogy nem fog örülni a hallgató a kiválasztott filmnek, de még a háttérben álló fő indok is féltékenységet gerjeszthet. A beszélő a hosszabb követőszünettel azt sugallja a hallgatónak, hogy „te is hagyd egy kis időt magadnak a döntés feldolgozásához, meggondolatlan azonnali reakció helyett!”

(6) **h3: aggodalmas****Hát a drámát. Tudom, hogy nem nagyon rajongsz ezért a műfajért, de...**

B úgy érzi, hogy a krimiket egyre jobban unják, a vígjátékokról pedig a múltkor már A is kénytelen volt elismerni, hogy már nem is humorosak, csak gusztustalanul alpáriak. A viszont ki nem állhatja a nyomasztó északi drámákat. B viszont nagyon jól hallott erről az izlandi filmről egy olyan csoporttársától, akinek nagyon tiszteli az ízlését, A viszont kifejezetten féltékeny pont erre a „jófej csoporttársra” – talán nem is teljesen alaptalanul. B végül úgy dönt, hogy él a választás jogával, de baljós előérzetei vannak...

Kínos lesz, ha A nagyon firtatja, hogy ki is ajánlotta ezt a filmet...

„Hát a drámát. Tudom, hogy nem nagyon rajongsz ezért a műfajért, de mintha ezt az izlandi filmet valahol nagyon dicsérték volna. Asszem valami díjat is nyert. A krimiket már kissé unom, a mostanában futó vígjátékok alpáriságából pedig a múltkor már neked is elegend lett, úgy emlékszem.”

A „rendezői utasítás” alapján a (7) példában bemutatott 2. teszthelyzetben tekintendő a beszélő a legbizonytalanabbnak a döntésében.

(7) **h2: bizonytalan****Hát a krimit. Az azért többé-kevésbé... ... Vagy nagyon unod már a krimiket?**

B nem biztos benne, hogy a legjobb döntést hozta meg, illetve úgy érzi, hogy a pillanatnyi kínálat alapján nincs olyan döntés, amit igazán lelkesen tudna képviselni. Közös tapasztalatnak gondolja a következőket. Korábban néhány krimi kicsit unalmasnak bizonyult, de azért nézhetőnek. A vígjátékot szokott választani, de a múlt héten általa választott vígjáték ízléstelenségén már ő is kiakadt. A drámákat pedig A ki nem állhatja.

„Hát a krimit. Az azért többé-kevésbé mindkettőnknek be szokott jönni. Az ízléstelen vígjátékokból a múltkor már neked is elegend lett, nyomasztó északi drámákért pedig még én sem rajongok. Vagy nagyon unod már a krimiket?”

5. Incselkedés hát-on

A Szeteli és mtsai. (2022) tanulmányában 4. sorszámú tesztben a „rendezői utasítás” **incselkedésre** kérte a kísérlet résztvevőit. Az ötletet Csukás István Pom Pom-meséi szolgáltatták, ahol Picur Pom Pommal a „Megvárhatlak?” kérdésre így incselkedik: „Hát...”

(8) **h4: incselkedő****Hát a vígjátékot. [A: A vígjátékot?!] ...**

B úgy érzi, hogy a krimiket egyre jobban unják, az északi drámákat pedig A ki nem állhatja. Nyomott hangulatba kerül tőle, és egész este azzal szekálná, hogy biztosan az a vonzó csoporttársa ajánlhatja neki az ilyen baromságokat. Úgy dönt hát B, hogy A kedvéért a vígjátékot választja (annyira alpári csak nem lehet, mint a múlt heti, mert arról a mélypontról már csak felfelé vihet az út), de azért kicsit incselkedik vele, megenged magának némi játékot, ha már ilyen nagylelkű volt. Az B célja, hogy A először el se higgye, hogy a múltkori szörnyűség után tényleg a vígjátékot választotta – aztán viszont hogy fog majd örülni (és milyen jó lesz majd a film után az este)...

„Hát a vígjátékot. [A: A vígjátékot?!] A vígjátékot hát! Tudom, hogy mennyire élvezed az amcsi vígjátékokat, és úgy szeretem, ha vidám vagy este.”

Az incselkedő *hát*-típus hosszadatai ellentmondásosak az eddigi két típushoz képest, mert a középső hosszadat (a medián) és a középső 50% hosszadat alacsony, viszont a legmagasabb érték nemhogy a 600 ms-ot, de még a 900 ms-ot is meghaladja. Ez némileg váratlan eredmény; kézenfekvőnek tűnhet, hogy az incselkedés részét képező információkésleltetést a *hát* megnyújtásával valósítjuk meg. Nem ez történt azonban. Az incselkedést a kísérlet résztvevőinek egy része valóban a *hát* megnyújtásával próbálta jelezni, mások viszont a *hát* kimondásán gyorsan túlestek, és a névelőn vagy a főnéven hajtottak végre szótagnyújtást.

A bemutatott eloszlást úgy interpretálhatjuk, hogy az incselkedés nem tartozik a *hát* funkciói közé. A *hát* csupán **tolerálja** ezt a funkciót abban az értelemben, hogy egy *hát*-tal bevezetett mondat készségesen felveszi **valamelyik** szótagján a késleltetést mutató magánhangzónyújtást. Ezzel az interpretációval egyébként megőrizhetjük azt az általánosítást, hogy a mondatéli *hát*-típusok elmeszinkronizáló „szemaforként” működnek (tekintve, hogy az incselkedés aligha tekinthető elmeszinkronizációnak): a hallgató az első szó hallatán felkészülhet, hogy könnyen vagy nehezebben „émészthető” információt kap.

6. Mondatzáró hát-típusok

A 9. *hát*-típus a mondat végén (vagy legalábbis az ige mögött, arra csüggeszkedve), éppúgy hangsúlytalanul van jelen a mondatban (*non-accented* Varga (2016) rendszerében), mint a 3-4. szakaszban bemutatott *hát*-típusok. Funkciója megegyezik a mondatéli összegző 7. *hát*-típuséval, arra ki is lehetne cserélni a (9) szövegben. Ejtési hossza azonban bő másfélszerese annak.

(9) h9: összegző-záró

... **Nem volt jobb ötletem, a vígjátékot választottam hát. ...**

B nem igazán tud szívből választani, mivel nincs kedve egy újabb krimihez, és a dráma előzetese sem győzte meg igazán. Ezért arra a következtetésre jut, hogy A kedvében járni a legkézenfekvőbb.

„Krimiből sokat néztünk mostanság, ez a dráma meg nyomasztónak tűnik. Nem volt jobb ötletem, a vígjátékot választottam hát. Gondoltam, ezzel legalább neked kedvezek. Talán még nekem is tetszeni fog, ha kellően ráhangolódok.”

A (10) példában bemutatott *hát*-típus annyiban kivételes, hogy **hangsúlyt** visel, amivel új dalamegységet indít – ami persze megmarad egyetlen szótagosnak. Mint az 1. ábra mutatja, a leghosszabban ejtett *hát*-típusok közé tartozik; nyilván abból adódóan, hogy a hangsúlyos helyzetet meg kell mutatni a szegmentumon. Maga a hangsúlyos helyzet pedig a **nyomatékosító** funkció kézenfekvő kifejezése: „győzködni” kell a hitetlenkedő beszédpartnert.

(10) hr: nyomatékosító-záró

... [A: A vígjátékot?!] A vígjátékot hát! ...

B nem igazán tud szívből választani, mivel nincs kedve egy újabb krimihez, és a dráma előzetese sem győzte meg igazán. Ezért arra a következtetésre jut, hogy A kedvében járni a legkézenfekvőbb...

„Hát a vígjátékot. [A: A vígjátékot?!] A vígjátékot hát! Tudom, hogy mennyire élvezed az amcsi vígjátékokat, és úgy szeretem, ha vidám vagy este.”

7. A mondatvégi nyomatékosító hát és alternatívái rövid válaszokban

Szeteli–Alberti (2018) néhány gondolatébresztő példájából kiindulva maradunk még egy fejezet erejéig a mondatvégi nyomatékosító *hát*-típusnál, amit ezúttal rövid válaszokban tekintünk, egy sajátos alternatívájukkal együtt.

Ahogy a Bevezetőben említettük, a magyar generatív szintaxis eredményeinek a közkinccsé tétele is megkezdődött abban a szellemben, hogy a tudományos műhelyek „elefántcsont-tornyába zárt” nyelvi adatokat megkíséreljük – elméletfüggetlen tárgyalásban – közkinccsé tenni (Alberti–Laczkó 2018). Ennek a projektnek a munkamódszerével élünk most: jól átgondolt rendszerek mentén kialakított szósorokat próbálunk ki adott kontextusokban, első körben a szerzői anyanyelvi intuíciót alkalmazva a megítélésükre (előkészítve ezzel a nyelvi

adatsorokat potenciális jövőbeli tesztelésre, de magára a tesztelésre nem vállalkozunk).⁷ Abban is követjük az adott projekt szellemiségét, hogy nem adunk tudományos magyarázatot az adatsorokból kibontakozó mintázatokra, mert ezt a reménybeli felhasználók tehetik meg, ki-ki a maga elméleti keretében. Arra szorítkozunk, hogy elemi megfigyeléseket fogalmazunk meg az adatsorokban megmutatkozó mintázatokra vonatkozóan. Megjegyzendő, hogy az adatok csoportosításával persze óhatatlanul „prejudikáljuk” a szerzői meglátásokat. Az említett ’mintázatok’ úgy értjük, hogy egy hatelemű skálán értékeljük azt, hogy a vizsgált szósorok a megadott kontextusban kifogástalan mondatként szolgálnak-e – ilyenkor nem jelöljük meg az adott mondatot –, vagy elfogadhatatlanok – ezt egy csillaggal jelezzük. Ez a skála két végpontja; de a generatív szakirodalomban elfogadott ténynek tekintik, hogy az anyanyelvi intuíció átmeneti fokozatokat is „érez”. A skála közepén van egy két kérdőjellel jelölt ítélet, ami az olyan szósorokat illeti meg, amelyek „tisztáz(hat)atlan státuszúak” (*unclear status*). A valamivel jobbnak ítélt szósorok – ahogy a nyelvész fogalmaz, a ’jelölt szósorok’ – egy kérdőjelet kapnak. ’Enyhén jelölt’ szósorokról is beszélünk, ezeket egy zárójelbe tett kérdőjel jelöli. Ennek a fokozatnak a negatív póluson is van megfelelője, amit a csillag mellé illesztett kérdőjellel jelölünk. A hatfokú skála tehát (Alberti–Laczkó 2018: viii):⁸

(11) kifogástalan (jelöletlen vagy ✓) > (?) > ? > ?? > *? > *

Tekintsük át először a (12–18) példacsoportot! A példabokrok felépítése szisztematikus. Az (a) sorban egy kérdés olvasható, az összes többi sort úgy kell olvasni, mint a kérdésre adott – megfelelően intonált – választ; a megfelelő intonációba minden esetben beleértjük, hogy a *hát* olyan hangsúlyozást kap, mint a 6/(10) példában. A (b) sorokban a rövid igenlő választ mutatjuk be. A (vesszős és jelöletlen) (c) sorokban a magyarra jellemző, igekötővel kifejezett igenlő választ közöljük. A (d) sorokban „próbáljuk ki” az adott *hát*-típust. Az (e) sorokat pedig egy olyan választípus bemutatására szánjuk, amelyben a *hát* helyett egy személyes névmás jelenik meg.

- (12) a. Megoldottad a legnehezebb feladatot is?
 b. Igen!
 c. ^(?)Meg!
 c'. Igen, meg! / ^{*?}Meg, igen!
 d. Meg hát!
 d'. [?]Igen, meg hát!
 e. Meg én!

A (12) példabokor azt mutatja, hogy a tökéletes igenlő válasz mellett (12b) enyhén jelölt az igekötős válasz (12c), amelyet az *Igen* beillesztésével tökéletessé tehetünk, de csak ha megfelelő sorrendben jelenik meg a két összetevő (12c'). A *hát*-tal megerősített igekötő kifogástalan válasz (12d), de ennek továbbfejlesztése egy *Igen*-nel már ront a jól formáltságon (12d'). Az utolsó sor azt a meglepő választípust mutatja, amelyben a *hát* helyét az elliptált igének megfelelő személyes névmás veszi át, a *hát* sajátos intonációs kontúrával együtt (12e).

⁷ A felidézett (*open access*) *Comprehensive Grammar Resources* (Átfogó Forrásnyelvtanok) sok-sok kötetének szerzőgárdája azt a döntést hozta, hogy az egységes tárgyalás és a költséghatékonyság miatt az adott kötetekben szerepeltetett adatok kizárólagosan a szerzők anyanyelvi ítéletein alapuljanak. Sokszoros munkaidő-ráfordítást igényelt volna szélesebb körben gyűjteni és korrekt statisztikai eljárásokkal tesztelni az óriási adattömeget. Erre csak az adatok olyan kicsiny, jól kiválasztott csoportjai esetében érdemes vállalkozni, amelyeket valamilyen nyelvészeti terület szakemberei kiemelten érdekesnek ítélnék.

⁸ Megjegyezzük az érdeklődő olvasók kedvéért, hogy az ilyen típusú skálákkal megítélt adatsormintázatok statisztikai értékeléséről Prohászka–Alberti–Szeteli–Farkas (2022) 1.3. alfejezetéből lehet tájékozódni.

- (13) a. Elnyertem a támogatásodat?
 b. Igen!
 c. ^(?)EI!
 c. Igen, el!
 d. El hát!
 e. *El te! / *El én!

A (13) példabokor egy eset híján pontosan ugyanilyen tanulságokat mutat. A kivételes esetet a (13e) sorban látjuk: ha az elliptált ige E/2 személyes névmást követelne meg, akkor ez a konstrukció teljesen elfogadhatatlanná válik. A (13e) sorban azt is szemléltetjük, hogy a (12e) sorban kiválónak bizonyuló E/1 személyes névmás sem alkalmazható az E/2 névmást megkövetelői (bár elliptált) igei környezetben.

- (14) a. Megoldotta Jancsi a legnehezebb feladatot?
 b. Igen!
 c. Igen, meg!
 d. Meg hát!
 e. *Meg ő!

A (14) példabokor elfogadhatósági mintázata megmutatja, hogy az E/1 személyes névmás viselkedik kivételesen, nem az E/2: az [igekötő+névmás] konstrukció mint rövid igenlő válasz csakis az első személyű névmás esetében működik; vö. (14e) vs. (12e)&(13e). Ami pedig a három többes számú névmást illeti, az adatok áttekintése előtt elgondolkozhatunk, hogy többes számban is eltér-e majd az 1. és a 2–3. személy az adott tekintetben, vagy többes számban egyseges viselkedést mutat a három (alany esetű) személyes névmás. Mielőtt a (18) példásor után megadnánk az általánosítást, kimondjuk még ehelyütt, hogy az (e) esetektől eltekintve a (12–18) példásorok megegyező tanulságokkal szolgálnak a vizsgált konstrukciók elfogadhatóságára – az elfogadhatóság mértékére – vonatkozóan.

- (15) a. Megoldottátok a legnehezebb feladatot is?
 b. Igen!
 c. Igen, meg!
 d. Meg hát!
 e. *Meg mi!

- (16) a. Elnyertétek a támogatást?
 b. Igen!
 c. Igen, el!
 d. El hát!
 e. *El mi!

- (17) a. Elnyertük a támogatást?
 b. Igen!
 c. Igen, el!
 d. El hát!
 e. *El ti!

- (18) a. Elnyerték a támogatást?
 b. Igen!
 c. Igen, el!
 d. El hát!
 e. *El ők!

Következzen hát az eredményhirdetés! Az [igekötő+névmás] konstrukció mint rövid igenlő válasz csakis az E/1 névmás esetében működik (12e). A megfelelő további példák egytől egyig teljesen elfogadhatatlanok a (13–18) példasorozatban, ahol az (e) sorszámú sorokat kell figyelni.

Az előző bekezdés stílusával már szerettük volna jelezni az egyik lehetséges alkalmazását az ilyen típusú adatsormintázat-megfigyeléseknek a magyar mint idegen nyelv oktatásában: „fel-fedezettő” eljárással kísérhetjük meg megtanítani a nyelvtanulóknak a jelenséget (más mód-szerek kiegészítéseképpen). Azzal a kísérőmegjegyzéssel bocsáthatjuk közszemlére az adatsorokat, hogy magyar anyanyelvi beszélők egy csoportja így ítélte meg az igenlő rövid válasz alternatív közlési lehetőségeit – vonják le a következtetést maguk, hogy milyen opciók állnak rendelkezésre e nyelvben (pl. a (12-15) alapján rájön-e, hogy hogyan nézne ki a (16-17) mintázat; különös tekintettel arra, hogy ha a többes számban nem jól formált az *el mi!*, akkor aligha lehet jól formált az *el ti/ők*). Nyilván érdemes persze statisztikai szempontból már értékelhető nagyságú csoportból nyerni hasonló adatokat – úgy, mint az előző fejezetekben leírt kísérletsorozatban –, különösen a most következő, sokkal szerteágazóbb elfogadhatósági mintázatok esetében. Mindamellet az egyéni anyanyelvi beszélői elfogadhatósági ítéletek alkalmazása a MID-ben egyáltalán nem problematikus, amennyiben az adott anyanyelvi beszélő nem produkál készakarva a saját maga számára is elfogadhatatlan mondatalternatívákat, hiszen azzal a nyelvtanulóknak is szembe kell nézni, hogy egy anyanyelvi beszélő mindig tartozhat az anyanyelvi közösségén belül egy-egy kisebbségi csoporthoz (generációs vagy dia-/szociolektológiai szempontból).

Az alternatívák háttérben húzódó, tipikusan pragmatikai motívumok feltárása és tudományos leírása korántsem egyszerű; ezt ebben a tanulmányban nyilván meg sem kísérjük. Eleve meg akartunk maradni elméletsemleges platformon.⁹ Mindamellet akár a tanár ismertethet, akár a nagyobb adatsorokat áttekintő nyelvtanuló megkísérhet megfogalmazni használati megszorításokat (ami alapján aztán érdemes adatmintázatok elfogadhatóságára rákérdező tesztek megoldania). Az [igekötő+névmás] konstrukció sokkal szűkebb körű elfogadhatósága például az [igekötő+hát] konstrukcióhoz képest azt sugallja, hogy a *hát*-tal annyit akar jelezni az anyanyelvi beszélő, hogy a válasz kézenfekvő (és az kellene legyen a hallgató számára is), míg az E/1 személyes névmás az adott konstrukcióban a beszélő büszkeségét hivatott jelezni.

Az alábbiakban további lehetőségeket mutatunk be a rövidválasz-opciók használatára, mód-szeresen megkísérelve az addigi tesztkonstrukciókban többé-kevésbé bevált változatok alkalmazását új konstrukciókban. Mint említettük, ez a generatív irányzat adatgyűjtési eljárása: a potenciális variációk, kombinációk és permutációk elfogadhatósági mintázatainak az áttekintése. Ennek az eredményeképpen olyan adatsorokat kaphatunk, amelyekre már alapozhatunk kísérleteket, vagy megpróbálhatjuk feltárni a korpuszokban elérhető megfelelő adatokat.

A szakaszban vizsgált szerkezeteket most olyan határozószókkal próbáljuk ki, amelyek nem (vagy legalábbis nem tipikus) igekötők; a (18–19) példabokorpár kínálja a megítélendő szósort. Az (a'-a'') változatok annak bemutatására szolgálnak, hogy akármilyen besorolást is adunk a *kölcsön* és az *újra* kifejezéseknek, az igekötők elválási tulajdonsága teljesül rájuk.

- (19) a. Kölcsönadod ezt a flakont?
 a'. Kölcsön tudod adni ezt a flakont? / *Kölcsönadni tudod ezt a flakont?
 a'". Nem [adhatom kölcsön] / *kölcsönadhatom ezt a flakont, mert éppen kell.
 b. Igen!
 c. Igen, kölcsön!
 d. ?Kölcsön hát!
 e. *Kölcsön én!

⁹ A kiindulópontként említett Szeteli–Alberti-tanulmány (2018) a ReALIS formális pragmaszemantikai elmélet keretei között kísérli meg a tudományos feldolgozást, amelyre a Bevezető egyes lábjegyzeteiben történik hivatkozás.

- (20) a. Újrahasznosítod ezt a flakont?
 a'. ^(?)Újra akarod hasznosítani ezt a flakont? / ^{??}Újrahasznosítani akarod ezt a flakont?
 a'". ^(?)Nem [hasznosíthatunk újra] / *újrahasznosíthatunk minden vacak flakont!
 b. Igen!
 c. ^{*?}Igen, újra!
 d. ^{*?}Újra hát!
 e. *Újra én!

Az [igekötő + E/1 névmás] konstrukció elfogadhatatlannak bizonyul a nem tipikus igekötőkkel, ahogy az (e)-példák mutatják. A (c–d)-példák viszont egyértelmű különbséget jeleznek a két nem tipikus igekötő között az igekötős és az [igekötő+hát] konstrukció esetében: a *kölcsön* sokkal „igekötőszerűbb” viselkedést mutat, mint az *újra* – kiindulva abból, amit a (12–18) példabokrokban mint „igekötői viselkedést” figyelhettünk meg.

Újabb kihívást jelenthet a vizsgált szerkezetek számára, ha a felvezető eldöntendő kérdés szórendje nem egy semleges szórenddel vág egybe; l. (21–25). A nem semleges mondat szerkezeteket széles olvasótábornak bemutatni kívánó tanulmányunk (Alberti 2020b) terminológiájára támaszkodva azt mondhatjuk, hogy a (21–23) példabokrokban a felvezető kérdést a megfelelő (a) sorban fókuszos szórendű szósor valósítja meg. Vajon elfogadhatóak maradnak-e az eddigiekben kanonikus igekötővel kiválóan működő konstrukciók?

- (21) a. Te oldottad meg a legnehezebb feladatot?
 b. Igen!
 c. *(Igen,) Meg!
 c'. (Igen,) Én!
 d. *Meg hát!
 d'. Én hát!
 d'". [?]Igen, én hát!
 e. *Meg én!
- (22) a. Én nyertem el a támogatást?
 b. Igen!
 c. *(Igen,) El!
 c'. (Igen,) Te!
 d. *El hát!
 d'. ^(?)Te hát!
 d'". ^{??}Igen, te hát!
 e. *El te!

A felvetett kérdésre egyértelműen nemleges a válasz. Ahogy a (21–22) példabokrokban a (c)-, (d)- és (e)-példák mutatják, a háromféle szerkezet, amelyben valamilyen szerepet játszott az igekötő, a fókuszos kérdésre nem szolgáltat jól formált választ. Olyan alternatívák kínálnak elfogadható rövid választ, amelyekben a fókuszált összetevőt ismétljük meg az igekötő helyett; a (c') és a (d') mutat igazán elfogadható opciókat, az *Igen* beszúrása már ront az elfogadhatóságon. A megerősítő *hát*-nak tehát az igekötő helyett a fókuszált összetevőhöz kell kapcsolódnia; ezt a (21d') példa világosan mutatja, a (22d') példával pedig minden bizonnyal annyi a probléma, hogy a *tehát* kifejezéssel egybevágó hangalakot kapunk, ami zavarja a grammatikai ítéletek kiosztását.

Ha a fókuszban álló kifejezést a kizárólagosságot explicitté tévő *csak*-kal is módosítjuk (23a), az – ahogy várhatjuk – az igekötős konstrukciók elfogadhatatlanságát nem módosítja; l. (23c,d,e). A fókuszált elemnek kell megjelennie a rövid válaszban – gondolhatjuk az eddigiek alapján. A (23c') és (23c'') összevetése azt mutatja, hogy a rövid válaszból a *csak* nem hagyható el. A *hát*-szerkezet azonban se *csak*-kal (23d'), se *csak* nélkül (23d'') nem ér el számottevő elfogadhatóságot.

- (23) a. Csak te oldottad meg az utolsó feladatot?
 b. Igen!
 c. *Meg!
 c'. *[?]Igen, én!
 c''. (Igen,) Csak én!
 d. *Meg hát!
 d'. ??Én hát!
 d''. *[?]Csak én hát!
 e. *Meg (csak) én!

Az *is*-sel módosított – ún. kvantor- – kifejezést tartalmazó eldöntendő kérdőmondat (24a) vizsgálata újabb érdekességeket hoz. Újra elfogadható az igekötős válasz, főleg az *Igen* szócskával megtámogatva (24c). Ugyanakkor elfogadható az *is*-es összetevő felidézése is a rövid válaszban, de csakis az *is* megjelenítésével (24c'-c''). A *hát*-szerkezet csak az igekötővel jó (24d), az *is*-es összetevővel nem, sem *is*-sel (24d''), sem nélküle (24d'). A névmásos rövidválasz-szerkezet *is* nélkül jó (24e-e').

- (24) a. Te is elnyerted a támogatást?
 b. Igen!
 c. ?El! / Igen, el!
 c'. *Én!
 c''. (Igen,) Én is!
 d. (?[?]El hát!
 d'. *Én hát!
 d''. *[?]Én is hát!
 e. (?[?]El én!
 e'. *[?]El én is!

A *minden*-es kifejezéseket szintén egyfajta kvantorkifejezésként sorolják be a generatív nyelvészek. Lássuk, milyen rövid válaszok adhatóak egy ilyen típusú kvantorkifejezést tartalmazó eldöntendő kérdőmondatra!

- (25) a. Mindenki elnyerte a támogatást?
 b. Igen!
 c. (?[?]Igen, el!
 c'. (Igen,) Mindenki!
 c''. *Igen, ők!
 d. (?[?]El hát!
 d'. ??Mindenki hát!
 d''. *Ők hát!
 e. *El mindenki!
 e'. *El ők!

A kétféle kvantor legalább abban hasonlít, hogy mind az igekötő, mind a *minden*-es kifejezés képviselheti a kérdésformát a rövid válaszban (25c-c'); személyes névmást azonban nem alkalmazhatunk a kvantorkifejezés helyett (25c''), más szerkezetekben sem (25d'',e'). A személyes névmásos szerkezetben a kvantorkifejezés sem jöhet szóba (25e). A *hát*-szerkezetben az igekötős változat csupán enyhén jelölt (25d), de a kvantorkifejezéses változat sem radikálisan elfogadhatatlan (25d').

A nem semleges kérdőmondatok esetében tehát kétféle elfogadhatósági mintázat bontakozott ki: a fókuszos (21–23) és a kvantoros (24–25); bár a két típuson belül is számításba kell venni mindenféle körülményt a lehetséges rövidválasz-opciók „kiszámításában”.

Most tagadott mondatból indulunk ki (26a). Az egyetértést azzal, hogy valami nem történt meg, a magyarban a *Nem*-mel fejezzük ki (26b), nem az *Igen*-nel (26b’); azt csak összetett mondatokkal lehet mondani, hogy „valóban így történt (igaz a hír), nem adtam fel”. A tagadás tagadását pedig a *de* szócska jelzi (26b’). A rövidválasz-szerkezetekben a máskor az igekötő által játszott szerepet (26c,d,e) a *nem*-nek kell eljátszania (26d’,e’), erre a *de* sem alkalmas (26d’’,e’’), akár egyetértést, akár egyet nem értést kifejező választ kívánunk adni. Az igekötőt tartalmazó *hát*-ot és E/1 személyes névmást viszont nem tartalmazó potenciális opciók egyike sem elfogadható (26c-c’’).

- (26) a. Nem adtad fel?
 b. Nem!
 b’. *Igen!
 b’’. De!
 c. *Fel!
 c’. *Nem fel!
 c’’. *De fel!
 d. *Fel hát! / *Nem fel hát!
 d’. Nem hát!
 d’’. *De hát!
 e. *Fel én! / *Nem fel én!
 e’. Nem én!
 e’’. *De én!

Most annyit változtatunk, hogy a válaszban E/1 személyes névmás helyett E/2 személyes névmást kell(ene) használni (27). Annyi változik, hogy ahol tényleg meg kellene jeleníteni a személyes névmást, ott elfogadhatatlan rövidválasz-szerkezetet kapunk; a (27e’) potenciális változatot a (26e’) változattal kell összevetni. A (d’)-sorokban bemutatott *hát*-szerkezetekkel viszont a (27) példabokorban sincsen gond, a *Nem hát!* tehát változatlanul jól formált válasz.

- (27) a. Nem nyertem el a támogatásodat?
 b. Nem!
 b’. *Igen!
 b’’. De!
 c. *El!
 c’. *Nem el!
 c’’. *De el!
 d. *El hát! / *Nem el hát!
 d’. Nem hát!
 d’’. *De hát!
 e. *El te! / *Nem el te!
 e’. *Nem te!
 e’’. *De te!

A (28) példasorban a „negatív fókusz” esetét vizsgáljuk. Fókusz van a (28a) mondatban, hiszen ilyen a struktúrája (az inverz ige-igekötő sorrend tanúsága alapján): „ő nyerte el a támogatást”; de ez a fókusz *nem*-mel módosított kifejezéssel van kifejezve (az ő az adott esetben: *nem én*). Az elemi válaszlehetőségek közül ezúttal a (28b’’) sorban közölt változatok az elfogadhatóak. Az igekötő – hasonlóan a korábbi fókuszos esetekhez (21–23) – ezúttal sem jelenhet meg a rövid válaszokban (28c-c’’,d). A *hát*-szerkezetek potenciális változatai közül sem a névmást tartalmazó (28d’), sem a névmást nem tartalmazó (28d’’) változat nem jól formált. A névmást tartalmazó (e)-típusú változatok közül viszont az igekötő helyett *nem*-et vagy *de*-t tartalmazó variánsok kifogástalanok, egyetértést (28e’), illetve egyet nem értést (28e’’) kifejező rövid válaszként, ráadásul az utóbbi esetben kétféle intonációval is elfogadható a szósor; a *de* rá is tapadhat a személyes névmásra, de külön tagmondatot imitálva is olvasható (28e’’).

- (28) a. Nem én nyertem el a támogatást?
 b. *Nem!
 b'. *Igen!
 b''. De! / Nem, nem te!
 c. *Ei!
 c'. *Nem el!
 c''. *De el!
 d. *Ei hát! / *Nem el hát!
 d'. *Nem te hát!
 d''. *Nem hát!
 e. *Ei te!
 e'. Nem te!
 e''. De te! / De, te!

Néhány rövidebb példabokrot mutatunk még be. A (12–18) példaszorozat kommentárjában már felvázoltuk azt a hipotézist, hogy az [igekötő+hát] konstrukcióval annyit akar jelezni az anyanyelvi beszélő, hogy a válasz kézenfekvő (és az kellene legyen a hallgató számára is), míg az E/1 személyes névmás az [igekötő + E/1 névmás] konstrukcióban a beszélő büszkeségét hivatott jelezni dicsőséges teljesítményére. A (29a) kérdést úgy fogalmazzuk meg, hogy a tagadó válasza lehessen büszke a beszélő. A névmásos szerkezet ezt igazolja is (29c). A *hát*-os szerkezet ugyanebben a sorban rosszul formált (29c); minden bizonnyal azért, mert a pozitív kérdésformával csak a pozitív rövidválaszforma kongruens; ezt a (29b) sorban a *hát*-os szerkezet meg is erősíti. Ez a válasz csak annyit sugall, hogy a beszélő eleve nagy valószínűséget tulajdonított a feladatnak, függetlenül attól, hogy azt mennyire szégyelli. Ami a pozitív névmásos rövidválaszt illeti (29b), anyanyelvi beszélőként nem tudunk könnyen jól formáltsági ítéletet alkotni. Az ígéhez *ab ovo* társítható szégyenkezési motívum ugyanis elfogadhatatlan változatot kellene nyújtson, de óhatatlanul felülírja ezt egy olyan értelmezés, miszerint bizonyos helyzetekben ahhoz is karakánnak kell lenni, hogy valaki vállalja azt, hogy feladja a versenyt; és ebben az értelmezésben kifogástalan a *Fel én!* rövidválasz.

- (29) a. Feladtad a versenyt?
 b. *[?]Fel én^{szégyenkező!} / Fel én!^{karakán} / Fel hát!
 c. [?]Nem én! / *Nem hát!

Ha tagadó változatában tesszük fel a kérdést a feladásra vonatkozóan, akkor a *hát*-szerkezet is ehhez igazodva a tagadó változatában lesz jól formált (30c), a pozitív változatában nem (30b). A névmásos szerkezet a várható módon magas elfogadhatóságú lesz a büszkeséget kifejező negatív változatában, hiszen *ab ovo* arra lehetünk büszkék, ha nem adunk fel valamit (30c). A pozitív változat a (30b) sorban a (29b) kommentárja alapján lehetne éppen jó (a „karakán” értelmezés mellett), de egyáltalán nem az. Ezúttal itt jelentkezhet kongruencia-probléma, a negatív kérdésforma és a pozitív kérdésforma inkompatibilitása.

- (30) a. Ugye nem adtad fel a versenyt?
 b. *Fel én! / *Fel hát!
 c. [?]Nem én! / Nem hát!

Utolsó példabokrunkban a *hát* rövidválaszbeli szórendi helyzetét tekintjük. Egy igekötővel társulva a mögött (32b), illetve az előtt is (32c-c') elhelyezkedhet.

- (31) a. Megírod a cikket?
 b. Meg hát₍₁₀₎! Nagy kedvem van hozzá! Alig várom, hogy nekiláthassak!
 c. Hááát_{(5)/(7)} meg. Nincs hozzá túl sok kedvem, de mit tehetek?!
 c'. Hááát₍₆₎ ööö meg. De nagyon megütjük a bokánkat, ha kiderül, hogy én írtam.

A korábbi szakaszokban ismertetett elmélettel összhangban a záró-*hát* határozottságot fejez ki, a válasz kézenfekvő voltát – itt tehát a (10) példában bemutatott *hát*-típusról van szó (31b). A fordított sorrend viszont lemondó hangulatot (5) és/vagy határozatlanságot (7) fejez ki (30c), esetleg kényelmetlen érzéssel társulva (30c’).

A 7. szakaszban áttekintett, elképesztően szövevényes rendszerét a *hát*-ot vagy névmást vagy más elemeket tartalmazó rövidválasz-szerkezeteknek nyilván rendkívül óatosan kell „adagolni” a magyart idegen nyelvként elsajátítani kívánóknak. Mivel azonban a szóbeliségben alapvetőek a rövidválasz-szerkezetek, az alapesetek bemutatását aligha kerülhetjük el már a nyelvelsajátítás korai szakaszában. Ráadásul a magyar működését oly mélyrehatóan áthatja az igekötő *jolly jökerként* való alkalmazása, hogy aki ráérez az igekötőhasználat e fejezetben felvázolt rendszerére, az mély tudással és készséggel gyarapodott a nyelv mozgatórugói megértésének a folyamatában.

8. Összegzés

Elsődlegesen Szeteli és mtsai. (2022) tanulmányára építve tíz *hát*-típust mutattunk be a 3-6. szakaszban szórendi és prozódiai jellemzéssel – a magyar nyelv elsajátítását célul tűző tanulóknak, illetve első közelítésben a tanáraiknak. Pontosabban kilenc *hát*-típust különítettünk el; egy esetben pedig úgy foglaltunk állást, hogy a vizsgált funkció, az incselkedés valójában nem a *hát* funkciója. A mondatéli *hát*-típusokra kimondtunk egy olyan általánosítást, hogy elmeszinkronizáló „szemaforként” működnek: a hallgató az első szó hallatán felkészülhet, hogy könnyen vagy nehezebben „emészthető” információt kap. A nyomatékosító mondatvégi *hát*-típus használati körét és rövid válaszbeli alternatíváit külön is görcső alá vettük egy önálló fejezetben (7. fejezet). Túl azon az újszerű célon, hogy a magyart idegen nyelvként elsajátítani szándékozó tanulók számára anyanyelvi beszélők grammatikalitási ítéleteit, vagy egyenesen statisztikai értékelésnek alávetett beszéd-produkcióit kínáljuk fel hasznosításra, globális célunk a MID területén működő szakemberek körében is eloszlatni azt a tévhitet, hogy a *hát* főleg, így hát kerülendő töltelékszó – miközben nem cáfoljuk meg, hogy „mindent és az ellenkezőjét is” képes kifejezni (pusztán intonációs mintázatát és/vagy szórendi helyét változtatva), hanem magyarázatot kínálunk e különös jelenségre.

Irodalom

- Alberti Gábor 2016. Hát a meg meg a hát. In: Kas Bence (szerk.): *"Szavadd ne feledd!" Tanulmányok Bánréti Zoltán tiszteletére*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 17–27.
- Alberti Gábor 2020. A világ nyelvei, a nyelv világai. In: Böhm Gábor – Czeferner Dóra – Fedeles Tamás (szerk.): *Bölcsész Akadémia 4*. BTK KTDI, Pécs. 126–150.
- Alberti Gábor 2020b. A magyar formális-generatív nyelvészet mikroszkópján keresztül megpillantható csoda. In: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.: Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben; sorozatban: Határtalanul magyarul 4. (a Hungarológiai Évkönyv elektronikus könyvsorozata)*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 13–26.
- Alberti Gábor – Dóla Mónika – Kárpáti Eszter – Kleiber Judit – Viszket Anita – Szeteli Anna 2021. Lehetséges lehetséges világaink. *Jelentés és Nyelvhasználat* 8/1: 105–145.
- Alberti Gábor – Laczkó Tibor (szerk.) 2018. *Syntax of Hungarian: Nouns and noun phrases*. In series: *Comprehensive grammar resources: Hungarian*. University Press, Amsterdam.
- Alberti Gábor – Szeteli Anna 2018. *ReALIS: a mi kölcsönös és élethossziglani tudásunk*. *Iskolakultúra* 28:5–6: 3–14.
- Asher, Nicholas – Alex Lascarides 2003. *Logics of Conversation*. University Press, Cambridge.
- Austin, John L. 1975[1962]. *How to Do Things with Words*. Clarendon Press, Oxford.
- Bell, David M. 1998. Cancellative discourse markers: a core/periphery approach. *Pragmatics* 8/4: 515–541.
- Dániel András 2015. *SMORC ANGÉLA nem akar legóba lépni*. Pagony, Budapest.

- Dér Csilla – Markó Alexandra 2017. A *hát* funkciói a prozódiai megvalósulás függvényében. *Beszédkutató* 25: 115–117.
- Fischer, Kerstin 2006. Towards an understanding of the spectrum of approaches to discourse particles: Introduction to the volume. In: Fisher, Kerstin (szerk.): *Approaches to discourse particles*. Elsevier, Amsterdam. 1–20.
- Gocsál Ákos – Alberti Gábor – Sente Gábor – Szeteli Anna 2023. Egy beszédkutatói kísérlet a *hát* diskurzusjelölő típusainak feltárására. Benyújtva a *Beszédkutató* c. folyóiratba.
- Kamp, Hans – Josef van Genabith – Uwe Reyle 2011. Discourse Representation Theory. *Handbook of Philosophical Logic* 15. Springer, Berlin. 125–394.
- Kocsis Eszter 2021. *Diskurzusjelölők az internetes nyelvhasználatban*. Kézirat. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs.
- Kugler Nóra 2012. *Az evidencialitás jelölői a magyarban, különös tekintettel az inferenciális evidenciatípusra*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest.
- Langacker, Ronald W. 2017. Evidentiality in Cognitive Grammar. In: Arrese, Juana Isabel Marín – Gerda Haßler – Marta Carretero (szerk.): *Evidentiality Revisited: Cognitive Grammar, Functional and Discourse-Pragmatic Perspectives*. John Benjamins, Amsterdam. 13–56.
- Loftus, Geoffrey R. – Michael E. J. Masson 2014. Using confidence intervals in within-subject design. *Psychonomic Bulletin & Review* 1: 476–490.
- Markó Alexandra 2013. Az irreguláris zöngé funkciói a magyar beszédben. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- McGlone, Robert E. 1967. Air flow during vocal fry phonation. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 10: 299–304.
- Nuyts, Jan 2017. Evidentiality reconsidered. In: Arrese, Juana Isabel Marín – Gerda Haßler – Marta Carretero (szerk.): *Evidentiality Revisited: Cognitive Grammar, Functional and Discourse-Pragmatic Perspectives*. John Benjamins, Amsterdam. 57–83.
- Prohászka Zoltán – Alberti Gábor – Szeteli Anna – Farkas Judit 2022. Modal Existential Constructions in Hungarian. In: Janebová, Markéta – Joseph Emonds – Ludmila Veselovská (szerk.): *Language Use and Linguistic Structure: Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium 2021*. Olomouc: Palacký University. 202–223.
- Schirm Anita 2008. A *hát* diskurzusjelölő története. *Nyelvtudomány III-IV, Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica* (2007-2008): 185–201.
- Schirm Anita 2011a. *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. PhD-értekezés, Szeged.
- Schirm Anita 2011b. A diskurzusjelölők funkciói a számok tükrében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 6/1: 185–197.
- Schirm Anita 2015. A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: Baditzné Pálvölgyi Kata – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Tanóratervezés és tanórákutatás: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. ELTE, Budapest. 49–66.
- Schirm Anita 2017. A diskurzusjelölők és a szövegtípusok viszonyáról. *Magyar Nyelv* 113: 330–341.
- Schirm Anita 2021. *Diskurzusjelölők szövegeken innen és túl*. Loisir, Budapest.
- Searle, John R. 1979. *Expression and meaning – Studies in the Theory of Speech Acts*. University Press, Cambridge.
- Szeteli Anna 2019. Towards Describing the Extremely Multifunctional Hungarian Discourse Marker *hát*. In: Emonds, Joseph – Markéta Janebová – Ludmila Veselovská (szerk.): *Language Use and Linguistic Structure. Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium 2018*. Palacký University, Olomouc. 355–372.
- Szeteli Anna – Alberti Gábor 2018. *Hát igen, más hát!* In: Czeferner Dóra – Böhm Gábor – Fedeles Tamás (szerk.): *Mesterek és Tanítványok 2: Tanulmányok a bölcsészeti- és társadalomtudományok területéről*. PTE BTK Kari Tudományos Diákköri Tanács, Pécs. 27–53.
- Szeteli Anna – Gocsál Ákos – Alberti Gábor 2019. Szemafor hát! *Jelentés és Nyelvhasználat* 6/1: 33–63.
- Szeteli Anna – Ákos Gocsál – Gábor Sente – Gábor Alberti 2022. Differentiation of segmentally identical expressions occurring in the same or different sentence zones in Hungarian by duration, pitch, intensity and irregular voicing. *Acta Linguistica Academica* 69/2: 163–187.
- Varga László 2016. The Intonation of Topic and Comment in the Hungarian Declarative Sentence. *Finno-Ugric Languages and Linguistics* 5/2: 46–77.

Alberti, Gábor – Ákos Gocsál – Judit Farkas – Anna Szeteli

The discourse marker hát – in several roles

The paper presents ten types of the discourse marker *hát* with syntactic and prosodic characterization – for learners of Hungarian and, in a first approximation, for their teachers. Specifically, we identify nine types of *hát*, and in one case, we argue that the relevant function (that of *teasing*) is in fact not the function of the discourse marker. For sentence-initial *hát*-types we make the generalization that they act as mind-synchronizing 'semaphores': on hearing the first word, the listener can be prepared to receive either more, or less easily 'digestible' information. As for end-of-sentence *hát*-types, we consider their uses and alternative short replies in a separate chapter. Beyond the novel aim of offering native speakers' grammatical judgments and their statistically evaluated speech productions for use in the field of Hungarian as a foreign/second language (HFL), our global aim is to dispel the misconception which can rear its head even among HFL professionals: that *hát* is nothing more than a superfluous filler word which should therefore be avoided. While we do not deny that *hát* can express "everything and its opposite" (merely by changing the intonation pattern and/or word order), we do offer explanation for the peculiar phenomenon.

Antal Zsófia

Gyakori kollokációk a *nagyon* határozószóval egy tanulói és egy pedagógiai korpusz tükrében

1. Bevezetés

A gyakran együttesen előforduló szókombinációk vagy szótöbbsékek, a kollokációk¹, mindenütt jelen vannak az élő nyelvben, megjelennek szóbeli és írásbeli produktumainkban is (Biber és mtsai. 1999, Erman–Warren 2000, Foster 2001, Howarth 1998, Sinclair 1991, Stubbs 2001). Az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatát idiomatikussá, folyékonyra és természetessé teszik. Hiányuk, helytelen használatuk miatt az idegen nyelvet tanulók nyelvi megnyilvánulásai gyakran esetlennek, természetellenesnek, furcsának tűnhetnek. Több tanulmány is kimutatta, hogy a nyelvtanulók – még a magasabb szintű nyelvtudással rendelkezők is – nehezen közelítik meg az anyanyelvi beszélők kollokáció-használatát, és hogy a kollokációk használata gondot jelenthet számukra az írott és a beszélt nyelvben egyaránt (vö. Granger 1998, Howarth 1998, Nesselhauf 2003, Nesselhauf 2005). A célnyelvi kollokációkat gyakran alul-, túl vagy éppen rosszul használják, helyettük atipikus szókapcsolatokat hoznak létre. Bizonyos kollokációk túlhasználatának egyik lehetséges magyarázata, hogy bennük a tanulók biztonságos, mindig jól működő nyelvi megoldást látnak. Hasselgren (1994) az ilyen biztonságos lexikális választásokat „lexikai plüssmackóknak” nevezte el, melynek analógiájára jelen esetben „kollokációs plüssmackókról” beszélhetünk (Kaszubszki 2000).

A kollokációk megfelelő használatát tehát ma már széles körben az autentikus, természetes nyelvhasználat egyik legfontosabb előfeltételének tekintik (vö. Cowie 1998, Sinclair 1991, Wray 2002). Jelen tanulmány a digitalizált *KorSzak tanulói korpuszban* a leggyakoribb határozószó, a *nagyon* tipikus kollokációit, azaz a statisztikailag kimutatható gyakorisággal előforduló szókapcsolatait elemzi, és összehasonlítja azokat a nyelvi inputot szolgáló *MagyarOK nyílt pedagógiai korpusz* azonos kollokációival. Vizsgálja, hogy az idegen nyelvi tanulók ugyanazokat a kollokációkat használják-e írásbeli produktumaikban, mint amelyek jelen vannak a pedagógiai korpuszban, alul- vagy túlhasználják-e azokat, esetleg biztonságos nyelvi megoldásként („kollokációs plüssmackóként”) tekintenek-e rájuk. A tanulmány feltárja és összehasonlítja a fent említett korpuszokban szereplő kollokációk lexikogrammatikai jellemzőit, és ismerteti a találatok formai és tartalmi jellemzőit.

2. A vizsgált korpuszok

2.1. A KorSzak tanulói korpusz

A *KorSzak tanulói korpusz* 2020 februárjában jött létre azzal a céllal, hogy jól kereshető, jelentős méretű, nyilvános adatbázisként segítse a nyelvészek, nyelvtanárok, hungarológusok és a magyar mint idegen nyelv tanításával foglalkozó szakemberek munkáját (Baumann és mtsai. 2020: 35–37, Antal 2021). A korpusz két nagy részre különül el; írásbeli és szóbeli nyelvi produktumokra. A folyamatosan bővülő nyelvi adatbázis jelenleg 257 nyelvtanuló nyelvi

¹ A jelen tanulmányban statisztikai megközelítésben tekintek a kollokációkra, azaz gyakori kookeurenciaként értelmezem őket (1. korpusznyelvészeti megközelítés). Ezzel szemben egyéb, pl. a szemantikai vagy a didaktikai megközelítésekben fontos szempont lehet az idiomatikusság foka (nem, gyengén vagy részben idiomatikus), a „szemantikailag autonóm bázis és ahhoz tartozó affin kollokátor” kapcsolat (Hollós 2012: 228), illetve a lexikalizáció és a frazeologikus jelleg is.

produktumát tartalmazza A1–B2-es szintig. A cikk megírásának pillanatában az írásbeli korpusz a nagyobb alkorpusz, a maga 2338 írásos szövegalkotásával 373 664 token és 288 308 szószámával.

A korpusz írásbeli szövegalkotások alkorpusza a magyarul tanulók írott beadványaiból épül fel. A szövegek egy része kézírással készült, másik részét pedig a digitális oktatás bevezetésének következtében a diákok elektronikus formában adták be. A szövegeket két formátumban tároljuk: meghagyjuk az eredeti szövegeket, melyeket annotálás nélkül is elérhetővé teszünk, a nyílt korpuszba felkerülő szövegekben pedig kizárólag azt javítjuk, ami gátolja a keresést. A javítást szótőig végezzük el, de mást nem korrigálunk. A javítás tényét a szövegben az adott lexéma után jelöljük, de nem részletezzük. Az anonimitást szem előtt tartva a nevek helyett olyan egységes fiktív neveket használunk, melyek a magánhangzók illeszkedésének hibáit jelzik. Egyéb személyes adatot akkor hagyunk el, ha azáltal beazonosítható lenne az adatközlő. A korpusz építésének alapkritériuma, hogy a korpusz adatközlői a *MagyarOK* tankönyvcsalád köteteiből tanuljanak különböző képzési formákban és különböző nyelvi szinteken; ez azért fontos, hogy összehasonlítható legyen a *MagyarOK nyílt pedagógiai korpusz* (Szita 2020: 174–175, Szita 2021: 74–75) és *KorSzak tanulói korpusz* nyelvi anyaga.

A korpusz jelenleg ugyan még nem érhető el mindenki számára a *Sketch Engine* felületén (Kilgarriff és mtsai. 2004, Kilgarriff és mtsai. 2014), de célunk, hogy a közeljövőben nyilvánossá tegyük. Azért választottuk a *Sketch Engine*-t tárhelynek, mert a kutatóknak, a nyelvtanároknak és a nyelvtanulóknak olyan könnyen kezelhető eszközöket biztosít, amelyek segítségével különböző szempontok szerint kereshetnek a korpuszban. Például a *Word Sketch* eszközzel több elemből álló nyelvi egységek (kollokációk) hívhatók le, a *Concordancer* konkordanciasorai számos példát szolgáltatnak a keresett nyelvi elem (morféma, szó vagy kifejezés) használatára, a *Wordlist* segítségével pedig szófaj szerinti gyakorisági listák állíthatók fel.

2.2. A MagyarOK nyílt pedagógiai korpusz

A *MagyarOK nyílt pedagógiai korpusz* a *MagyarOK* A1–B2 magyartanító tankönyvcsaládhoz készült, és elsődleges célja a nyelvtanítás és a nyelvtanulás hatékonyabbá tétele. A természetes nyelvhasználatot tükrözi, adaptált és autentikus szövegek gyűjteménye. A tanulmány megírásakor a *Sketch Engine* felületén regisztráció nélkül elérhető korpusz 144 832 szót és 201 079 tokent tartalmaz. Két alkorpuszból áll, melyek közül az első a tankönyvek teljes szövegének gyűjteménye, a második pedig olyan félautentikus, a tankönyv témáit érintő, narratív szövegeket tartalmaz, melyek anyanyelvi beszélőktől származnak. A várhatóan 2023-tól elérhető, dinamikus harmadik alkorpusz – mely közel 500 000 token számú – különböző autentikus és személyes szövegekből fog állni (Szita 2020: 174–175, Szita 2021: 74–75).

3. A kollokációs vizsgálat eredményei

Az alábbiakban feltérképezem, hogy a *nagyon* határozószó a két korpusz leggyakoribb határozószói között hányadik helyen szerepel, és megvizsgálom mindkét korpuszban, hogy melyek a leggyakoribb kollokációs partnerei, majd a *KorSzak tanulói korpusz* első két helyén szereplő kollokánspár² lexikogrammatikai jellemzőit összehasonlítom a *MagyarOK nyílt pedagógiai korpusz* ugyanazon kollokációival.

² A kookkurenciaként értelmezett kollokáció tagjait, azaz az azt alkotó szavakat hívom kollokánssoknak (pl. *sokat, alszik; dugába, dől*).

3.1. A nagyon határozószó helye a vizsgált korpuszokban

Ha a két korpuszban az 50 leggyakoribb határozószó listáját megvizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy a *nagyon* határozószó mindkét esetben előkelő helyen szerepel. A *KorSzak tanulói korpuszban* 3962 példányszámmal (a teljes korpusz 1.060%-a) az első, a *MagyarOK nyílt pedagógiai korpuszban* 1005 példányszámmal (a teljes korpusz 0.5%-a) pedig a negyedik (1. és 2. ábra).

Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓
1 nagyon	3,962 ***	14 este	630 ***	27 amint	374 ***	40 legalább	165 ***
2 nem	2,884 ***	15 délután	618 ***	28 otthon	361 ***	41 gyors	163 ***
3 is	2,347 ***	16 gyakran	579 ***	29 ahol	318 ***	42 sok	160 ***
4 de	1,922 ***	17 akkor	535 ***	30 egyszer	299 ***	43 elég	159 ***
5 ahogy	1,421 ***	18 amikor	533 ***	31 vasárnap	263 ***	44 természetesen	155 ***
6 jó	1,215 ***	19 sajnos	485 ***	32 soha	260 ***	45 ritkán	152 ***
7 magyar	1,060 ***	20 még	462 ***	33 délelőtt	253 ***	46 először	148 ***
8 általában	1,042 ***	21 például	451 ***	34 aztán	233 ***	47 sem	148 ***
9 most	933 ***	22 angol	428 ***	35 mindennap	220 ***	48 úgy	139 ***
10 itt	847 ***	23 már	411 ***	36 főleg	200 ***	49 közel	127 ***
11 mindig	843 ***	24 körülbelül	405 ***	37 két	189 ***	50 tavalý	118 ***
12 csak	821 ***	25 ott	384 ***	38 szerencsére	178 ***		
13 néha	633 ***	26 reggel	378 ***	39 inkább	171 ***		

1. ábra: A *KorSzak* tanulói korpusz 50 leggyakoribb határozószava

Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓
1 nem	2,539 ***	11 itt	305 ***	21 ne	187 ***	31 így	131 ***	41 először	103 ***
2 is	1,921 ***	12 amikor	298 ***	22 úgy	181 ***	32 amiért	131 ***	42 egyszer	102 ***
3 ahogy	1,341 ***	13 most	297 ***	23 gyakran	181 ***	33 inkább	128 ***	43 egész	101 ***
4 nagyon	1,005 ***	14 akkor	269 ***	24 sem	165 ***	34 néha	122 ***	44 angol	92 ***
5 de	813 ***	15 ahol	257 ***	25 elég	149 ***	35 otthon	120 ***	45 magyar	91 ***
6 jó	783 ***	16 este	256 ***	26 fel	147 ***	36 délután	116 ***	46 ahogyan	89 ***
7 csak	522 ***	17 amint	254 ***	27 például	143 ***	37 sok	114 ***	47 legalább	82 ***
8 már	509 ***	18 ma	239 ***	28 ott	140 ***	38 soha	112 ***	48 gyors	81 ***
9 még	483 ***	19 általában	203 ***	29 majd	135 ***	39 tegnap	112 ***	49 szép	79 ***
10 mindig	326 ***	20 sajnos	203 ***	30 aztán	133 ***	40 tényleg	105 ***	50 német	73 ***

2. ábra: A *MagyarOK* nyílt pedagógiai korpusz 50 leggyakoribb határozószava

3.2. A nagyon határozószó 10 leggyakoribb kollokációja a vizsgált korpuszokban

Következő lépésként a *KorSzak tanulói korpuszban* és a *MagyarOK nyílt pedagógiai korpuszban* is rákerestem a *Word Sketch* alkalmazás segítségével a *nagyon* határozószó 10 leggyakoribb kollokációjára, és a kapott eredmények alapján itt is nagy hasonlóságot láthatunk a két korpuszban.

Nyolc lexéma mindkét korpuszban szerepel a *nagyon* határozószó kollokációs párjaként. Ezek a következők: *szerelem, szép, jól, jó, nehéz, kedves, tetszik* és *finom*. A keresési eredmények alapján a *szerelem* a tanulói korpuszban 632 példányszámmal az első, a pedagógiai korpuszban 165 példányszámmal ugyancsak az első, a *szép* a tanulói korpuszban 311 példányszámmal a második, a pedagógiai korpuszban 32 példányszámmal a negyedik, a *jól* a tanulói korpuszban 296 példányszámmal a harmadik, a pedagógiai korpuszban 124 példányszámmal a második, a *jó* a tanulói korpuszban 209 példányszámmal a negyedik, a pedagógiai korpuszban 27 példányszámmal a hatodik, a *nehéz* a tanulói korpuszban 116 példányszámmal a hetedik, a pe-

dagógiai korpuszban 13 példányszámmal a tizedik, a *kedves* a tanulói korpuszban 107 példányszámmal a nyolcadik, a pedagógiai korpuszban 35 példányszámmal a harmadik, a *tetszik* a tanulói korpuszban 106 példányszámmal a kilencedik, a pedagógiai korpuszban 26 példányszámmal a hetedik, a *finom* a tanulói korpuszban 96 példányszámmal a tizedik, a pedagógiai korpuszban 22 példányszámmal a kilencedik helyen szerepel (1. táblázat).

gyakorisági sorrend	<i>KorSzak</i> tanulói korpusz	<i>MagyarOK</i> nyílt pedagógiai korpusz
1.	<i>szeret</i> (632)	<i>szeret</i> (165)
2.	<i>szép</i> (311)	<i>jól</i> (124)
3.	<i>jól</i> (296)	<i>kedves</i> (35)
4.	<i>jó</i> (209)	<i>szép</i> (32)
5.	<i>érdekes</i> (149)	<i>örül</i> (30)
6.	<i>fontos</i> (132)	<i>jó</i> (27)
7.	<i>nehéz</i> (116)	<i>tetszik</i> (26)
8.	<i>kedves</i> (107)	<i>beszél</i> (23)
9.	<i>tetszik</i> (106)	<i>finom</i> (22)
10.	<i>finom</i> (96)	<i>nehéz</i> (13)

1. táblázat: A *nagyon* határozószó 10 leggyakoribb kollokánsa a *KorSzak* tanulói korpuszban és a *MagyarOK* nyílt pedagógiai korpuszban

3.3. A *nagyon* határozószó két leggyakoribb kollokációs párjának összehasonlítása a vizsgált korpuszokban

Ebben az alfejezetben a *KorSzak* tanulói korpusz első két helyén szereplő (*szeret* és *szép*) kollokánpár lexikogrammatikai jellemzőit hasonlítom össze a *MagyarOK* nyílt pedagógiai korpusz azonos kollokációival. A *Concordancer* eszköz segítségével, szisztematikusan elemezve a konkordanciasorokat jutottam el az eredményekhez. A tanulmány terjedelemi határa miatt mindhárom korpusz esetében csak 20 konkordanciasort fogok szemléltetni, amelyek azonban a *Sketch Engine* szoftvernek köszönhetően a relatív kis számuk ellenére is reprezentatívak.

A *KorSzak* tanulói korpuszban a *nagyon szeret* kollokáció 632 alkalommal szerepel. A korpusz konkordanciasorainak (3. ábra) elemzésével megfigyelhetjük, hogy:

- a *nagyon* és *szeret* kollokánsok egymás mellett állnak, és nem ékelődik közéjük másik lexikai elem (*nagyon szeretek*, *nagyon szeret*, *nagyon szeretnek*);
- mindig a *nagyon* lexéma áll elől (*nagyon szeretem*, *nagyon szerettem*, *nagyon szeretjük*);
- a kollokáció pozíciója általában mondatkezdő (*Nagyon szeretek zenét hallgatni*. *Nagyon szerettem otthon pihenni*. *Nagyon szeretem a filmeket nézni, mert érdekesek és tanulságosak*);
- a *szeret* jellemzően jelen idejű, kijelentő módú, egyes szám első személyű határozott vagy határozatlan ragozású (*Nagyon szeretek filmeket nézni, és moziba menni*. *Nagyon szeretem velük tölteni az időt*. *Én pedig nagyon szeretem az embereket hallgatni*.). A *szeret* egyes szám második személyű alakja egyáltalán nem szerepel a korpuszban sem határozott, sem határozatlan ragozásban, ugyanígy nem találjuk a többes szám második személyű alakját sem, sem határozott, sem határozatlan ragozásban.

- A kollokációt megtaláljuk egyszerű és összetett mondatokban is (*Nagyon szeretek vásárolni. Nagyon szeretem őt. Nagyon szeret otthon főzni. Azért is tanulok magyarul, mert nagyon szeretem a magyar rockzenét. A romantikus filmeket is szeretem, mert happy enddel végződnek. Nagyon szeretem ezt a ruhát, mert elegáns és divatos.*).
- A kollokációt általában főnévi igenév követi (*nagyon szeretek pihenni, nagyon szeret biciklizni, nagyon szeret számítógépezni és sportolni*),
- de gyakran találkozunk a *nagyon szeret + Acc + Inf* szerkezettel is (*nagyon szeretek filmeket nézni, szeretem az embereket hallgatni, nagyon szeret tanácsokat adni*), valamint a *nagyon szeret + Adv + Inf* szerkezettel is (*nagyon szeretnek a kertjében dolgozni, nagyon szeretnek külföldre utazni, nagyon szeretek édesapámmal lenni*).

A vizsgált korpusz anyagában található kollokáció-használati hibákat a típusuk alapján négy csoportba soroltam, és egy-egy példával szemléltetem az alábbiakban³:

- határozott és határozatlan ragozás felcserélése: **Nagyon szeretek az időm a Franciaországban.*
- egyeztetési hiba: **Őn nagyon szeretnek a kertjében dolgozni és a hétvégén ön általában egy bicikli (J) tour csinálnak.*
- névelő helytelen használata: **Nagyon szeretek a vidéken lakni.*
- a *nagyon szeret + Inf* szerkezet helytelen használata: **Néha egy kicsit stresszes és fáradt, de nagyon szeretek diák, mert a munkám érdekes és jól.*

Mindössze egy „kollokációs plüssmackó” szerkezetet (**főleg nagyon szeretek*) találtam a korpuszban: **Főleg nagyon szeretek a tollaslabdás. *Főleg nagyon szeretek focizni. *Főleg nagyon szeretem a kávé.* Az anyanyelvi beszélők számára a vizsgált kollokáció használata ebben a formában furcsa, atipikus.

➤A kedvenc ruhadarabom egy fekete ruha - hosszú (J) és szürke virágos.</s><s> Nagyon szeretem ezt a ruhát, mert elegáns és divatos.</s><s>Milyen a kedvenc színem?</s><s> Elegáns és divatos.</s><s>Milyen a kedvenc színem?</s><s>Nem tudom.</s><s> Nagyon szeretem a kéket, a zöldet és a sárgát.</s><s>Általában tetszik a színes ruhadarabok, sétálnak (J).</s><s>Egy gyönyörű parkba mennék minden délután (J).</s><s> Nagyon szeret a gyerekekkel lenni.</s><s>Sehogyan pihen.</s><s>Néha moziba megy a filmre reggelizem.</s><s>Egy tojást, tejfölt eszem, és egy pohár kávéét iszom.</s><s> Nagyon szeretem a halat, mert finom és egészséges.</s><s>Magyaróra után a könyvtárba jár citromlé.</s><s>Gyümölcsfagyalt, jégkrém.</s><s>Ez nagyon finom!!!</s><s> Nagyon szeretek vásárolni.</s><s>Mindennap listát készítek.</s><s>Általában megyek az utcára lennap beszélgetünk facebookon és együtt játszottunk "League of Legends".</s><s> Nagyon szeretek vele beszélgetni, mert nagyon jól értjük egymást, és ő intelligens és kedves.</s><s>Éppan most magyarul tanulok, mert tanulni szeretnék egyetemen magyarul.</s><s> Nagyon szeretem Magyarországot, gyönyörű ország.</s><s>És itt nem olyan hideg, mint Magyarországon, mert ezt a gyönyörű nyelvet akarok tanulni.</s><s> Nagyon szeretem ezt a nyelvet, mert semmihez hasonló.</s><s>Azért is tanulok magyarul, mert ezt a nyelvet, mert semmihez hasonló.</s><s>Azért is tanulok magyarul, mert nagyon szeretem a magyar rockzenét.</s><s>Most éppen Pécsen vagyok.</s><s>Pécs egy nagy város, még nem ismerem olyan jól ezt a várost, de azt tudom, hogy nagyon békés.</s><s> Nagyon szeretek az utcákon sétálni.</s><s>Magyarul is tanulok.</s><s>Írni és beszélni nagyon szeretem.</s><s>De gyakran szájpolok.</s><s>Most anyukám Vietnámban van.</s><s>Ezért nagyon szeretek beszélgetni anyukámmal.</s><s>Mert ő nagyon vidám és türelmes, optimista.</s><s>Magyarországon.</s><s>Villamosmérnökként szakos egyetemista vagyok.</s><s> Nagyon szeretem a magyar nyelvet, mert szép és érdekes.</s><s>Nekem hiányzik Magyarországot.</s><s>Nagyon szeretem a munkámat.</s><s>Szeretnék orvos lenni.</s><s>Most tényleg fárasztó, de nagyon szeretek tanulni, mert jók a karrierlehetőségek.</s><s>Az orvos szeretem boldog lenni.</s><s>Én szeretem futni, stb.</s><s>Mindén délután 30 percig futok a barátommal.</s><s> Nagyon szeretem a családomat, ez a kedves és boldog családom.</s><s>A születésnapon mindig találkozunk.</s><s>Mindig van ideje beszélgetni és segíteni.</s><s>Jól tud úszni és nagyon szeret sportolni.</s><s>Nagyon szeretek külföldre utazni, új országokat látni.</s><s>Én szeretem beszélni és segíteni.</s><s>Jól tud úszni és nagyon szeret sportolni.</s><s> Nagyon szeretek külföldre utazni, új országokat látni.</s><s>Tavaly a Spanyolországban, most hollandul tanulok, de nem túl nehéz, mert dél-afrikai hollandul beszélek.</s><s> Nagyon szeretem Hollandiát, gyönyörű és biztonságos ország.</s><s>Most éppen Amszterdamban vagyok, hónapban tizenkétszer bevásárlóközpontban venni.</s><s>Most nagyon szeretek főzni, minden reggel reggeli főzők, de a hétvégén inkább ebéd főzni, nem reggelizem.</s><s>Egy kiló friss kenyert is veszek.</s><s>Angliában nincs túró (J), de nagyon szeretem.</s><s>Amikor hazamegyek, gyakran megyek vásárolni.</s><s>Általában szeretek pihenni, szeretek étterembe járni. Jobb éttermi étkezés, mert nem nagyon szeretek takarítani, mosogatni.</s><s>Évente legalább 2 hetet töltök a nagyszüleimnél.

3. ábra: Példák a nagyon szeret kollokációs pár használatára a KorSzak tanulói korpuszban

³ A hibaelemzésnél csak a kollokációk helytelen használatát vizsgálom át, az egyéb grammatikai stb. hibákra nem térek ki.

A MagyarOK nyílt pedagógiai korpuszban a *nagyon szeret* kollokáció 165 alkalommal szerepel. A korpusz konkordanciasorainak (4. ábra) elemzésével megfigyelhetjük, hogy:

- a *nagyon* és *szeret* kollokációs kivétel nélkül egymás mellett állnak, és nem ékelődik közéjük másik lexikai elem (*nagyon szeretek, nagyon szeretsz, nagyon szeret*);
- túlnyomó többségében a *nagyon* lexéma áll elől (*nagyon szeretem, nagyon szereti, nagyon szeretjük*), csupán két példát találunk az ellenkezőjére (*Jól beszélnek németül, és most angolul tanulok, mert szeretnék nagyon jól beszélni angolul. Kit szeret nagyon?*);
- a kollokáció mondatkezdő, mondatközepi és mondatvégi pozícióban is állhat (*Nagyon szeretek a műhelyemben lenni. És mind a ketten nagyon szerettünk sportolni. Egy kicsit kövér, mert egész nap csak eszik meg alszik, de én nagyon szeretem.*);

mzetiségű. Jól beszélnek németül, és most angolul tanulok, mert szeretnék nagyon jól beszélni angolul. László vagyok. Az apukám török, az anyukám is zért a táskám az iroda: a táskában ott a könyv, a füzet, a sok újság és toll. Nagyon szeretek az iskolában lenni, a kollégák nagyon kedvesek, a diákok barátságosak, sportpályán a barátaival. Van egy nagy uszoda is. Szép a környék, nagyon szeretek a dombokon és az erdőkben kirándulni. A város, ahol élek, Budapest. És van két fine dining étterem is. És persze gyönyörű erdők, nagyon szeretek itt túrázni. Az is jó, hogy közel van Pécs, autóval 20 perc, de buszra is lehet menni. Sok az ember, sok az autó, sok a magas ház. A központ ezer éves, nagyon szeretek ott sétálni, vagy egy kávézóban inni egy finom, forró azeri teát. Van a közelben egy gyönyörű park, oda megyünk minden délután. Nagyon szeretek a gyerekekkel lenni. Jó látni, ahogy fejlődnek. Panka például nagyon ügyes. Van egy kutyám is. Egyiptomba akarok utazni. Imádom zenét hallgatni, nagyon szeretek koncertre járni. Adél hobbija a főzés, nagyon szeret főzni. Sok zenét hallgatni, nagyon szeretek koncertre járni. Adél hobbija a főzés, nagyon szeret főzni. Hétfőn délután nyelviskolába megyek, ezért nem tudok koncertre menni. A szüleimet és az anyósomékat is meglátogatjuk, a kislányom nagyon szeret medencében pancsolni, és a kertben meztelán szaladgálni. Én olvasok, nagyon szeretek olvasni. Nekünk a Balaton (is) a Riviera. Londonba megyünk nyaralni, mert nagyon szeretem a híres múzeumokat, szép épületeket és a történelmet. Reggel kávézok, mert nagyon szeretek kávézni. A nyár a kedvenc évszavam. Nagyon szeretem a meleget és nagyon szeretek úszni, biciklizni és kirándulni. Nem szoktam rendszeresen nyaralni, mert általában Magyarországon élők barátaimmal együtt utazunk el valahová, mert nagyon szeretünk együtt lenni. Legutóbb Szlovákiában voltunk, a Magas-Tátrában pihenünk a sziklás hegyekkel, mert az ázsiai nőkről írom a szakdolgozatomat. Nagyon szeretem Japánt, gyönyörű ország. Most éppen Tokióban vagyok. Azt szeretem, ha az emberek magyarul beszélnek. Az egyetlen magyar nyelvű tanítók magyar szakosoknak. Nagyon szeretem átadni, amit tudok. Most még itthon vagyok a kislányommal, de szeretnék utazni, de általában csak 11 órától van órám. Szeretem a munkámat, nagyon szeretek magyart tanítani, de azért hiányzik az angoltanítás. Ő Szilárd, az apám. Sok időt töltünk együtt. Nagyon szeretem őket: kedvesek, türelmesek... és nem olyan szigorúak, mint apa és anyanyelv mellett van egy kis spájz. Azt szeretem, ha a gyerekek jól tanulnak, mert nagyon szeretek főzni. A kedvenc helyem viszont nem a konyha, hanem a terasz. Gyerekkoromban Pécsen laktunk egy régi házban, aminek nagy kertje volt. Nagyon szerettem a kertben játszani. A nagyszüleim Budapesten laktak, mert nagyon szerettem a magyar konyha egészségét. Nem, de annál finomabb. Fejezet. Nagyon szeretek ukelelelni. Van egy ukelelem. Ha van egy kis időm, mindig meglátogatok, mert intelligens, kedves és jókedvű. Sokat nevetünk együtt. Anna nagyon szeret enni, mindig főz valami finomat. Gyakran főzünk együtt, Budapestre

4. ábra: Példák a nagyon szeret kollokációs pár használatára a MagyarOK nyílt pedagógiai korpuszban

- a *szeret* jellemzően jelen idejű, kijelentő módú, egyes szám első személyű határozott vagy határozatlan ragozású (*Nagyon szeretek az iskolában lenni, a kollégák nagyon kedvesek, a diákok barátságosak, sok érdekes emberrel beszélgetek minden nap. Nagyon szeretek naszolni. Nagyon szeretem Lentiben, hogy kicsi, és így mindenhova el lehet jutni gyalog vagy biciklivel.*). A *szeret* többes szám második és harmadik személyű alakja egyáltalán nem szerepel a korpuszban sem határozott, sem határozatlan ragozásban (*szerettek, szeretnek, szeretitek, szeretik*), valamint nem találunk egyes szám második személyű, határozott ragozású alakot sem (*szereted*);
- a kollokációt megtaláljuk egyszerű és összetett mondatokban is (*A gyerekek nagyon szeretik a mesekönyveimet. Nagyon szeretek sportolni. Nagyon szeretek hozzájuk menni. A filmeket is nagyon szeretem, főleg a dél-európai filmek érdekelnek. Nagyon szeret fényképezni, minden hétvégén egy-két órát fotózik. Nagyon szeretek festeni, már volt néhány kiállításom is*);
- a kollokációt általában főnévi igenév követi (*nagyon szeretek festeni, nagyon szeretsz vásárolni, nagyon szeret fényképezni*);

- gyakran találkozunk a *nagyon szeret + Adv + Inf* szerkezettel (*nagyon szeretek az iskolában lenni, nagyon szeretek Sárával lenni, nagyon szeret tornázni*), a *nagyon szeret + Acc + Inf* szerkezettel viszont csupán három alkalommal (*nagyon szeretsz filmet nézni, nagyon szeretek magyart tanítani, nagyon szeretek szépirodalmat olvasni*).

A *KorSzak tanulói korpuszban* a *nagyon szép* kollokáció 311 alkalommal szerepel. A korpusz konkordanciasorainak (5. ábra) elemzésével megfigyelhetjük, hogy:

- a *nagyon* és *szép* kollokációsok mindig egymás mellett állnak, és nem ékelődik közéjük másik lexikai elem (*nagyon szép*);
- kivétel nélkül a *nagyon* lexéma áll elöl a kollokációban;

rti is lehet ott. Este nagyon szép a kilátás éjszakai fény miatt. Egy nagyon szép tóhoz mentem a családommal (J). Ez volt a legjobb nyaralásom volt am Budapesten a barátaimmal egy napot. Megláttuk az Országházat, ami nagyon szép és csodálatos. Az Országház az Európa második legrégebbi parlamenti nézni. Mongóliában egy olyan tó, ahol lehet hajóval túrázni (J). Nagyon szépek a hegyek és tiszta a víz (J). Ezenkívül (J) van sok szép növény vagy gyserre. Végül naplemente előtt fogjuk tölteni az időt a strandon. Nagyon szép a naplemente a gázai tengerparton. Vacsorára az egyik leghíresebb am busszal, repülővel és vonattal. A kedvenc városom Santorini volt, mert nagyon szép. Szeretek úszni a tengerben és az időjárásban. Prágában és Nem szeretek külföldre utazni. Ezért Alexandriába mentem. Nagyon szép hely és vannak gyönyörű strandok. Mindig lehet érdekes emberek talá szeretnék egy nagyobb tükört. Élek vidéken Ez azért jó, mert sok a zöld, nagyon szép a környék, tiszta a levegő és csendes élet. Szerintem a faluban nem is Csehországban. Kb 379 ezer ember él itt. Szerintem Brűnn egy nagyon szép város, egyetemi város, mert sok diák itt tanul. Itt van egy híres vár Sz híres dal 1977-ből. A dal a szerelemlről szól. Azért szeretem, mert nagyon szép a szövege és nagyon romantikus ritmusú. Az énekesnek nagyon jó í szszabonban. Nyáron 5 napra megálltok Lisszabonban. Ez a város nagyon szép és régi. A város tele van hangulatos utcákkal, parkokkal (J), szobrok s házak egy nagy parkban van. A parkban egy tó is van. Ez a hely nagyon szép, és nagyon népszerű az ifjú házaspárok körében, akik fotózni járnak oda, és ne i. A véleményem szerint, Az Orfű tó annyira lenne tetszeni neked. Nagyon szép a falu. Arra képes lennél, hogy pihenj, és ha szeretnél úszni, ott a leg al van a metrő. Egy hegyen van, így a kilátás csodálatos. A szállás nagyon szép és minden szobában van klíma - az nagyon fontos nyáron! A szállod: net biciklivel közlekedni. Itt biztonságos és csendes. A központban nagyon szép régi házak vannak. Van egy gyönyörű folyó, a neve Neckar. Itt :önyvtár, múzeum. Van itt nagyon jó éttermek vannak a városban. Nagyon szép és romantikus a Tiszánál sétálni. Itt lehet biciklivel közlekedni. alu Dél-Magyarországon. Száznegyvenötezer ember él itt. A város nagyon szép és csendes. És vannak tavak, és északon a Mecsek. Számo: rel a cukrászdában vagyok lehet a kollégámmal beszélgetek. A cukrászda nagyon szép és világos. Hétfőn délután a konditerembe megyek sportolni. or hozzám megyünk. Szombaton reggel biciklivel a városba megyünk egy nagyon szép és modern kávézóba. Déltől hatig uszodába megyünk, ott tudunk be :. de mindig optimista. A hazájukban van egy kutyájuk és 5 csirke. Nagyon szép a kertjük (J). Van egy hügom is. Ő a szülőnk házában él (J). koládét, megittam a vizet és közben a völgyöt nekünk alatt néztük. Az idő nagyon szép volt, sütött a nap és az ég kék volt. Végül visszamentünk. Ha

5. ábra: Példák a *nagyon szép* kollokációs pár használatára a *KorSzak tanulói korpuszban*

- a *szép* kollokációs jellemzően egyes számban szerepel (*Nagyon szép és világos. Pécs nagyon szép város, itt mindig nagyon jó a hangulat. Ez a film nagyon szép és a téma nagyon újszerű.*), az egész korpuszban csupán 9 alkalommal találtam többszámú alakot (*Nagyon tetszett nekem, mert nagyon szépek voltak az (J) épületek, és nagyon finomak az ételek. Nagyon szépek a hegyek és tiszta a víz (J). Nagyon szépek és nagyok*);
- a kollokációt általában főnév követi (*nagyon szép a panoráma, nagyon szép nyelv, nagyon szép nap*),
- illetve ugyanilyen arányban találkozunk olyan szerkezetekkel is, amikor a főnevet követi a *nagyon szép* kollokáció (*a tengerpart nagyon szép, a város nagyon szép, a film nagyon szép*);
- a kollokációt egyszerű és összetett mondatokban is megtaláljuk (*Nagyon szép nap volt. Nagyon szép hely. Ez a születésnap nagyon szép volt. Pécs nagyon szép város, mindig jó a hangulat. Szeretem a magyar kultúrát és a magyar nyelvet, nagyon szép nyelv. Kollégista vagyok, nagyon szép környéken lakunk*);
- a kollokáció mondatkezdő, mondatközepi és mondatvégi pozícióban is állhat (*Nagyon szép és csendes a környék: vannak hegyek, és van négy tó is. Szerintem Magyarország nagyon szép és gyönyörű. Én most magyarul és egy kicsit oroszul tanulok, mert mindkét nyelv nagyon szép*).

A vizsgált korpusz anyagában található kollokáció-használati hibákat a típusuk alapján három csoportba soroltam, és egy-egy példával szemléltetem az alábbiakban⁴:

- egyeztetési hiba: **És az emberek nagyon szép és barátságos (J) itt.*
- helytelen szóhasználat: **Mona Lisa nincs szemöldöke, hanem nagyon szép.*
- névelő helytelen használata: **Szerintem nem a nagyon szép város, hanem nagyon praktikus (J).*

Mindössze két esetben találtam „kollokációs plüssmackó” szerkezetet a korpuszban: *Szerintem Magyarország nagyon szép és gyönyörű. Tanulni magyarul nagyon szép és érdekes.* Az anyanyelvi beszélők számára a kollokáció használata mindkét esetben indokolatlan és felesleges.

A MagyarOK nyílt pedagógiai korpuszban a *nagyon szép* kollokáció 32 alkalommal szerepel. A korpusz konkordanciasorainak (6. ábra) elemzésével megfigyelhetjük, hogy:

- a *nagyon* és *szép* kollokációs elemek mindig egymás mellett állnak, és nem ékelődik közéjük másik lexikai elem (*nagyon szép*);
- kivétel nélkül a *nagyon* lexéma áll elöl a kollokációban;

...nert a városban olcsó és jó minőségű bulihelyeket lehet találni. A Dunapart **nagyon szép**, és van sok kulturális esemény és program. Szeretek itt élni, bár a ke...
 ...is város Budapest mellett. Körülbelül huszonezzer ember lakik itt. **Nagyon szép** a környék, de csak hétvégén csendes. Forgalmas utak vannak, sok a...
 ...tószozi. Régen öt volt Monoron, ma csak egy van, a Kis-tó. A tó **nagyon szép** és tiszta, sok kacsa úszik benne. Az emberek futnak vagy kutyát sétá...
 ...Tulajdonképpen az egész város egy nagy múzeum. A központban **nagyon szép** régi házak és kis utcák vannak. Van itt színház, modern könyvtár, egy...
 ...is falu Dél-Magyarországon. Körülbelül kilencszáz ember lakik itt. **Nagyon szép** és csendes a környék: vannak hegyek, és van itt négy tó is. A falu gy...
 ...s utcában lakik. Szép templomok is vannak. A központban van egy **nagyon szép** könyvtár. A barcelonai egyetememen sok külföldi diák tanul. M...
 ...rd tervezőktől lehet ruhákat venni. Ezek a ruhák elég drágák, de szerintem **nagyon szépek** és érdekesek. Általában nem reggelizem, de ha igen, akkor 7 óra k...
 ...n túl drágák és családbarátok. Miért Törökország? Törökországnak **nagyon szép** tengerpartja van. A turistaszezon hosszú: márciustól novemberig tart...
 ...i. Miért Bulgária? Nincs olyan messze autóval. A tengerpart **nagyon szép**, a szállodák és a kempingek pedig elég olcsók. Három gyerekem var...
 ...évtévérére is külföldre utazom. A kedvenc országom Franciaország. **Nagyon szép** hely, és nyelvet is tudok gyakorolni. Ez fontos nekem, mert franciatan...
 ...unk: kirándulunk a mecseki erdőben vagy fürdünk az orfűi tóban. Van egy **nagyon szép** kis falu Orfű közelében, Abaliget, ott laknak a barátaink. Van három g...
 ...ák és nagyon régiék. A túrázás csodálatos pihenés. A tengerpart is **nagyon szép**, szeretek ülni és nézni a vizet. Korán reggel megyek a partra, amikor...
 ...arátom belga, ezért tanulom ezt a nyelvet. Magántanárnál tanulok. **Nagyon szép** nyelv a francia, de a kiejtés nehéz. Miért nem úgy írják a szavakat a f...
 ...en az ukrán mellett ez is fontos. Magántanárnál tanulok. Szerintem **nagyon szép** nyelv. Fontosnak tartom, hogy sokat használjam a nyelvet, és a szav...
 ...óppenhágában. Endre: Sajnos még nem jártam ott, de azt hallottam, hogy **nagyon szép** város. Jan: Igen. Én is szeretem. Igaz, az idő nem oly...
 ...jan. Ingatlanos: Sajnos az a lakás már elkelt. De tudok mutatni egy **nagyon szép**, világos lakást a Malom utcában. Nagyon jó állapotban van. C...
 ...már elkelt. De tudok mutatni egy másik lakást a Béke téren. Ez egy **nagyon szép**, tágas, világos, új építésű lakás. Adél: Hányadik emeleten van a laká...
 ...ogy régen erről a pályaudvarról indultak a vonatok Európa keleti részébe. **Nagyon szép** épület, érdemes lefotózni. A Lánchidat képeslapokról már biztosan isi...
 ...i. Zolié ez a könyv? - Igen, az övé. Bele van írva a neve. 6. **Nagyon szép** a táskája. - Köszönöm, nagyon kedves. Az Ön is nagyon elegáns. 7...
 ... Ez legalább ébren tart. - Én meg általában firkálok a noteszembe. **Nagyon szép** virágmintákkal szoktam díszíteni a margót, már többen megdicsérték. - Én le

6. ábra Példák a nagyon szép kollokáció használatára a MagyarOK nyílt pedagógiai korpuszban

- a *szép* kollokációs jellemzően egyes számban szerepel (*A központban nagyon szép régi házak és kis utcák vannak. Szerintem nagyon szép nyelv. Törökországnak nagyon szép tengerpartja van.*), az egész korpuszban csupán 1 alkalommal találtam többesszámú alakot (*Ezek a ruhák elég drágák, de szerintem nagyon szépek és érdekesek*);
- a kollokációt általában főnév követi (*nagyon szép könyvtár, nagyon szép hely, nagyon szép város*),
- illetve ugyanilyen arányban találkozunk olyan szerkezetekkel is, amikor a főnevet követi a *nagyon szép* kollokáció (*a tó nagyon szép, a tengerpart nagyon szép, az angol nyelv nagyon szép*);

⁴ A hibaelemzésnél csak a kollokációk helytelen használatát vizsgálom, az egyéb grammatikai stb. hibákra nem térek ki.

- a kollokációt egyszerű és összetett mondatokban is megtaláljuk (*A központban van egy nagyon szép könyvtár. Szerintem nagyon szép nyelv. Nagyon szép a táskája. Sajnos még nem jártam ott, de azt hallottam, hogy nagyon szép város. Nagyon szép virágmintákkal szoktam díszíteni a margót, már többen megdicsérték. Van egy nagyon szép kis falu Orfű közelében, Abaliget, ott laknak a barátaink.*);
- a kollokáció jellemzően mondatkezdő és mondatközépi pozícióban áll. Mondatvégi pozícióra nem találtam példát (*Nagyon szép a környék, de csak hétvégén csendes. A tengerpart nagyon szép, a szállodák és a kempingek pedig elég olcsók.*).

Megfigyelhetjük tehát, hogy a *nagyon szeret* kollokáció tagjai mindkét korpuszban minden esetben egymás mellett állnak, nem ékelődik közéjük más lexikai elem. Jellemzően a *nagyon* lexéma áll elöl, mindössze két esetben találtam meg ennek a fordítottját a pedagógiai korpuszban. A mondatban betöltött pozíciójuk alapján annyi eltérést találtam, hogy míg a tanulói korpuszban a kollokáció többségében mondatkezdő pozícióban áll, addig a pedagógiai korpuszban mondatközépi és mondatvégi pozícióban is, tehát itt mindenképpen azonosítható egy strukturális hiány, illetve a mondatkezdő pozíció túlhasználata a nyelvtanulók részéről. A *szeret* kollokáns mindkét korpuszban dominánsan jelen idejű, kijelentő módú, egyes szám első személyű határozott vagy határozatlan ragozású. A kollokációt a tanulói és a pedagógiai korpuszban megtaláljuk egyszerű és összetett mondatokban is, valamint mindkét korpuszban jellemzően főnévi igenév követi a szerkezetet. A tanulói korpuszban a *nagyon szeret + Acc + Inf*, valamint a *nagyon szeret + Adv + Inf* szerkezettel egyaránt gyakran találkozunk, és ugyan a pedagógiai korpuszban is megjelenik mindkét struktúra, de a *nagyon szeret + Adv + Inf* a gyakoribb.

A *nagyon szép* kollokáció használatában a két korpuszban csupán annyi különbséget találtam, hogy a vizsgált kollokánspár ellentétben a tanulói korpuszsal, a pedagógiai korpuszban nem szerepel mondatvégi pozícióban, csak mondatkezdőben és mondatközépben. A *nagyon* és *szép* kollokánssok mindig egymás mellett állnak, nem ékelődik közéjük más lexikai elem, a *szép* kollokáns jellemzően egyes számban szerepel, és egyforma gyakorisággal találkozunk a *nagyon szép + főnév* és a *főnév + nagyon szép* szerkezettel is mindkét korpuszban.

4. Zárzó

Az eredmények összehasonlításával megállapíthatjuk, hogy a vizsgált kollokációs párok kollokánssainak használatában nem figyelhető meg szórendi hiba, a *nagyon* lexéma a kollokációkban mindig határozószóként szerepel. A vizsgált kollokációk jelentős alul- és túlhasználataival sem találkozunk, és „kollokációs plüssmackóként” sem szignifikáns a jelenlétük. Kirajzolódnak tehát a tanulói korpusz és pedagógiai korpusz közötti átfedések. A korpuszokban megjelenő adatok rávilágítanak arra, hogy a nyelvtanulóknak sikerült adaptálniuk és transzformálniuk az adott tananyagot, mely folyamatban nagy szerepet játszik, hogy a *nagyon* lexémát határozóként tanítjuk, és nem a *nagy* melléknév transzformált variánsaként (pl. *remek – remekül*), valamint, hogy a nyelvtanulók a vizsgált kollokációkkal gyakran találkoznak, mind a *MagyarOK tankönyvcsalád* anyagában, mind a mindennapi életben az anyanyelvi beszélőkkel történő interakciójuk során. A bőséges nyelvi input mellett természetesen nagy hangsúlyt kell fektetnünk arra is, hogy a kollokációkat tudatosan és szisztematikus tanítsuk, hiszen azok helyes használata előfeltétele a természetes és kompetens nyelvhasználatnak.

Irodalom

- Antal Zsófia 2021. A *KorSzak* tanulói korpusz bemutatása és a magyar nemzetiséget jelölő melléknév vizsgálata. *Hungarológiai Évkönyv* 22/1–2: 7–21.
- Baumann Tímea – Majoros Judit – Pelcz Katalin – Schmidt Ildikó – Szita Szilvia – Vermeki Boglárka 2020. Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport. *Hungarológiai Évkönyv* 21/1–2: 23–31.
- Biber, Douglas – Johansson, Stig – Leech, Geoffrey – Conrad, Susan – Finegan, Edward 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Pearson Education Ltd. Harlow, Essex.
- Cowie, Anthony Paul 1998. *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Clarendon Press, Oxford.
- Erman, Britt – Warren, Beatrice 2000. The idiom principle and the open choice principle. *Text & Talk* 20/1, 29–62.
- Foster, Pauline 2001. Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In: Bygate, Martin – Skehan, Peter – Swain, Merrill: *Research Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Harlow, Longman. 75–93.
- Granger, Sylviane 1998. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. In: Cowie, Anthony Paul: *Phraseology: theory, analysis and applications*. Oxford University Press, Oxford. 145–160.
- Hasselgren, Angela 1994. Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics* 4/2: 237–260.
- Hollós Zita 2012. Az ördög a részletekben, pontosabban a szelekcióban rejlik – egy korpuszalapú kollokációs szótár, a SZÓkapTÁR margójára. In: Pődör Dóra – Pintér Tibor – Márkus Katalin (szerk.): *Szavak pásztora. A Shepherd of Words*. Írások Magay Tamás tiszteletére. Grimm Kiadó, Szeged. 222–241.
- Howarth, Peter 1998. Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics* 19/1: 24–44.
- Kaszubski, Przemyslaw 2000. *Selected Aspects of Lexicon, Phraseology and Style in the Writing of Polish Advanced Learners of English: A Contrastive, Corpus-Based Approach*. Adam Mickiewicz University, Poznań.
- Kilgarriff, Adam – Baisa, Vít – Bušta, Jan – Jakubiček, Miloš – Kovář, Vojtěch – Michelfeit, Jan – Rychlý, Pavel – Suchomel, Vít 2014. The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography* 1: 7–36.
- Kilgarriff, Adam – Rychlý, Pavel – Smrž, Pavel – Tugwell, David 2004. The Sketch Engine. *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*. 105–116.
- Nesselhauf, Nadja 2003. The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*. 24/2: 223–242.
- Nesselhauf, Nadja 2005. *Collocations in a Learner Corpus*. John Benjamins, Amsterdam.
- Sinclair, John 1996. EAGLES. *Preliminary recommendations on Corpus Typology*. <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpus/corpus.html> (letöltve: 2022.11.15.)
- Stubbs, Michael 2001. *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics*. Blackwell, Oxford.
- Szita Szilvia 2020. Korpuszépítés és korpuszhasználat alacsonyabb nyelvtudási szinteken. *Hungarológiai Évkönyv* 21/1–2: 173–179.
- Szita Szilvia 2021. A *MagyarOK* nyílt korpusz használatáról. *Hungarológiai Évkönyv* 22/1–2: 72–88.
- Wray, Alison 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge.

Antal, Zsófia

*The frequent collocations with the adverb nagyon ('very') in the light of
a learner corpus and a pedagogical corpus*

The corpus-based study focuses on frequently occurring collocations of the adverb *nagyon* ('very'), which is the most frequent adverb in the *KorSzak* learner corpus. First, those collocations of *nagyon* are identified in the learner corpus that occur with the greatest statistical frequency, then, the findings are compared to similar collocations in the *MagyarOK* open pedagogical corpus. The aim is to answer the following three questions. Do learners of Hungarian as a foreign language use the same collocations with *nagyon* in their written output as those present in the written texts of native speakers and course materials? Do they under- or maybe overuse any of the collocations? Are there any collocations with *nagyon* that learners consider as safe options and apply as 'collocational teddy bears'? The study also examines, comparatively, the lexico-grammatical and semantic characteristics of two collocations of *nagyon* that were found the most frequent in both corpora: *nagyon*_{ADV} *szereTV* ('like very much') and *nagyon*_{ADV} *szépA* ('very nice').

Erdősi Vanda

„Tulajdonképpen, a családom a mindenhol a világon él...” Egy nyelvi előkészítő tanuló egyéni nyelvi fejlődésének vizsgálata tematikus szempontból, kétféle megközelítéssel

1. Bevezető

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Nemzetközi Oktatási Központjában több évtizede tanítunk külföldi diákokat magyar nyelvre. Oktatási portfóliónk egyik legfontosabb programja a magyar nyelvi egyetemi előkészítő program. A nyelvi előkészítés speciális sajátosságai, körülményei, követelményei lehetőséget adnak arra, hogy az előkészítő program diákjaitól összegyűjtött beszélt és írott nyelvi produktumokból egy speciális kutatási anyagot rögzítsünk. Ezzel a gyűjteménnyel 2020 februárjában kezdődött meg egy tanulói korpusz építése. A diákok nyelvi fejlődését szeretnénk nyomon követni a kétszemeszteres tanulási folyamat során a teljesen kezdő szinttől a B2 szintig, amihez ezúttal a korpusz-nyelvészeti vizsgálat eredményeit is felhasználok. Az anyagok feldolgozása jelenleg is folyamatban van. Jelen írásomban egy esettanulmány keretében azt vizsgálom, hogy a diákok által írott magyar nyelvi produktumok anyagán keresztül hogyan követhető egy tanuló egyéni nyelvi fejlődése, mit mutat meg az egyes szövegek részletes elemzése, és hogyan segíthetik a vizsgálatot a korpusznyelvészeti eszközei és lehetőségei.

2. Longitudinális felmérések

A pedagógia végső soron mindig az egyénekből végbemenő változásokkal, vagyis a fejlődéssel, fejlesztéssel foglalkozik, alapvető jelentősége van tehát annak, hogy ezekre a folyamatokra vonatkozóan hiteles módszerekkel összegyűjtött adatokból következtethetünk. Az egyéni fejlődést a maga eredeti folyamatában csak olyan vizsgálatokra alapozva lehet leírni, amelyek folyamatosan követik az egyénben végbemenő változásokat (a témáról lásd bővebben: Csapó 2007 és 2014). A *fejlődésvizsgálat* elnevezésére több kifejezést használnak egymás szinonimájaként, a szaknyelvben mindegyik elterjedt. A *követéses felmérés* az adatgyűjtés módjára utal: a fejlődés időbeli nyomon követésére. Nevezik ezt a módszert *hosszmetzeti / hosszanti (longitudinális)* felmérésnek is, ha a másik fejlődésvizsgálattal, a keresztmetzeti technikával kívánjuk párhuzamba állítani, illetve meg akarjuk tőle különböztetni. (Néhány társadalomtudományban, mindenekelőtt a közgazdaságtanban, az ökonometriában az egyénektől időben egymást követő alkalmakkor felvett adatokat *panelvizsgálatnak* nevezik.)

A longitudinális vizsgálatok mással nem pótolható eredmények elérésére nyújtanak lehetőséget. Adott egyének fejlődését nem lehet ennél megbízhatóbb adatokkal leírni. A tanulók követésével a fejlődés számos érdekes összefüggésére mutathatunk rá. Az oktatási rendszer fejlesztéséhez is szükség van ezekre az ismeretekre. Egyre gyakrabban készítenek hosszmetzeti felméréseket, mivel csak az ilyen adatok nyújthatnak kellő alapot az oktatás folyamatának megítélésére. Nem kétséges tehát, hogy a jövőben fontossá válik az értékelés ilyen jellegű gyakorlata. A további változtatások megalapozásához pedig szükség van a tudományos igényességgel elvégzett vizsgálatokra.

Mivel a magyar nyelvi előkészítő program meghatározott idő, egészen pontosan egy egyetemi év (két szemeszter) alatt juttatja el a diákokat kezdőtől a B2 szintig, ezért ezt az intenzív nyelvi fejlődést érdemes végigkövetni és dokumentálni a tanulók nyelvi produktumai alapján.

3. Magyar nyelvi egyetemi előkészítő program a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjában

Az egyetemi nyelvi előkészítő programok a nyelvoktatás különleges területét jelentik, ahol a kezdő szinttől meghatározott idő (egy tanév, két szemeszter, azaz 30 oktatási hét) alatt kell az általános és akadémiai nyelvtanulás birtokába juttatni a nyelvtanulót azzal a speciális céllal, hogy a tanuló képes legyen az egyetemi tanulmányok folytatására az adott nyelven, anyanyelvi beszélők (diákok és tanárok) között (a programról bővebben lásd: Erdősi 2021). A csoportok nyelvi, nemzetiségi és kulturális szempontból heterogének, a diákok különböző okokból és személyes célokkal választják Magyarországot és a magyar nyelvi egyetemi előkészítő kurzust, a fő cél azonban közös: mindenkinek el kell érnie egy meghatározott nyelvi szintre, meg kell szerezniük azt a nyelvtudást, amelynek segítségével felvételt nyerhetnek a magyar felsőoktatásba, alkalmassá kell válniuk arra, és végig is tudják csinálni tanulmányaikat, és diplomát szerezzenek. A speciális célok és körülmények természetesen sajátos programot és módszertant is igényelnek.

Az előkészítő program tananyagának gerincét a *MagyarOK* tankönyvcsalád biztosítja, amelynek szemléletmódja, célkitűzése és elvei az egyetemi nyelvi előkészítő program céljaihoz is illeszkednek. Ezen alapelveket Szita Szilvia és Pelcz Katalin dolgozta ki, melyek a tankönyvcsalád bevezetőjében is olvashatók (Szita–Pelcz 2013–2019). A tanulási folyamat során a célnyelvet elsajátításának minden fázisában ugyanúgy használjuk, mint bármely más nyelvet: új információ megszerzésére és továbbadására, valamint a másokkal való értelmes és eredményes kommunikációra. A nyelvtanulás célja, hogy a nyelvtanuló kompetens nyelvhasználóvá váljon.

A magyar nyelvi egyetemi előkészítő program célja az általános és akadémiai tanulmányokat megalapozó nyelvtudás megszerzése magyar nyelvből. Mindez egy kétlépcsős programot jelent 800 kontaktórában. Az első szemeszterben a teljesen kezdő nyelvi szintről a B1 nyelvi szint elérése a cél napi hat óra tanulással. Az első szemeszterben a legfontosabb az általános nyelvtudás, a megfelelő kiejtés és az akadémiai tanulási technikák kiépítése. A második szemeszterben a diákok eljutnak a B2 szintre napi négy óra nyelvtanulás során, és megkezdik szaknyelvi tanulmányaikat a három szakirány egyikén (humán; orvosi vagy reál és műszaki szakirány) heti tizenkét órában.

Kezdetben az oktatás nagyon fontos eleme, hogy megtanítsuk a diákokat tanulni, hogy természetessé váljon az a módszer, ahogyan dolgozunk. Az órákon tükrözött/fordított osztálytermi eljárásokra is építünk (a témáról lásd részletesen a Tempus Közalapítvány weboldalát¹), ami a *MagyarOK* program esetében elsősorban azt jelenti, hogy a diák az adott foglalkozás után nem az órákon kapott információkat dolgozza fel és tanulja meg, hanem megkérjük, hogy otthon, még az óra előtt készítse elő az adott tananyagot. Segítségül a diákok számára előre elérhetővé tesszük a tanmenetet .ppt-prezentáció formájában. Ez a megközelítés változatlanul fontos része maradt, sőt különösen nagy jelentőséget kapott online módszertanunkban (Pelcz 2020: 124–126). (A tanulmányban vizsgált tanuló online oktatásban folytatta előkészítő tanulmányait.)

Mivel a diákoknak az előkészítő évet követően magyar diáktársak között, magyarul kell helyt állniuk, ezért ebben az esetben különösen indokolt, hogy az előkészítő program a modellalapú nyelvoktatás módszerét követi. A metódust Szita Szilvia és Pelcz Katalin dolgozta ki. A módszer kiindulópontjának tekinti, hogy csak a nyelvhasználatból lesz valódi nyelvtudás. A modellalapú nyelvoktatás a tanulás minden fázisában olyan mintát, modellt nyújt a diáknak, amely az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatából merít. A modellalapú nyelvoktatási módszer „a tankönyvi szövegeket, a nyelvtanár és az anyanyelvi beszélők megnyilvánulásait olyan

¹ <https://tka.hu/nemzetkozi/6586/tukrozott-osztalyterem>

nyelvi mintaként (modellként) értelmezi, amely a tanulót segíti abban, hogy ezt a célt elérje. A tananyag és a tanítás során megjelenő írott és hangzó szövegek minden elemét ellenőrzi, hogy megfelel-e annak az elvárásnak, hogy modellként szolgáljon” (Szita–Pelcz 2017: 262–263). A modellek követése a hatékony tanulás során lehetővé teszi a magas szintű nyelvtudás elérését. (A témáról lásd bővebben a Pont HU weboldalán olvasható módszertani interjú első² és második³ részét, amely Szita Szilviával és Pelcz Katalinnal készült.) Egyetemi nyelvi előkészítő program esetében, ahol a diákok magyar anyanyelvű diákokkal, magyarul fogják folytatni tanulmányaikat, magyarul kell megérteni az előadásokat, magyarul olvasni és megérteni a tankönyvet, magyarul vizsgázni írásban és szóban – nem is tűzhető ki ennél kisebb cél az előkészítő tanévre.

4. Az íráskészség fejlesztése és a szövegalkotás a nyelvtanulás során

Tanulmányaik során a tanulók napi szinten kapnak írásbeli házi feladatot, hogy megírásával még egyszer visszatérjenek egy adott témához, kifejtsék saját gondolataikat a tanult felhasználásával, és fejlődjen az íráskészségük. A szövegalkotás, a szövegalkotási készség fejlesztése (írásban és szóban is) fontos eleme a hasznos és természetes nyelvtudás kialakításának.

Michael McCarthy ír arról, hogyan segíthetik a tanulókat az ilyen íráskészség fejlesztése során a diskurzus-elemzés eredményei (McCarthy 1991: 148–149). Felhívja a figyelmet arra is, hogy a diskurzus-elemzés nem nyelvoktatási módszer, nem is szeretne az lenni. Azonban esetleg újragondolhatóak és kiegészíthetőek a nyelvoktatási módszerek annak fényében, amit a diskurzus-elemzés tanulságai nyújtanak számunkra a nyelvi formák, kontextusok és nyelvhasználók közötti kapcsolat összefüggéseiről, valamint jelentős segítséget nyújthat a tananyagok készítésének és felhasználásának, valamint a tantermi tevékenységek gyakorlati területéhez is (McCarthy 1991: 170–171). Tudjuk azt is, hogy az írott szövegalkotási feladatok nem mindig valós, természetes élethelyzetekhez kapcsolódnak a nyelvtanuló számára, illetve meg kell találni annak módját is, hogy pontosan ismerjük és tanítani tudjuk egy-egy kevésbé természetes (de akár nyelvvizsga miatt mégis szükséges) szövegtípus, kontextus működését és szabályait. A szövegtani és diskurzus-elemzési vizsgálatok sokat segíthetnek abban, hogy a diákok valódi, hasznos nyelvtudást kapjanak, az írott szövegek esetében is természetes nyelvhasználatra legyenek képesek, a nyelvtanárok és nyelvvizsga-tesztfejlesztők pedig minél természetesebb, valódibb szövegeket használjanak és kérjenek számon – mind a nyelvvórákon, mind a nyelvvizsgákon (Erdősi 2011: 97–100).

A tanulóknak meg kell tanulniuk a szövegalkotás szabályait: hogyan kapcsolódnak egymáshoz a mondatok nyelvtanilag, tartalmilag, logikailag, hogyan tudunk egy kerek és teljes szöveget felépíteni mondatok egymás utáni halmazára helyett, hogyan tagoljuk több tematikus részre a szövegünket, hogyan kell témát váltani, hogyan kell érvelni valami mellett és ellen, mik a különböző szövegtípusok (magánlevél, hivatalos levél, kérelem, meghívó, reklamáció stb.) műfaji és formai követelményei. Ahogy a tesztek esetében, a házi feladatok is kiváló visszajelzést jelentenek a tanároknak is: mivel van probléma, milyen hibát látunk újra és újra, rögzülve a fogalmazásokban, mire kell jobban odafigyelni, mit kell újra megbeszélni, átisméltetni.

A házi feladatokat a tanárok gyűjtik és archiválják, így egy-egy diák és csoport esetében is szép kollekciónak gyűlik össze a fogalmazásokból. Nyomon követhető egyes diákok fejlődése, kimutathatók a tipikus hibák, összehasonlítható a különböző szinteken visszatérő hasonló témájú szövegek kifejtése stb. A házi feladatok gyűjtésével és archiválásával kezdődött el a tanulói korpusz építése (l. bővebben: Antal 2021).

² https://ponthu.blog.hu/2020/06/03/magyarok_a1-tol_b2-ig_modszertani_interju_szita_szilviaval_es_pelcz_katalinnal

³ https://ponthu.blog.hu/9999/12/31/magyarok_a1-tol_b2-ig_modszertani_interju_szita_szilviaval_es_pelcz_katalinnal_2_resz

5. A KorSzak tanulói korpusz és a MagyarOK nyílt korpusz

A 2020 februárjában alakult Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport a korpusznyelvészeti kutatási eredményeket és a magyar mint idegen nyelv szakmódszertanát kívánja összekötni. (Bővebben lásd Baumann és mtsai. 2020: 32–33). Fontos feladatának tekinti a korpuszépítést, ebből fakadóan jött létre a gyermeknyelvi, az élőnyelvi és a tanulói korpuszt építő három munkacsoport. Itt elsősorban pedagógiai korpuszokról van szó, vagyis olyan adatbázisokról, amelyek létrehozásakor a tanulók igényeit és nyelvtudási szintjét helyezzük előtérbe. Mivel a KorSzak Munkacsoport magyar mint idegen nyelv szakterületének módszertanát kívánja fejleszteni, a korpuszokból nyert információkat újabb anyagok fejlesztésébe is be kívánjuk építeni (a korpusz felhasználásáról a nyelvórán bővebben l. O’Keeffe és mtsai. 2007).

A MID nyelvtanulói korpusz a magyart idegen nyelvként tanulók által létrehozott szövegek és szóbeli megnyilatkozások elektronikus adatbázisként tárolt gyűjteménye. A korpuszt 2020 februárja óta építik a munkacsoport tagjai. A nyelvtanulói korpusz két részből áll: a nyelv- tanulók írásbeli szövegalkotását rögzítő korpuszból és a tanulók szóbeli produktumait rögzítő korpuszból. Az első rész magyart idegen nyelvként tanulók írott szövegeit (esszéként beadott házi feladatait) tartalmazza (Baumann és mtsai. 2021: 35). Ennek a gyűjteménynek egy al- korpusza a magyar nyelvi egyetemi előkészítő program tanulóinak írott szövegeit tartalmazó gyűjtemény. A Nemzetközi Oktatási Központ magyar nyelvi előkészítő tanulóinak közül kilenc diák nyelvi fejlődését szeretnénk követni a tanulmányok kezdetétől a végéig, az ezeknek a tanulóknak az írásbeli munkáit tartalmazó gyűjteményt tehát a tanulói korpusz részkorpusza- ként külön egységként vizsgáljuk. Ennek az alkorpusznak része a jelen tanulmányban vizsgált egyetlen előkészítő diák egyéni fejlődésvizsgálatának anyaga is. A tanulói korpuszon belül vizsgált előkészítő részkorpusz jelenleg – a cikk írásának idején – a *Sketch Engine* felületén még nem elérhető, ezért a gyűjtemény vizsgálata manuálisan történt.

A *MagyarOK* nyílt korpusz a *MagyarOK* tankönyvcsaládhoz készült pedagógiai korpusz, amely végleges állapotában legalább másfélmillió tokenből fog állni, és folyamatosan bővül, az anyagok egy része még feldolgozás alatt áll. Bárki számára elérhető a *Sketch Engine* felületéről.⁴ A korpusz négy szintre tagolódik (A1, A2, B1 és B2). A korpusz első része a *MagyarOK* tankönyvek szövegeit tartalmazza (fontos, hogy a szövegek legnagyobb része autentikus nyelvi inputon alapuló anyag). A második alkorpuszban anyanyelvi beszélők félautentikus szövegeit találjuk. A harmadik alkorpusz különböző műfajú autentikus szövegekből (újságcikkekből, blog- és fórumbejegyzésekből) és személyes szövegekből fog állni. Jelenleg fejlesztés alatt áll, várhatóan 2022 végétől lesz elérhető (Szita 2021: 72–76). Ez a korpusz tartalmazza azt a tan- anyagot, amely a nyelv- tanulóknak számára a modellt biztosítja, ezzel a modellel mint nyelvi in- puttal hasonlítjuk össze a tanulók írott nyelvi produktumait az előkészítő tanulóknak egyéni fej- lődésvizsgálatának során.

6. Korpusznyelvészeti eszközök alkalmazása a nyelvi fejlődésvizsgálat során

6.1. A nyelvi fejlődésvizsgálat háttere, körülményei

A nyelvi fejlődésvizsgálat esettanulmányának alanya egy nyelvi előkészítő diák, 24 éves nő, nemzetisége dél-afrikai, anyanyelve a dél-afrikai angol. A vizsgálat ideje a 2020/2021-es tanév 1–2. szemesztere (online oktatásban). A vizsgálat kezdőtől B2-es szintig elemzi a tanuló egyéni fejlődését. Ebben a tanulmányban a fejlődést tematikus szempontból vizsgálom a tanuló írott szövegeinek anyagán: arra vagyok kíváncsi, milyen nyelvi fejlődési minták és sajátosságok mutathatók ki a következő témákban: emberek bemutatása, leírása, emberi kapcsolatok és

⁴ https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok_hp2

kommunikáció. A fejlődésvizsgálat érdekében megvizsgáltam egy tanuló írott szövegeit a korpusznyelvészet eszközeinek segítségével, és tanulói alkorpuszként annak a kilenc főből álló tanulói csoportnak az írásos nyelvi produktumait, amely csoportnak az esettanulmány vizsgált alanya is része, és amely csoport tanulójának egyéni fejlődését szintén vizsgálom. Jelen esetben ennek a csoportnak az adatait összehasonlításra használtam, viszonyítási alapként kezeltem.

A diákok nyelvi fejlődését egy meghatározott témakör kifejtésének részletes vizsgálatával kívánjuk nyomon követni. Ez a téma a család bemutatása, leírása. A családjaink, a családtagjaink, legközelebbi emberi kapcsolataink az egyik legfontosabb témakör a nyelvoktatás és -tanulás során. A *MagyarOK* kezdő szintű tankönyvben már a második fejezetben, az első nyelvórák egyikén tanulunk beszélni erről a témakörrel, amely aztán később, magasabb szinteken bővített nyelvi eszközökkel és szókincsel többször is visszatér.

A család témakörének szövegeit vizsgálva a leggyakrabban használt főnév természetesen maga a *család*. A nyelvi fejlődésvizsgálat egy nagyon fontos eleme lehet korpusznyelvészeti eszközök igénybevétele. Segítségével megvizsgálhatjuk a *család* szó előfordulásának körülményeit és statisztikai adatait. Megfigyelhetjük, milyen változások történnek a *család* szó használatában A1-től B2 szintig a nyelvtanulók nyelvi produktumaiban, ehhez összehasonlításképpen *KorSzak* Nyelvtanulói Korpusz írásos szövegeit tartalmazó alkorpuszán belül létrehozott, nyelvi előkészítő programban részt vevő diákok írott szövegeit tartalmazó alkorpusz adatait vizsgáltam meg. További összevetések céljából érdemes volt megvizsgálni a *család* szó előfordulását és statisztikai adatait a nyelvtanulás elsődleges modelljéül szolgáló tananyag adatállományát összegyűjtő *MagyarOK* didaktizált nyílt korpuszának adataival, amely szintén lehetőséget nyújt a nyelvi szintek összehasonlítására. A *család* szó korpusznyelvészeti vizsgálata a szó használatáról, annak szűkebb és tágabb környezetéről is fontos információkat nyújt. Michael Hoey szerint ahogy egy szót elsajátítunk a vele való találkozások során a beszédben és írásban, a szó halmozottan megtelik azokkal a kontextusokkal, amelyekben találkozunk vele, és a róla való tudásunk magában foglalja azt a tényt, hogy bizonyos más szavakkal együtt fordul elő bizonyos típusú kontextusokban (Hoey 2005: 8). Annak vizsgálata, hogyan, milyen körülmények között és környezetben használunk egy adott szót, hogyan alakul egy adott szó használata a nyelvi fejlődés során, értékes információval járulhat hozzá a nyelvtanuló egyéni fejlődéséhez.

A *család* a *MagyarOK* didaktizált nyílt korpuszában a teljes korpusz 21. leggyakoribb főneve és 145. leggyakoribb lemmája. A *KorSzak* nyelvtanulói korpusz speciális szempontok szerint válogatott nyelvi előkészítő alkorpuszának adatállományát átvizsgálva (amely kilenc előkészítő tanuló egyéves nyelvtanulói munkájának írásbeli produktumait tartalmazza, és természetesen jóval kisebb korpusz, mint a *MagyarOK* vagy a *KorSzak* teljes nyelvtanulói korpusz) a *család* szónak 91 előfordulását találjuk meg. A *KorSzak* nyelvtanulói korpusz előkészítő alkorpuszának részét képezik esettanulmányunk alanyának írott szövegei is, amelynek adatait külön is feltüntettem.

Mivel korpusznyelvészeti elemzésünk egy nyelvi fejlődésvizsgálathoz kapcsolódik, fontos szempont az eredmények nyelvi szintek közötti megkülönböztetése, összevetése. Vizsgáljuk tehát nyelvi szintenként elkülönítve a *család* szó előfordulásának körülményeit és statisztikai adatait. A *család* szó környezetének vizsgálata nagyon sok lehetőséget kínál. A tanulmány a *család* szó mondatbeli szerepét és a környezetében előforduló igéket vizsgálja. Ahogy Hegedűs Rita írja, a predikátum az a legkisebb kommunikációs egység, amely új információt hordoz, amelynek a kedvéért létrejön maga a megnyilatkozás. Az állítmány magja mindig visszavezethető egy igével kifejezett eseményre, leggyakrabban maga az ige az állítmány (Hegedűs 2019: 237–247). A névszói részt tartalmazó összetett állítmányok esetében, ahol a létige jelen időben, kijelentő módban, harmadik személyben nem jelenik meg, a létigét mint \emptyset előfordulást az összegző táblázatokban sem jelöltem. Feltüntettem viszont a segédigés szerkezetekben főnévi igenévként előforduló cselekvéseket, mert tematikus szempontból és a *család* szóval

való szoros grammatikai kapcsolat miatt és a *család* szó kontextusának hű bemutatásának érdekében indokoltnak éreztem (például: *tudok kommunikálni a családommal*).

Az egyéni fejlődésvizsgálat esetében a *család* szó valamennyi előfordulását kigyűjtöttem, hogy megállapítsam, milyen alakban, milyen toldalékkal, milyen funkcióban fordul elő a mondatban. Hogy lehetőség legyen az egyéni nyelvi fejlődést más előkészítő tanulók egyéni fejlődésével is összevetni, ezért ezt a vizsgálatot a *KorSzak* tanulói korpusz előkészítő al-korpuszának anyagán is elvégeztem. Összegyűjtöttem ugyanezeket az információkat a *MagyarOK* nyílt korpuszából is, hiszen ennek anyaga az oktatás legfontosabb modelljeit tartalmazza, amely szintén tanulságos információkkal szolgál, ha a fejlődési folyamatot az oktatás modelljével szeretnénk összehasonlítani. Az egyéni fejlődésvizsgálat valamennyi olyan példáját bemutatom, ahol a *család* szó szerepel, a *KorSzak* tanulói korpusz előkészítő al-korpuszából pedig minden szint esetében néhány példát mutatok be összehasonlítóképpen. A *család* szót tartalmazó konkordanciasorok a *MagyarOK* nyílt korpuszában bárki számára hozzáférhetők, megtekinthetők a *Sketch Engine* felületén; itt példákat nem adtam meg. Az adatokat (a *család* szó előfordulásai, igék és vonzatok) minden szint esetében táblázatban összegzem.

A *Sketch Engine* honlapján több lehetőség is rendelkezésre áll, ha keresni szeretnénk a korpuszban. A *Word Sketch* segítségével több elemből álló nyelvi egységeket kereshetünk, a *Concordancer* segítségével megtalálható konkordanciasorok pedig egy adott nyelvi elem használatára vonatkozó példák gyűjteménye a korpuszban.

A konkordanciák bemutatását a teljes mondat (vagy legalább a teljes tagmondat) bemutatására bővítettem, mert ugyan a tanulmány a *család* szó mondatbeli szerepére, a környezetében előforduló igére és annak vonzataira koncentrált, azonban a fejlődésvizsgálat és a tematikus megközelítés szempontjából a teljes mondat (vagy esetenként legalább a teljes tagmondat) összességében nagyobb rálátást biztosít. (A konkordanciákról l. bővebben Sinclair 2003.)

6.2. A család szó használatának vizsgálata A1 szinten

A tanuló egyéni fejlődésvizsgálatában előforduló valamennyi példa:

Szabadidőmben szeretek olvasni, főzni és utazni a **családommal**.

Ha van egy kis szabadidőm, általában rajzok vagy festek, és a **családommal** töltöm.

A **családom** az Egyesült Arab Emírségekben, Dubaiban él.

Szombaton reggel kávézóban az **családommal**.

Néhány példa a *KorSzak* tanulói korpusz előkészítő al-korpuszából:

Én Magyarországon, Pécsen élek, az egész **családom** Törökországban él.

Egy órát töltök az asztalnál, mert szeretek beszélni a **családommal**.

Néha a **családommal** megyek moziba.

Családommal autómmal járok, mert ez nagyon gyors és kényelmes.

Ha nincs kedvem dolgozni, akkor filmet nézek **családommal**.

Nekem nagyon hiányzik a **családom** és a barátnőm.

A *KorSzak* nyelvtanulói korpusz előkészítő al-korpuszában A1 szinten 25 alkalommal fordul elő a *család* szó (lásd 5. táblázat). A *család* szó minden esetben egyes szám első személyű birtokos személyjellel fordul elő, 13 esetben további végződés nélkül (egy esetben találjuk a *család* szót a *szerint* névutó társaságában), 12 esetben *-val/-vel* raggal. Az egyéni fejlődésvizsgálat példáiban a tanuló ezeket a többi diákhoz és a modellhez hasonlóan alkalmazta.

Ha megfigyeljük, mely igék a fordulnak elő leggyakrabban a *család* szó környezetében, látható, hogy leggyakrabban az *él* ige társaságában fordul elő, öt alkalommal (1. táblázat).

Ige	KorSzak előkészítő tanuló alkorpusz A1		MagyarOK nyílt korpusz A1	
	Egy előkészítő diák fejlődés-vizsgálata	Összes előfordulás	Ige	Összes előfordulás
él (valahol valakivel)	1	5	van (valaki); (valakivel); (valakinek van valamije)	7
utazik (vkivel vhoval)		4	él (valahol)	5
beszél (valakivel)		2	szeret (valamit csinálni)	4
jár (valamivel valahova)		2	meghív (valakit)	2
szeret (valamit csinálni)	1	2	lakik (valahol)	2
van (valahol)		1	ünnepel (valakivel)	1
megy (valahova)		1	vacsorázik (valakivel valahol)	1
néz (valamit valakivel)		1	mutat (valamit)	1
ünnepel (valakivel)		1	készít (valamit)	1
tölt (időt valakivel)	1	1	főz (valamit valakinek)	1
hiányzik (valaki)		1	hoz (valamit)	1
			beszélget (valakivel)	1
			lát (valamit)	1
			tölt (időt valakivel)	1
			kirándul	1
			elfér(valahol)	1
			piknikezik (valahol)	1
			nyaral (valakivel)	1

1. táblázat: Az igék előfordulása az egyéni fejlődésvizsgálatban, a *KorSzak* előkészítő tanuló alkorpuszban és a *MagyarOK* nyílt korpuszban A1 szinten

A másik gyakori párja az *utazik* ige, négy előfordulással. Jóval kisebb számban előfordul még a *beszél*, a *szeret* és a *jár* ige is (két alkalommal), és egy-egy példát találunk a *van*, *tölt*, *megy*, *néz*, *ünnepel* és *hiányzik* igékre is. Érdeemes megemlíteni, hogy egy esetben az ige segédige + főnévi igenév szerkezetben fordul elő. Előkészítő tanulóink egyéni fejlődésvizsgálatában az *él* és a *szeret* ige fordul elő, hasonlóan a többi előkészítő diák munkájához, valamint megtalálható az *időt tölt* kifejezés is, amelyet a többi diák nem használt, és a modellekben is kevesebb példát láttak rá.

Megfigyelhető, hogy A1 szinten mind a modellben, mind a tanulók szövegeiben a családdal kapcsolatos alapvető információk jelennek meg, a család közvetlen környezete és életkörülményei, a legalapvetőbb szokások és tevékenységek, preferenciák jelennek meg.

6.3. A család szó használatának vizsgálata A2 szinten

A tanuló egyéni fejlődésvizsgálatában előforduló valamennyi példa:

Mellettünk balra egy **család** lakik.

Gyermekkoromban sokat jártam ott a **családommal**.

Ezenkívül a **családom** Magyarországon fog élni.

Udvarias, ha a másik ember nem hívják az utónevén, hanem a **családi** nevén.

Utoljára egy szállodában voltam Egyesült Arab Emírségekben a **családommal**.

Szerintem a **családom** nem túl kicsi.

Hiányzott a **családom**.

Néhány példa a *KorSzak* tanulói korpusz előkészítő alkorpuszából:

A nagynéném Japánban lakik a **családjával**.

Most a **családommal** Isztambulban lakom.

Az anyai nagybátyaim és a **családjai** Törökországban, Isztambulban él.

Az egyetemista legtöbbször **családjával** lakik, azért nem kell fizetni a kiadásokat.

Szerencsére négy testvérem már élnek a **családjával**.

Kétezer tizenöt óta nem csak török, hanem magyar **családom** is van.

A tanulói korpusz előkészítő alkorpuszában A2-es szinten a *család* szó 38 esetben fordul elő (vö. 5. táblázat). A *család* szó toldalék nélkül egyszer szerepel, egyszer tárgyraggal, és egyszer *-tól/-től* raggal. 20 esetben találjuk meg egyes szám első személyű birtokos személyjellel és különböző toldalékokkal, 7 esetben találjuk a *család* szót egyes szám harmadik személyű birtokos személyjellel, minden esetben *-val/-vel* raggal. Ebben nem mutatkozik különösebb eltérés a fejlődésvizsgálat szövegeiben és az előkészítő tanulói alkorpuszban, valamint a modell példáival összehasonlítva sem.

A *lakik* (6), az *él* (5) igék, valamint a létige (5) fordul elő a leggyakrabban (lásd 2. táblázat). Gyakran használják a *szkájpol* igét (4) is, két alkalommal fordult elő a *megy* ige. Egy-egy előfordulását figyelhetjük meg a *vesz*, a *talál*, a *jár*, a *tart*, a *kezd*, a *beszél*, az *utazik*, az *áll*, a *szeret*, a *beszélget* és a *hiányzik* igéknek. Az egyéni fejlődésvizsgálatban a *lakik*, *él* és *van* igék fordulnak elő az előkészítő diákok munkáihoz hasonlóan (az *él* ige az A2 szintű modellekben kevésbé gyakori), és csak a fejlődésvizsgálat alanya használta a *jár* és *hiányzik* igéket. Az igék esetében a *megy*, a *van* és a *hiányzik* múlt időben is előfordul, a *van* jövő időben is, és főnévi igenévként segédigés szerkezetben is megtaláljuk a *vesz*, az *él* és a *beszél* igéket.

Ige	<i>KorSzak</i> előkészítő tanulói alkorpusz A2		<i>MagyarOK</i> nyílt korpusz A2	
	Egy előkészítő diák fejlődés-vizsgálata	Összes előfordulás	Ige	Összes előfordulás
lakik valahol valakivel	1	6	van (vhol); (vkinek vmije); (vkivel)	8 (vhol 6); (vkinek vmije 1); (vkivel 1)
él valahol valakivel	1	5	mesél (vkinek vmiről)	4
van (valakinek valamije) (valahol valakivel)	1	5	jön (vkivel vhowa)	3
szkájpol (valakivel)		4	lakik (vkivel); (vhol)	3 (vkivel 2); (vhol 2)
megy (valahova valakivel)		2	szeret (vkit/vmit); (vkit/vmit vhol/vhonnan)	3 (vkit/vmit 1); (vkit/vmit vhol/vhonnan 2)
vesz (valakinek valamit)		1	gondolkodik (vmiről)	1
talál (valamit valahol)		1	érdekel (vkit vmi)	1
jár (valahol valakivel)	1	1	hasonlít (vkire)	1
tart (valamit valakivel)		1	bérel (vhol)	1
kezd (valamit csinálni)		1	szervez (vkivel vmit)	1
beszél (vkivel x nyelven)		1	főz (vmit vkinek)	1
utazik (valahol valakivel)		1	tölt (időt vkivel)	1
áll (valamiből)		1	leül	1
szeret (valamit csinálni)		1	meghív (vkit)	1
beszélget (valakivel)		1		
hiányzik (valaki)	1	1		

2. táblázat: Az igék előfordulása az egyéni fejlődésvizsgálatban, a *KorSzak* előkészítő tanulói alkorpuszban és a *MagyarOK* nyílt korpuszban A2 szinten

A2 szinten a nyelvi modell és a diákok szövegeinek esetében is megfigyelhető a témakörök bővülése és szintlépése. A család már a tágabb környezetünk részeként (lakókörnyezet, szomszédok), magasabb nyelvi szinten jelenik meg az emberi kapcsolatok, az emberek közötti kommunikáció bemutatásával. Mivel az előkészítő tanulókat oktatása célnyelvi környezetben, az otthonuktól távol történik, hangsúlyosan jelenik meg írásaikban a hiányzó család, a kapcsolattartás online formái (a *szkájpol* ige), az otthoni és a célnyelvi környezet összehasonlítása, különbségei, családi emlékek, múlt idejű események felidézése. A nyelvtani szerkezetek közül fontos a múlt idő használatát megemlíteni, valamint a segédigés szerkezetek bővülését.

6.4. A család szó használatának vizsgálata B1 szinten

A tanuló egyéni fejlődésvizsgálatában előforduló valamennyi példa:

Az okostelefonról nem tudnék lemondani, mert az okostelefon nélkül nem tudnék kommunikálni a **családommal**, a barátaimmal vagy a kollegaimmal (amikor dolgoztam).
Mindig használom a szkájpot, mert a szüleim Egyesült Arab Emírségekben él (tulajdonképpen, a **családom** a mindenhol a világon él).
Így, gyakran a szkájpon vagy botimon beszélgetek a **családommal**.
Szeretek a szkájpot, mert olcsóbb, mint telefonálok a **családomnak**.
Ugyanolyan, mint egy üzleti **család**.
Természetesen, szerintem sok különféle kapcsolat van, például munkakapcsolatot, **családi** és kapcsolatok.
Zimbali Lodge **családbarát** és háziállatbarát hely.

Néhány példa a *KorSzak* tanulói korpusz előkészítő alkorpuszából:

Mivel az okostelefonom nélkül nem lennék képes kommunikálni a barátaimmal és a **családommal**, erről nem tudnék lemondani.
És azt szeretném, hogy ne legyenek hangosak este, mert mellettünk él egy kisgyerekes **család**.
2012 nyarán Japánban töltöttem a nyári szünetet a **családommal**.
Én arra használom a közösségi oldalakat, hogy beszéljek a **családommal**.
Arra használhatjuk, hogy kapcsolatot tartsunk a **családommal**, amikor külföldön élünk.

B1 szinten a tanulói korpusz előkészítő alkorpuszában a diákok 18 alkalommal használták a *család* szót (5. táblázat). Egyszer szerepel további toldalék nélkül, 11 esetben találjuk meg egyes szám első személyű birtokos személyjellel és többféle további toldalékkal, egy esetben találjuk egyes szám harmadik személyű birtokos személyjellel és *-val/-vel* raggal. E tekintetben nincs nagyobb különbség az egyéni vizsgálat, az előkészítő alkorpusz és a modell adataiban, egyedül a *-nak/-nek* ragos változat az, ami jelen van a diákok írásaiban, de nem található meg a modell korpuszában.

A *család* szó környezetében kétszer fordult elő az *él* és a *kommunikál* ige, valamint egyszer a *tart*, a *beszélget*, az *utazik*, a *megy*, a *bemutat*, a *képes*, a *tud*, a *tölt*, a *van*, a *telefonál*, a *marad*, a *beleszámít* és a *beszél* igék (3. táblázat). A használt igék közül múlt időben fordul elő az *utazik*, a *tölt* és a *van*. A *kommunikál* ige kétszer segédige + főnévi igenév szerkezetben főnévi igenévként jelenik meg, felszólító módban, célhatározói szerkezetben fordul elő a *tart* és a *beszél* ige, és határozói igenévként a *beleszámít* ige. A fejlődésvizsgálatban megjelenő *él* és *kommunikál* ige az előkészítő alkorpuszban is kiemelt jelentőségű, és a modellben is megtalálható, a *telefonál* és a *beszélget* ezen a szinten csak a fejlődésvizsgálat anyagában fordul elő.

B1 szinten a modell és a tanulói korpusz példáival ismét követni lehet a témakörök bővülését, amelyek részeként megjelenik a *család*. Különösen hangsúlyossá válik az emberek közötti kapcsolat, kommunikáció, kapcsolattartás, amely az igékben is előfordul (*beszél*, *beszélget*, *kommunikál*, *találkozik*, *időt tölt valakivel*, *kapcsolatot tart* és *kapcsolatban marad* stb.). A múlt idejű események elbeszélése és a segédige + főnévi igenév szerkezetek mellett megjelenik

a felszólító mód célhatározó funkcióban való használata, valamint a határozói igenév. Ezen a szinten különösen szépen figyelhető meg a modell beépülése a tanulók nyelvhasználatába mind a lexika, mind a grammatika szintjén, az egyéni fejlődésvizsgálatban és az előkészítő alkorpuszban is.

Ige	KorSzak előkészítő tanuló alkorpusz B1		MagyarOK nyílt korpusz B1	
	Egy előkészítő diák fejlődés-vizsgálata	Összes előfordulás	Ige	Összes előfordulás
él (valahol)	1	2	imád (valamit csinálni)	2
kommunikál (valakivel)	1	2	túrázik	2
tart (valamit valakivel)		1	találkozik (valakivel)	1
beszélget (valakivel)	1	1	ideköltözik (valaki)	1
utazik (valakivel valahova)		1	felfedez (valamit)	1
megy (valakivel valahova)		1	él (valahol -ban/-ben)	1
bemutat (valakit valakinek)		1	elpusztít (valamit)	1
képes (valamit csinálni)		1	tölt (időt valakivel)	1
tud (valamit csinálni)		1	szétszóródik (valami)	1
tölt (időt valahol valakivel)		1	képes (valamit csinálni)	1
van (valakivel)		1	van (valaki)	1
telefonál (valakinek)	1	1	kommunikál	1
marad (kapcsolatban valakivel)		1	megismerkedik (valakivel)	1
beleszámít (valakit valahova)		1		
beszél (valakivel)		1		

3. táblázat: Az igék előfordulása az egyéni fejlődésvizsgálatban, a *KorSzak* előkészítő tanuló alkorpuszban és a *MagyarOK* nyílt korpuszban B1 szinten

6.5. A család szó használatának vizsgálata B2 szinten

A tanuló egyéni fejlődésvizsgálatában előforduló valamennyi példa:

Persze, használom a közösségi oldalakat kapcsolattartásra és beszélgetek a barátaimmal és **családommal**. Gyakran osztottam meg fotókat magamról, a **családomról** és a háziállataimról.

Néhány példa a *KorSzak* tanuló alkorpusz előkészítő alkorpuszából:

Később egész **családjával** Moszkvába költözött.

Azért kezdtem tanulni magyarul, hogy kommunikálhassak a férjem **családjával** és barátaival.

Sokat tanulok az anyanyelvi beszélőktől, X **családjától** és a magyar barátaimtól.

Majdnem mindig arra használom a Facebookot, hogy kapcsolatot tartsak a **családommal**.

A **családom** szerint szorgalmas ember vagyok.

Zavarhatna is a **családom** a dolgozás során.

A tanuló alkorpusz előkészítő alkorpuszában a nyelvi fejlődésvizsgálat során megfigyelt tanulók B2 szinten írott szövegeiben tízszer használták a *család* szót (5. táblázat). A *család* további todalékok nélkül magában nem fordul elő, egy esetben találjuk meg a *-ban/-ben* raggal, 5 esetben egyes szám első személyű birtokos személyjellel és további todalékokkal, 3 alkalommal egyes szám harmadik személyű birtokos személyjellel és további todalékokkal. Az egyéni fejlődésvizsgálatban előforduló *-val/-vel* ragos változatokban nincs különbség az al-

korpuszsal és a *MagyarOK* nyílt korpuszsal összehasonlítva, hiszen ez mindkettő esetében szintén gyakori, a *-ról/-ről* raggal viszont csak az egyénileg vizsgált tanulónál fordul elő.

A *család* szó környezetében kétszer a *tart*, egyszer a *felnő*, a *költözik*, a *beszélget*, a *megoszt*, a *van*, a *tanul*, a *kommunikál*, a *zavar* és *segít* igéket találjuk meg (4. táblázat). Az igék közül múlt időben fordul elő a *felnő* és a *költözik* ige, felszólító módban, célhatározói szerkezetben a *kommunikál* és a *tart* ige. A *tart* ige segédige + főnévi igenév szerkezetben főnévi igenévként is felbukkan, a *zavar* ige pedig *-hat/-het* képzővel, feltételes módban jelenik meg. Az egyéni fejlődésvizsgálatban a *beszélget* és a *megoszt* igék fordulnak elő.

Ige	KorSzak előkészítő tanuló al-korpusz B2		MagyarOK nyílt korpusz B2	
	Egy előkészítő diák fejlődésvizsgálata	Összes előfordulás	Ige	Összes előfordulás
tart (kapcsolatot vkivel)		2	kivesz (..i a részét vmiből)	2
segít (valamit csinálni)		1	szétoszt (valamit)	2
felnő (valahol)		1	feldolgoz (valamit)	2
költözik (vkivel v hova)		1	jóllakik (valamivel)	1
beszélget (valakivel)	1	1	összehív (valakit)	1
megoszt (valamit)	1	1	imád (valamit csinálni)	1
van		1	megteázik (valakivel)	1
zavar (valakit)		1	megtapasztal (valamit)	1
tanul (valakitól)		1	származik (valahonnan, -bÓl)	1
kommunikál (vkivel)		1	alapít (valamit)	1
			felnő (valahol, -bAn)	1
			meghív (valakit valahova)	1
			lát (valakit/valamit valahol)	1
			szeret (vmit/vkit vhol_ -bAn)	1
			összejön (valaki)	1
			áll (valamit)	1
			néz (valamit/valakit)	1
			hazatér (valaki)	1
			összetart (valaki)	1

4. táblázat: Az igék előfordulása az egyéni fejlődésvizsgálatban, a *KorSzak* előkészítő tanuló alkorpuszban és a *MagyarOK* nyílt korpuszban B2 szinten

Megfigyelhető, hogy B2 szinten az előkészítő tanuló alkorpuszban kisebb számban jelent meg a *család* szó és általában a család témaköre, bár a *MagyarOK* nyílt korpuszban sok példát találunk rá. Ennek egyik oka, hogy B2 szinten már a diákok a szaknyelvi órák javára alacsonyabb óraszámú tanulókat a nyelvet, és B2 szinten különösen törekedünk a korábban kevésbé előfordult témák kifejtésére és gyakorlására. Ha azonban megvizsgáljuk az előkészítő tanuló alkorpusz *család* szóval kapcsolatos adatait, kisebb számú adatmennyiségből is világosan látható, hogy bővült a téma kontextusa: híres emberekről, kommunikációról, nyelvtanulásról, munkáról stb. írt fogalmazások témájához kapcsolódik a család témaköre. Továbbra is hangsúlyos a tanulók írásában a közös tevékenységek, a kapcsolattartás és a kommunikáció témája. Ha nyelvtani szempontból vizsgáljuk meg ezeket a példákat, megállapíthatjuk, hogy a B2 szinten elvárt komplexebb nyelvi szerkezeteket és funkciókat is megtaláljuk (például a feltételes és felszólító mód egyéb funkciói).

Ha megfigyeljük a *család* szó valamennyi előfordulását, észrevehető, hogy szintektől szinte teljesen függetlenül egyaránt magas az egyes szám első és harmadik személyű birtokos személyjeles forma, valamint ennek a *-val/-vel* ragos változata. Megjelenik a *-nak/-nek* ragos változat is, különösen a *MagyarOK* nyílt korpuszban. Viszonylag gyakran fordult még elő a todalék nélkül használt forma is, itt azonban már látható a különbség, hogy a tanuló kor-

puszban jóval ritkábban fordult elő, mint a MagyarOK nyílt korpuszban; ugyanez mondható el a *családban* birokos személyjel nélküli, *-ban/-ben* ragos formáról. A témával kapcsolatban látható, hogy elsősorban a saját családjukról beszélnek az emberek leggyakrabban, másvalakiéről ritkábban. A *-val/-vel* rag gyakori használata jelzi, hogy gyakran fejeződik ki a valakivel együtt, valaki társaságában végzett cselekvés funkciója.

	Egy előkészítő diák fejlődésvizsgálata				KorSzak előkészítő tanuló alkorpuz				MagyarOK nyílt korpusz			
	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2
család		1	1			1	1		3	4	4	9
családok									2		1	3
családokban												
családoknak						1				1		
családot						1			1			4
családban								1	1	7		3
családból										1		1
családdal									3			
családnak										3		
családnál										2		
családról										1		
családtól						1						
családonként												1
családom	1	3	1		13	11	2	2	10	4	4	7
családomat									2	3		
családomban						2			1			1
családommal	3	2	2	1	12	11	8	2	7	5	3	
családomnak			1			1	2		2			
családomról				1				1	1			
családomtól						1				1		
családodat									1			
családodnak											1	
családodra												1
családodról									1			
családja									2		2	
családját										1		
családjában												1
családjának									1	4		1
családjától								1				
családjával						7	1	2	1	3		2
családunk											1	
családokat									2			
családokkal											1	
családjuk						1						
családtagokról							1					
családtagokkal								1				
családtagjaim						1						
családtagjaimat							1					
családtagjaimmal							1					
családtagjainkat							1					

5. táblázat: A *család* szó összes előfordulása valamennyi szinten, az egyéni fejlődésvizsgálatban és mindkét korpuszban

Mindössze egyetlen tanuló egyéni fejlődését, valamint összesen kilenc előkészítő tanuló egy évnyi írásbeli produktumainak anyagát vizsgáltam meg, a kutatást mindössze a *család* szó mondatbeli előfordulására és igei környezetére korlátozva. Az eredmények azt mutatják, hogy a korpusznyelvészeti vizsgálatok hasznos segítséget jelenthetnek, ha egy-egy szó használatát és az adott szó környezetét szeretnénk elemezni a tanulók nyelvhasználatában. Fontos része lehet a fejlődésvizsgálati kutatásoknak, akár egy diák egyéni fejlődését, akár valamennyi diákunk fejlődésének fontos tendenciát szeretnénk nyomon követni. Az előkészítő tanuló írott szövegei terveink szerint nemcsak a *KorSzak* tanulói korpusz részeként, de külön alkorpuszként is elérhetőek és használhatóak lesznek, hiszen a magyar nyelvi előkészítő program sajátosságai indokoltá teszik, hogy korpusznyelvészeti vizsgálatokat kifejezetten az előkészítő program anyagán is végezni lehessen.

Szirmai (2005) a korpusz meghatározásának áttekintésekor arra a következtetésre jut, hogy a korpusz meghatározásában a legfontosabb kritériumok egyike, hogy reprezentatív, tudatosan megtervezett szövegek gyűjteményéről van szó, melynek összeállításakor az azon elvégezni kívánt nyelvi analízist tartják szem előtt, és olyan céllal hozzák létre azokat, hogy elemzésük nyelvészeti szempontból hasznos legyen (17–23. oldal). Ezen kritérium alapján mindenképpen érdemes létrehozni egy előkészítő alkorpuszt, hiszen önmagában már az előkészítő tanuló nyelvi anyagának részletes vizsgálata is sok tanulsággal szolgálhat, de további eredményekért érdemes lesz alaposan összehasonlítani a tananyag mint nyelvi modell korpuszával, valamint az anyanyelvi beszélők nyelvi produktumaiból összeállított óriáskorpuszal (huTenTen12).

7. A tanuló szövegeinek részletes elemzése

A tanulmány második részében a tanuló által írt szövegekből mutatok be öt teljes szöveget és azok részletesebb elemzését. A szövegek kiválasztása célzottan, meghatározott szempontok szerint történt: valamennyi szöveg az emberek bemutatása, leírása, emberi kapcsolatok és kommunikáció témájához kapcsolódik, tehát továbbra is a család és az emberi kapcsolatok témája a fejlődésvizsgálat tárgya. A1-től B2 szintig valamennyi nyelvi szintre láthatunk példát, az A1 szint esetében a tanulmányok kezdetén és az A1 szint végén írott szövegekre is választottam egy-egy példát, hiszen ebben az esetben különösen látványos a fejlődés. Kiegészítő információként minden szöveg esetében jelzem a szintet, a szöveg keletkezésének idejét (az oktatási hetek megadásával), a tankönyvi fejezetet és a nagyobb témakört, amelyhez a szöveg kapcsolódik. A szövegeket változtatás nélkül közlöm, azok valamennyi hibájával együtt, ahogy a tanulók megírták.

7.1. Részletes szövegvizsgálat – A1 szint

Az első szöveg kezdő szinten íródott, a képzés második hetében, a tankönyv 2. fejezetének megtanulása után. A téma a család bemutatása. Ezen a szinten a család témájának alapvető szókincsét, az egyes és második személyű birtokos személy jeleket, a szabályos igék ragozását, és a *hol?* kérdésre válaszoló helyhatározó ragok ismeretét várjuk el magyar és külföldi helyek esetében. Többet írt, mint ebben a témában általában szokásos a második fejezetben, valamennyi megtanult ismeretet felhasználta a szöveg megírásakor:

Az anyukám X neve. Ő dél-afrikai. Ő ötvenhat éves. Ő Egyesült Arab Emírségekben, Dubaiban él. Ő tanár. Ő angolul és dél-afrikai hollandul beszél. Ő is magyarul tanul. Az anyukám hobbija a puzzle. Az apukám X neve. Ő dél-afrikai. Ő hatvannégy éves. Ő Egyesült Arab Emírségekben, Dubaiban él. Ő üzletmenedzser. Ő angolul és dél-afrikai hollandul beszél. Ő is egy kicsit beszél németül. Ő hobbija a sport. Nincs testvérem. Az unokatestvérem X neve. Ő angol. Ő huszonnégy éves. Ő Angliában, Newcastlében él. Ő angolul beszél. Ő spanyolul tanul. Ő mérnök. Ő hobbija sziklamászás.

Tematikus szinten azt mondhatjuk, hogy az elvárásokon felül teljesítette a feladatot, a megtanult szókincset gazdagon alkalmazta. A bemutatás során használta a névre, nemzetiségre, életkora, lakóhelyre (ország, város), foglalkozásra, nyelvismeretre vonatkozó információkat. A megtanultakon kívül további szavakat is elsajátított és használt a szövegben. Távolabbi családtagok megnevezése, a hobbi bemutatása ezen a szinten még nem volt elvárás, ezt saját igényeinek megfelelően próbálta alkalmazni.

A nyelvtant tekintve a tanult birtokos személyjeleket helyesen alkalmazta, azonban a birtokost is tartalmazó szerkezetekkel még nem sikerült boldogulni, bár jól használt szerkezetre is van példa (*Az anyukám hobbija*), viszont „valakinek a neve” és az egyes szám harmadik személyű személyes névmással kifejezett birtokos szerkezet esetében kivétel nélkül hibás a szintagma szórendje és a hiányzó határozott névelő miatt. A harmadik személyű birtokos személyjel a szöveg írásakor még nem volt tananyag, mindössze udvarias kérdések és néhány formulaszerűen megtanult mondat alapján kezdte el a formát alkalmazni, tulajdonképpen probléma nélkül. Ezen a szinten nem tananyag még a „valakinek van /nincs valamije” birtokos szerkezet sem, ezeket mindössze különösebb bővebb analizálás nélkül szoktuk megmutatni a diákoknak, mert általában igény van a szerkezet használatára, éppen ezekkel a példákkal.

A szöveg megírása során a diáknak még nem vált világossá, hogy a magyar nyelvben az igeragozás kifejezi az alanyt, tehát egy első, egyértelműsítő megjelölés után ugyanazt az alanyt nem fogjuk egymás után minden mondatban megjelölni, mert redundáns, kifejezetten zavaró a szöveg olvasásakor. Problémásnak tűnik az *is* használata is, mert az *Ő is magyarul tanul* és az *Ő is egy kicsit beszél németül* mondatokban nem világos, hogy kire utal még az *is* partikula.

Két esetben is elmarad a határozott névelő az *Egyesült Arab Emírségek* név előtt.

Látható, hogy a szöveg kizárólag rövid egyszerű mondatokból áll, összetett mondatokat nem használ, kötőszót nem alkalmaz (az *és* kötőszó kizárólag felsorolás utolsó eleme előtt fordul elő).

Érdemes ezzel összevetni a második szöveget. Ez is A1 szinten íródott, a magyar nyelvi képzés 6. hetében, azaz négy héttel az első szöveg után, a 6. fejezet befejezésével. A téma egy barát, illetve baráti kapcsolat bemutatása:

Ő X, a barátnőm. X huszonöt éves, média menedzser. Ausztráliában dolgozik. Nagyon szeretek X-jel lenni, mert barátságos, jókedvű és jó humora van. Ha együtt vagyunk, nagyon jókat lehet vele beszélgetni és jókat nevetünk. Mind a ketten imádunk utazni. Ha szabadságon vagyunk, akkor külföldre utazunk. Tavaly Új-Zélandban voltunk. Mind a ketten szeretünk ételeket és italokat kóstolni. Sajnos, nincs sok szabadideje, mert sokat dolgozik. X nem szeret sportolni, de legalább minden héten kétszer vagy háromszor fut. Viszont nagyon szeret túrázni és közben fotózik. Nagyon szeret fotózni, ez a hobbija. X jól tud főzni: gyakran nekem főz, utána segíték mosogatni. Mind a ketten nem szeretünk mosogatni vagy takarítani, de fontos van. Van egy kis ideje, filmeket néz. Nagyon szeret horror- vagy krimifilmet nézni. Utálok horrorfilmek, így nem nézünk együtt.

Ezen a szinten a diákok már megismerték a létige használatát, valamennyi igitípus ragozását a határozatlan, jelen idejű ragozásban, a segédigék és a főnévi igenév használatát, a birtokos személyjelek teljes rendszerét egyes számú birtok esetén, a birtoklást kifejező szerkezetet (‘valakinek van valamije’), a hely- és időhatározó ragokat, a tárgyragot, a többes számot, a részeshatározó ragját, megismerték a vonzatokkal, segédigékkel, birtoklással kapcsolatos szórendi szabályokat.

A fejlődés egyértelmű és látványos. A téma kifejtése szempontjából fontos, hogy lelkiismeretesen alkalmazza az emberek bemutatásához, leírásához tanult szókincset és nyelvi formákat, használja az emberek tevékenységeit, kedvteléseit, preferenciáit, képességeit bemutató eszközöket. Mind a téma, mind a szókincs, mind a nyelvi eszközök tekintetében az elvárásoknak kiválóan megfelelő változatos, gazdag, kerek, összefüggő, koherens szöveget alkotott. Nyelvtani szempontból kimondottan jó munka. Komolyabb hibát csak a létige használatával (*fontos van*), valamint a *mind a ketten* és *egyikünk sem* szerkezeteknél követett el.

Előfordul egy hiba a helyhatározóragnál (*Új-Zélandban*): nem vette figyelembe, hogy szigetek esetén általában a *-n* végződést használjuk. Szórendi hiba is egyszer csúszott be (*gyakran nekem főz*). Itt még nem tanulta a határozott igeragozást és a tárgytipusokat, tehát megfigyelései alapján igyekezett alkalmazni, itt azonban a tárgyrag és a határozott névelő is lemaradt. Lexikai szempontból érdekes a *krimifilm* (egyszerűen *krimi* helyett).

Szöveg szintjén is jelentős fejlődés látható. Sok összetett mondatot használ, többszörös összetétel is előfordul, változatosan és helyesen alkalmazza a kötőszavakat, pontosan tisztában van a jelentésükkel és használatukkal. Egy esetben követett el hibát: lemaradt a *ha* kötőszó (*Van egy kis ideje, filmeket néz*).

7.2. Részletes szövegvizsgálat – A2 szint

A harmadik szöveg A2 szinten íródott a képzés 10. hetében, az első fejezet befejezése után, négy héttel az előző szöveg írása után. Az előzőleg bemutatott szöveg megírása óta négy hét telt el. A téma a család bemutatása:

Szerintem a családom nem túl kicsi. Édesanyámnak két testvére van – egy nővére és egy bátyja – és édesapámnak négy húga van. Nekem nincs testvérem. A nagyszüleim Dél-Afrikában laknak.

Az apai nagymamám, Durbanban lakik a két lányával (a nagynéneim). Egyiküknek sincs gyerekek. Az apai nagypapám Riversdalében lakik a feleségével. Az anyai nagypapám már nem él, de az anyai nagymamám igen. 90 éves, és egy kis városban – Georgében – lakik a nagybátyámmal. Ő nem túl fiatal, de elég aktív ember. Nagyon szeret találkozni és beszélgetni a barátnőjeivel a kávézóban.

Sajnos, nagyon ritkán találkozom az nagyszüleimmel, mert szeptember óta Egyesült Arab Emírségekben lakom, és most Magyarországon lakom. (Ezért intenzív tanulok magyarul.)

Az anyai nagynéném és férje Franciaországban élnek. Nem szeretek a francia nyelvet, mert nagyon zavaró. A nagybátyám angol (de édesanyja dél-afrikai). Három gyerekük van. Az unokatestvéreim Angliában laknak. Az unokabátyám és az unokanővérem egyaránt két gyermeke van. Az unokatestvérem (az unokaöcsém) nagyon aktív ember. Nagyon szeret sziklamászás. Ha együtt vagyunk, akkor szeretünk lovagolni a strandon.

Ezen a szinten a diákok már megtanulták a tárgytipusokat és a határozott igeragozást, kiemelten foglalkoztak a birtokos személyjelek kivételes eseteivel a családtagokkal kapcsolatban, valamint megtanulták több birtok kifejezését birtoktöbbsítő jel segítségével.

Ebben az esetben is egy jól megírt szöveget láthatunk. A tárgy kifejtése szempontjából nagyon fontos, hogy a diáknak sikerült a már korábban is tanult témát magasabb szinten feldolgozni és bemutatni. Jó látni, hogy olyan információkat, szókinccset, nyelvi eszközöket használ, amelyek tanulmányai során az ismereteihez hozzáadódtak, és megfelelnek az elvárt magasabb szintnek. Bőségesen használja a családtagok egymáshoz tartozását kifejező nyelvi forma, a birtoklás valamennyi nyelvi eszközét. Kimondottan helyesen és magabiztosan alkalmazza a birtokos személyjeleket egyes számban, beleértve a birtokos személyjelek szempontjából kivételnek számító családtagokat is. Érdekes viszont, hogy a határozott névelő kétszer is elmaradása a birtok előtt. Örömmel látjuk, hogy a frissen megtanult birtoktöbbsítő jelet is azonnal alkalmazni kezdi a szövegben, ez a család bemutatásának témájánál nagyon gyakran indokolt és szükséges is, több esetben helyesen, egy-egy alkalommal hibásan (*barátnőjeivel; nagynéneim*). A szövegben gyakran fordul elő a „valakinek van/nincs valamije” birtoklást kifejező mondat, általában helyesen, hiba nélkül, két esetben azonban elhagyja a birtokoshoz kapcsolódó *-nak/-nek* végződést (dativus possessivus). Egy hibás birtoklásmondatot is találunk, ahol a birtokos személyjel hiányzik, a használt többes szám (*-k*) viszont hibás (**Egyiküknek sincs gyerekek*). Látható, hogy még vannak hibák a határozott és határozatlan ragozás, valamint a tárgy tekintetében (**nem szeretek a francia nyelvet; *nagyon szeret sziklamászás*); a második esetben a tárgyrag is elmarad.

A tanuló láthatóan megtanulta az igéből képzett főnevek *-ás/-és* képzőjét, egy ilyen példa elő is fordul a szövegben – mindig örömteli és pozitív, ha látjuk, hogy a diák alkalmazni kezd egy új szerkezetet.

Elmaradt az *Egyesült Arab Emírségek* határozott névelője, a korábbi szövegben ez a hiba is előfordult.

Egy esetben módhatározói alak helyett pusztán melléknevet használ (**intenzív tanulok*). A módhatározó ragját itt még nem tanulta a hallgató, de láthatóan szükség és igény van már ezen a szinten a melléknévi és a módhatározói szerep megkülönböztetésére és precíz ismeretére.

Lexikai szinten a *zavaró* szó az egyetlen zavaró választás, itt nem a megfelelő szót alkalmazta, és nem tudta világossá tenni, hogy mit szeretne kifejezni.

Világosan látható, hogy egyre gazdagabb, egyre komplexebb struktúrákban kell gondolkodni, egyre több mindent kell fejben tartani és helyesen használni a tanulónak, ezért hibák is mind nagyobb eséllyel fordulnak elő.

7.3. Részletes szövegvizsgálat – B1 szint

A negyedik szöveg B1 szinten íródott a képzés 24. hetében, nagyobb időbeli ugrással, 14 héttel az előző szöveg után. A téma az emberi kapcsolatok és a kommunikáció:

Természetesen látogatok sok különféle oldalt az interneten. Attól függ, mit akarok csinálni.

Mindig használom a szkajpot, mert a szüleim Egyesült Arab Emírségekben él (tulajdonképpen, a családom a mindenhol a világon él). Így, gyakran a szkajpon vagy botimon beszélgetek a családommal. (Azért a botimot használom, mert Dubaiiban a szkajp nem mindig működik. Sajnos, a whatsappi vagy facebooki videó-csat sem működik.) Szeretek a szkajpot, mert olcsóbb, mint telefonálok a családomnak. Szerintem is jó, hogy láthatjuk egymást.

Néha megnézem a Facebookot (ha van időm). Érdekes megtudni, hogy mit csinálnak mások, de én nem annyira szeretek Facebookot használni. Azért, mert nem szeretek, hogy az egész világ tudja, mit csinálok. Inkább a whatsappon beszélgetek a barátaimmal. Szeretek a tumblyt is, mert általában megnézni mémeket a tumblyon.

Én utálok twittert, viszont az egyik legjobb barátnőm imád twitterezni. Szerintem túl sok információ van benne, és szerintem az ember rengeteg időt elvehet twitteren.

Amikor dolgoztam, sokat használtam a LinkedIn-et a kollégaival tartani a kapcsolatot. Most inkább egy e-mailt vagy egy üzenetet küldök a volt kollégáimnak.

Én használom az Instagramot és Tiktok-ot is. Szeretek megosztani a művészetemet és munkámat a Tiktok-on. Csak videókat oszthatok meg a Tiktok-on, de szerintem ez érdekes.

Ezen a szinten a tanulók már elsajátították a legfontosabb grammatikai formákat, sok új funkciót tanultak már a korábban tanult nyelvi formákhoz hozzáadva (a feltételes és felszólító mód funkciói). Komoly szókinccsel rendelkeznek, nagyon sok témáról tanultak. (Ezek spirálisan visszatérnek magasabb szinteken.)

Egy téma B1 szinten való kifejtése már nagyon komplex lexikai, grammatikai, pragmatikai ismereteket igényel. Az elvárásoknak megfelelően a különböző kommunikációs szándékok, funkciók a magasabb szinteken egyre fontosabbak, egyre árnyaltabbak lesznek.

Tematikus szempontból jelen esetben az internetes kommunikációról és a közösségi oldalakról, ezeknek előnyeiről és hátrányairól olvashatunk. A szöveg írója szemléltetni képes, hogy ismeri a témát, ki tudja fejteni véleményét, be tudja mutatni szokásait és egyéni preferenciáit, meg tudja indokolni azokat. Következtetéseket von le, ok-okozati összefüggéseket tár fel, összehasonlításokat tesz.

Grammatikai szintet tekintve is egyre több, egyre változatosabb, egyre komplexebb szerkezetek használata az elvárás, s ahogy az előző szövegben is láthattuk, bőven van lehetősége hibákat elkövetni.

Folytatódni látszik, amit szövegben is megfigyelhettünk: helyesen használt formák mellett azért bizonytalanságok is láthatók a határozott és határozatlan ragozás használatában. Szinte

minden esetben a helytelenül használt határozatlan ragozás a hiba. Olyan is előfordul, hogy hibásan határozatlan tárgyként kezeli azokat a tárgyakat, amelyeket határozottként kellene használni (*Én utálok twittert; és TokTokot is*).

Korábban nem tapasztalt hibákat észlelhetünk a többes szám egyeztetésében (*sok különféle oldalakat; a szüleim Egyesült Arab Emírségekben él*).

Két esetben hibásan használja a főnévi igenévi formát (szimpla igeragozás vagy felszólító mód helyett), egyszer pedig igeragozás helyett a főnévi igenevet kellene használni (*olcsóbb, mint telefonálok a családomnak*).

Helyes használatot, de hibát is találunk a birtoktöbbsesítő jelnél, többszörös toldalékolás esetén: *sokat használtam a LinkedIn-et a kollégaival tartani a kapcsolatot; üzenetet küldök a volt kollégáinak*.

Világos, hogy nem egyszerű az idegen szavak magyar használata, toldalékolása, helyesírása (magyar anyanyelvi beszélők esetében sem könnyű, rengeteg a bizonytalanság): a *videó-csat* írásmód már értelemzavaró, a *LinkedIn-et* toldalékolása hibás, és ugyan még anyanyelvi beszélők számára is kialakulóban vannak az ezekből képzett szavak használatának szabályai, de a *whatsappi és facebooki* forma nem terjedt el mostanáig, ezeket hibásaknak tekintjük.

Lexikai szinten *Az ember rengeteg időt elvehet twitteren* szóválasztása hibás (helyette *el-veszíthet, elpazarolhat*).

Problémásnak tűnik az *is* használata, mert a *Szerintem is jó, hogy láthatjuk egymást* mondatban nem világos, hogy kire utal még a *szertem is* kifejezés.

7.4. Részletes szövegvizsgálat – B2 szint

Az ötödik szöveg B2-es szinten, a képzés 32. hetében készült, 8 héttel az előbb vizsgált szöveg után, a *MagyarOK* B2-es kötetének első fejezete után. A téma: bemutatkozás, mások bemutatása, kommunikáció:

Használok a közösségi oldalakat sok mindenre. Persze, használok a közösségi oldalakat kapcsolattartásra és beszélgetek a barátaimmal és családommal. Szeretem elolvasni, mit csinálnak éppen a barátaim. Amikor dolgoztam, szoktam használni a LinkedIn-et üzleti kapcsolatépítésre, de most nem szoktam erre használni. Arra nem annyira használok, hogy új embereket ismerjek meg. Viszont arra használok, hogy felkutassam a régi barátaimat vagy volt kollégáimat és volt iskolai osztálytársaimat. Néha sikerül, hogy felkutatom őket. Érdekes, hogy sok volt osztálytársam most külföldön él (nem csak én!).

Nagyon passzív ember vagyok az interneten, így arra soha nem használok, hogy hozzászóljak az érdekesebb témákhoz. Őszintén szólva általában csak olvasom az érdekes témáról.

Amikor fiatalabb voltam, arra használtam, hogy fotókat osszak meg, de most nem. Gyakran osztottam meg fotókat magamról, a családomról és a háziállataimról. Most nem szeretek, hogy az egész világ tudja, mit csinálok. Nagyon ritkán töltök fel egy-kettő képet a nyaralásunkról a közösségi oldalakon (valószínűleg Instagramon).

Mivel illusztrátor vagyok, próbálok megosztani a művészetemet vagy munkámat az interneten.

Tematikus szempontból az előző vizsgált szöveggel való összehasonlításban érdekes, hogy magasabb szinten is előkerül az internetes kommunikáció és a közösségi oldalakon való kapcsolattartás kérdése.

A szövegben nagyon sok helyen fordul elő valamilyen dolog funkciójának, feladatának, használati céljának kifejezése. Láthatjuk, hogy tematikus és grammatikai szempontból is gördülékenyen, probléma nélkül alkalmazza ezeket a funkciókat. Az előző szöveghez képest természetesebben, gördülékenyebben tud kifejezni következtetéseket, ok-okozati viszonyokat, ellentéteket. Jól mutatja be az időben történő változást: *Korábban szívesen és gyakran csinált valamit, amit mostanában már nem tesz*.

Grammatikai szempontból örömteli látni a már említett funkció, feladat, használati cél kifejezését és a felszólító mód ezen funkciójának helyes és gördülékeny alkalmazását. Ebben a szövegben egyetlen ilyen hibát találunk, most is a határozatlan ragozást használta helytelenül, pontosan ugyanabban a szerkezetben, amelyet az előző szövegben is láthattunk – úgy tűnik, ez a hibásan megtanult szerkezet egyelőre továbbra is rosszul épült be és rögzült a tanuló nyelvtudásában.

Az előző szövegben sok hibát találunk a határozott–határozatlan ragozás tekintetében: úgy tűnik, a további tanulmányok, használat és gyakorlás során volt ideje a helyére kerülni és megszilárdulni a helyes használatnak.

Majdnem kivétel nélkül helyes formákat találunk a birtokos személyjelek és a több birtok kifejezésének használatakor, az egyetlen kivétel az előző szövegben is hibás formában előforduló *kollégaimat* (itt azonban a személyjel használata már helyes, csak az *a–á* váltás nincs jelölve).

Ebben az esetben is előfordul egy főnévi igenévi hiba: a *sikerül, hogy felkutatom* (a *sikerül felkutatni* helyett).

Néhány tárgyraghibát leszámítva ennek a tanulónak a most vizsgált szövegeiben nem voltak jellemzőek a vonzathibák. Ebben az esetben a *feltölt képet valahova* szerkezet használata hibás: *Nagyon ritkán töltök fel képet a nyaralásunkról a közösségi oldalakon (valószínűleg Instagrammon)*.

A megszokott formától eltér az *egy-kettő* kifejezés.

A mondatok közötti összefüggés, a szövegösszefüggés szempontjából örömteli látni, hogyan kapcsolódnak össze nemcsak a tagmondatok, hanem a mondatok is. Magabiztosan használja a mondatok közötti előre- és visszautalást, kapcsolódási pontokat, hasonlóságokat, ellentéteket fejez ki.

8. Összegzés, kitekintés

A vizsgált diákok kiválasztása szempontjából fontos, hogy a nyelvi előkészítő programját az elejétől a végéig teljesítő, átlagosan jó képességű, szorgalmas, kitartó, a képzés során az oktatókkal és az oktatásmódszertannal kooperáló diákok fejlődését követjük nyomon. Vitathatatlanul nagy kihívást jelent a tanulóknak, hogy gyakorlatilag két szemeszter alatt, 800 kontaktórán, teljesen kezdő szintről B2 szinten tanuljanak meg magyarul; a program sikeres teljesítése mindenképpen elismerésre méltó eredmény. A diákok egyéni fejlődése, annak jellegzetességei, hasonlóságai és különbségei mindenképpen érdekes információkkal szolgál, akkor is, ha esettanulmányként egy diák részletes fejlődésvizsgálatát szeretnénk végigkövetni, és abban az esetben is, ha a diákok fejlődését egymással kívánjuk összehasonítani, egyéni fejlődési sajátosságok, különbségek és általános tendenciák megismerése céljából.

Nyelvi előkészítő tanuló, akinek egyéni fejlődését a tanulmányban vizsgáltam, tanulmányai kezdetétől a végéig kitartóan, szorgalmasan tanult, vizsgáit rendre teljesítette, szaknyelvi óráin is jó eredménnyel vizsgázott, tanulmányai lezárásaként sikeresen B2-es nyelvvizsgát tett. Mivel ő már diploma után kezdte meg előkészítő tanulmányait, ezért számára nem a továbbtanulás volt az elsődleges cél, hanem az intenzív nyelvtanulás (családjának nincsenek magyar gyökerei – vagyis a családi háttér nem segítette a tanuló nyelvi fejlődését sem –, de magyarországi letelepedést tervezett). Végül egy jó munkalehetőség miatt (bár örömmel javasoltuk volna számára a magyar nyelven folytatott egyetemi tanulmányokat) valóban nem tanult tovább magyarországi egyetemen, de a magyar nyelvvel a mai napig aktívan foglalkozik. Ennek körülményeit, további tapasztalatait később egy interjú keretében érdemes lesz követni, és a fejlődésvizsgálat eredményeihez hozzáadni.

Ha a kiválasztott alany írásbeli munkáinak korpusznyelvészeti vizsgálatát és írott szövegek részletes elemzését összegzem, mindkét megközelítés felbecsülhetetlenül hasznos információkkal szolgál a tanuló nyelvi fejlődéséről, amelyet tematikus megközelítéssel követünk végig stúdiumai kezdetétől a végéig a család és az emberi kapcsolatok témájára koncentrálna. A korpusznyelvészeti megközelítés segít megismerni, hogyan alakult a tanuló egyéni fejlődése során a téma egyik legfontosabb szavának, a *család* szónak a használata, hogyan bővült és vált egyre komplexebbé a szó kontextusa, hogyan hasonlítható össze ez a fejlődési folyamat más előkészítő tanulókkal fejlődésével, és milyen viszonyban van a tanuló egyéni fejlődése az oktatás legfontosabb modelljével, a tananyaggal kapott modellel összehasonlítva.

A teljes szövegek részletes vizsgálata segít megérteni, hogyan sajátította el a tanuló egy téma kifejtését a tanult idegen nyelven, a témához kapcsolódó szókincset, a nyelvi eszközök és nyelvhasználat szabályait, miként tanulta meg alkalmazni a szövegalkotás szabályait. Megismerhető általa, hogy bővült az emberi kapcsolatok témája a családtagok legegyszerűbb tulajdonságainak rövid leírásától a tárgykör részletesebb elemzéséig, szélesebb perspektívából való megközelítéséig. Követhetjük, hogyan tanulta meg a diák a leírás és az érvelés módszereit, az ellentétek, célok, ok-okozati összefüggések kifejezését. Ezeket ismét összevethetjük a többi előkészítő diák fejlődésének eredményeivel, valamint az oktatás modelljével és módszertanával, egy további lépésben pedig anyanyelvi beszélők korpuszán végzett vizsgálatok adataival.

Az eddigi eredmények bizonyítják, hogy a rendelkezésre álló nagyszámú írásbeli nyelvi produktum részletes fejlődésvizsgálat lehetőségét kínálja a kutató számára. Ha fejlődésvizsgálat során egy témakör kidolgozásának részletes elemzésére, az adott témakörhöz szorosan kapcsolódó kommunikációs funkciókra és a funkciókhoz kapcsolódó nyelvi formákra koncentrálna, ezek vizsgálata a nyelvi fejlődés során hasznos információkkal szolgál a témakör jellegzetességeivel kapcsolatban. Lehetőség nyílik a hibák és a helyes használat elemzésére, kategorizálására, a köztes nyelvben működő rendszer, szabályok feltérképezésére, lehetővé válik több diák nyelvi fejlődésének átfogó elemzése és összehasonlítása például nemzetiség, anyanyelv, életkor, nem, valamint egyéb szempontok alapján. Mivel a tanulmányban csak a tanuló írásbeli produktumainak elemzésére összpontosítottam, mindenképpen fontos megemlíteni, hogy érdemes a vizsgálatba bevonni a KorSzak tanulói korpusz szóbeli megnyilatkozásokat tartalmazó anyagát (szóbeli vizsgák, prezentációk stb.), kiegészíteni az írásbeli anyag vizsgálatának eredményét, összehasonlítani a tanuló írásbeli és szóbeli nyelvi produktumait, hogy a fejlődésvizsgálat szempontjából is a lehető legteljesebb képet kapjuk. Módszertani szempontból kiemelt jelentősége van, hogy az oktatási folyamatot és a módszer hatékonyságát is elemezzük a kapott eredmények szempontjából, valamint a levont tanulságokat a további oktatás- és tananyagfejlesztés során hasznosítsuk.

Irodalom

- Antal Zsófia 2021. A *KorSzak* Tanulói Korpusz bemutatása és a magyar nemzetiséget jelölő melléknév vizsgálata. *Hungarológiai Évkönyv 22*: 7–21.
- Baumann Tímea – Majoros Judit – Pelcz Katalin – Schmidt Ildikó – Szita Szilvia – Vermeki Boglárka 2020. Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport. *Hungarológiai Évkönyv 21*: 32–41.
- Csapó Benő 2007. Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia 107/4*: 321–355.
- Csapó Benő 2014. A szegedi iskolai longitudinális program. In: Pál József – Vajda Zoltán (szerk.): *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsészet- és társadalomtudományok*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. 117–166.
- Erdősi Vanda 2011. Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok. *Hungarológiai Évkönyv 12*: 88–102.
- Erdősi Vanda 2021. A PTE Nemzetközi Oktatási Központ MagyarOK magyar nyelvi egyetemi előkészítő programjának bemutatása. *Hungarológiai Évkönyv 22*: 141–155.

- Hegedűs Rita 2018. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hoey, Michael 2005. *Lexical priming*. Routledge, London. 7–9.
- McCarthy, Michael 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge. 148–149; 170–171.
- O’Keefe, Anne, – McCarthy, Michael, – Carter, Ronald 2007. *From Corpus to Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pelcz Katalin 2020. Bepillantás a MID oktatásmódszertanának digitális átalakulásába: didaktizált videók a modellalapú oktatásban. *Hungarológiai Évkönyv 21*: 123–131.
- Sinclair, John 2003. *Reading Concordances: An Introduction*. Pearson/Longman
- Szirmai Mónika 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe. A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013–2019. *MagyarOK A1–B2*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvoktatás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül. *THL2 1–2*: 262–269.
- Szita Szilvia 2017. Ön most eljött vagy megjött? Korpuszhasználat a magyar mint idegen nyelv tanításában. *Hungarológiai Évkönyv 18*: 81–93.
- Szita Szilvia 2021. A MagyarOK nyílt korpusz használatáról. *Hungarológiai Évkönyv 22*: 72–88.

Erdősi, Vanda

“Actually, my family they live all the over the world...”
Exploring the language development of a Hungarian learner in a preparatory university course
from a thematic perspective, using two approaches

The paper explores the individual linguistic development of a Hungarian learner over a one-year-long intensive preparatory language course at the University of Pécs, focusing on two themes: family and human relationships. After outlining the significance and methodological background of longitudinal studies, the paper presents the Hungarian preparatory course and describes why students in this program are especially suitable subjects for longitudinal studies. The case study investigates the learner’s writing and examines her language development through her written texts, using two approaches: text analysis and corpus linguistic analysis.

Futó Bettina – Alberti Gábor – Farkas Judit – Huszics Aliz

Mik ezek a kIS izék?

Az is és a szintén mint diskurzuszjelölő, és tanításuk

1. Bevezetés

Jelen tanulmány célja nem a tárgyalt kifejezések tudományos vizsgálata, hanem egy túlélőkészlet biztosítása a MID-tanulók számára, hogy mik azok az *is*-es és *szintén*-es kifejezések, amiket ismerniük kell a nyelvi vizsgák sikeres teljesítése érdekében. A tanulmány számára adott keret nem ad lehetőséget arra, hogy ezen kifejezések teljes spektrumát megvizsgáljuk, ezért csak az érdekesebb jelenségekkel foglalkozunk, amelyek a nyelvtudás-mérés szempontjából kifejezetten relevánsak. A jelen cikk fókuszában a magyar mint idegen nyelv tanítása áll, az egyes nyelvtanítási szintekhez kapcsolódva fogunk a jelenségekről beszélni.

A tanulmányunk az *is* és a *szintén* partikulákról írott szakirodalmat tekinti át, különös tekintettel a disztributív olvasatra és a *szintén*-nek a nyelvészeti szakirodalomban eddig kevésbé tárgyalt kontextusörző olvasatára. A harmadik fejezetben szintenként mutatjuk be a központi nyelvtudásmérő tesztekben (nyelvvizsgák, érettségi) az érintett kifejezések megjelenését és azok típusait. A nyelvtudási szintekhez kapcsolódóan konkrét módszereket, gyakorlásra alkalmas feladatokat adunk. A tanulmányt konklúzió zárja, amiben összegezzük érveinket a diskurzuszjelölők magyar mint idegen nyelvi oktatása mellett.

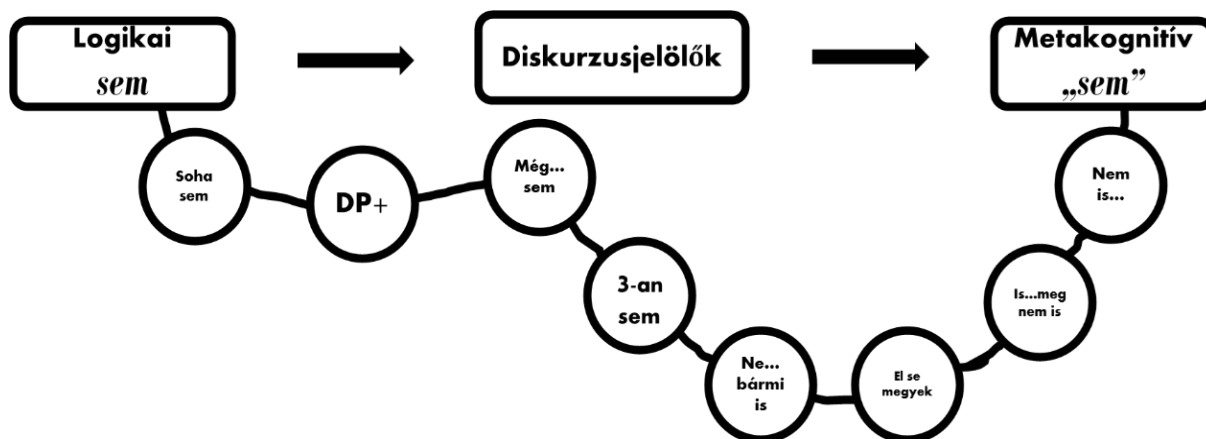
2. Elméleti háttér

A következőkben bemutatjuk az *is*-nek nemcsak a logikai profilját, hanem az intenzionalitás skáláján elindulva néhány pragmatikai és metakognitív változatát, illetve azok tagadott verzióit is. Az *is*-sel összehasonlítva bemutatásra kerül a *szintén* disztributív és diskurzusörző/ kontextusörző olvasata is.

2.1. Az is releváns szakirodalmának áttekintése

Az előadás alapjaként szolgáló nyelvészeti tanulmány újdonsága abban rejlik, hogy a kutatást kiterjeszti olyan *is*-es kifejezések vizsgálatára is, melyek nem a már megszokott, és nagy szakirodalmi háttérrel alátámasztott úgynevezett logikai dimenzióban vizsgálják az *is* partikulát, hanem annak diskurzuszjelölőként való viselkedését is igyekezik informális módon leírni. Ezen kívül a kutatás kiterjed az *is* partikula negatív verziójára, a *sem* szócskára is, annak pragmatikai leírásával együtt. A továbbiakban *is*-es kifejezésként utalunk mind az *is*, mind a *sem* szócskákra.

Az 1. ábra mutatja meg az *is*-es kifejezések megjelenési formáit a logikai jelentéstől a pragmatikai jelölőkön át egészen a metakognitív jelentésig. Terjedelmi okokból a *sem* partikula a fentihez hasonló, intenzionalitás szempontjából felállított skáláját itt most nem közöljük, helyette az egyes jelenségeknél térünk ki a két kifejezés hasonlóságaira, illetve különbségeire.



1. ábra: Az *is*-es kifejezések az intenzionalitás skáláján

Intenzionalitás szempontjából különböző *is*-eket figyelhetünk meg az (1) példasoron:

- (1)
- a. Julcsi is felemelte a zongorát.
 - a'. Julcsi sem emelte fel a zongorát.
 - b. Még Julcsi is felemelte a zongorát.
 - b'. Még Julcsi sem emelte fel a zongorát.
 - c. Mikor is voltál nősz?
 - c'. Mikor is volt a mohácsi vész?
 - c''. Mit is jelent a szabadság?
 - d. Julcsi sem/*is nem emelte fel a zongorát.
 - d'. Mikor *sem/is nem voltál nősz?

Az *is* partikulára vonatkozóan a magyar generatív szakirodalom (pl. É. Kiss 1992: 151–171, 1999: 51–87, 2002: 105–113) a fenti (1a)-ban szemléltetett típusára koncentrál. Itt az *is* szócska disztributív kvantorként van jelen azt a többletjelentést hordozva, hogy

- az általa módosított összetevő jelületén kívül a releváns halmaz elemei közül még legalább egyre igaz a mondatban megfogalmazott állítás (egzisztenciális preszuppozíció (Balogh – Langer 2022)), és
- a cselekvésben részt vevők közül – amennyiben mondjuk cselekvésről van szó – mindenki külön-külön hajtotta végre azt.

Vagyis egy Julcsit tartalmazó legalább kételemű halmaz elemeire külön-külön igaz az, hogy felemeltek egy (adott) zongorát, és nem együtt emelték fel csoportot alkotva. Az *is* partikula maga mindig hangsúlytalan; a kifejezésben (pl. *Julcsi is*) az az elem hangsúlyos, amelyre a szóban forgó partikula jobbról klitikumként rácsüggeszkezik. Az ilyen kifejezések jelentéstani-logikai szerepüket tekintve kvantorok (l. É. Kiss 1992: 151–173). A kvantorok „olyan összetevők, melyek nem individuumokat neveznek meg, hanem halmazokon végzett műveletekkel értelmezhetők. [...] A kvantornak alárendelt predikátum egy szóban forgó halmaz minden elemére igaz” (É. Kiss 1999: 51). Az (1a) példában szereplő *Julcsi is* kifejezés tehát disztributív kvantor. Ez azt jelenti, hogy az állítás egy halmaz minden elemére külön-külön igaz, és még Julcsira is. Az *is* partikulához hasonlóan a *sem* jobbról csüggeszkezik klitikumként arra az elemre, amire vonatkozik.

Az (1b) példa azt mutatja, hogy a *még...is* konstrukció magában hordozza a logikai, azaz extenzionális *is* jelentését („több emberen kívül Julcsi is...”) úgy, hogy a disztributív olvasat is megmarad („külön-külön tették”), de már elindult az intenzionalitás skáláján: a beszélő kifejezi a propozícióhoz fűződő érzelmeit. Kontextustól függően ezek természetesen eltérő érzelmeik

lehetnek: testnevelőként talán valaki örül neki, hogy még a kisművésű Julcsi is fel tudta emelni a hangszeret, pedig tőle ezt senki nem várta el; napközis nevelőként viszont a méltatlankodás kifejezése is lehet, hogy még a legrendesebb tanuló is részt vett a csínytevésben. Az (1b') példán látszik, hogy a tagadott változat ugyanezen érzelmek kiváltására képes, nyilván épp ellentétes módon.

A skála végpontján a metakognitív *is*-nek elkeresztelt partikula foglal helyet, mely a beszélő saját tudásáról való tudásról, avagy nem tudásról ad számot, ahogy az (1c) példában is látjuk. Tehát a beszélő valaha tudta, hogy a hallgató mikor volt házas, és azt is, hogy a hallgató ezzel tisztában van, ezért arra kéri, hogy frissítse fel az emlékezetét. Ebben az esetben az *is* már teljesen elveszti az egzisztenciális preszuppozícióra való képességét, és valamilyen korábbi, a hallgatóval közös tudásra hivatkozik. A magyar nyelvben ezen kívül még megkülönböztethetünk egy, a tanárok által oly gyakran használt kérdéstípust, melyet (1c') példamondat illusztrál. Ebben az esetben a tanár nyilván birtokában van az adott információnak, az *is* partikula arra utal, hogy a diáknak ezt már régen tudnia kellene. Az (1c'') példa ezzel szemben azokra az általános érvényű igazságokra vonatkozik, melyre egyetemes helyes válasz nem létezik, hiszen a szabadság mindenki számára másképp értelmezhető.

Érdemes megjegyezni, hogy – ahogy az (1d) példán is látszik – a kanonikus *is* a negációval oly módon társul, hogy egy *sem* hangalakkal jelenik meg (Szabolcsi 2018), egy további kérdőszóval pedig nem képes kooperálni (1d), addig a metakognitív *is* soha nem nyilvánul meg *sem* alakban, hanem elfogadhatóvá válik az *is nem* forma (1d').

2.2. A szintén típusai

Az *is*-sel ellentétben a *szintén* a nyelvészeti szakirodalomban kevésbé tárgyalt kifejezés (Huszics 2020, Alberti–Farkas–Futó–Huszics–Kleiber in prep.), amely első megközelítésben több ponton hasonlóságot mutat az *is*-sel, azonban a vizsgálódás során az olvasó számára is ki fog derülni, hogy számos eltérő tulajdonsággal rendelkeznek. Tekintsük ehhez a (2) példásor szósorait, amelyekben az *is* és annak negatív változata van helyettesítve a *szintén* kifejezéssel.

- (2)
- a. Julcsi szintén felemelte a zongorát.
 - a'. Julcsi szintén nem emelte fel a zongorát.
 - b. *Még Julcsi szintén felemelte a zongorát.
 - b'. *Még Julcsi szintén nem emelte fel a zongorát.
 - c. *Mikor szintén voltál nő?
 - c'. *Mikor szintén volt a mohácsi vész?
 - c''. *Mit szintén jelent a szabadság?

Az *is* és a *szintén* közös tulajdonságát szemléltetik a (2a-a') szósorok, amelyekben mindkét kifejezésre igaz, hogy egzisztenciális preszuppozícióval rendelkezik, illetve a cselekvések disztributív olvasatúak, így kvantornak tekinthetők. Érdemes azonban megjegyezni, hogy hasonlóságuk csak a felszínen azonos, mivel a két kifejezés eltérő módon hozza létre a kvantort. Míg az *is* az összetevő részét képezi (3a), addig a *szintén* nem része ennek, de inherensen magában hordozza ezt a tulajdonságot (3b). Ezen állítást igazolja a különböző mondathatározók beékelődése a *szintén* és a vonatkozott kifejezés közé, ami az *is* esetében nem működik.

- (3)
- a. *Julcsi sajnos/talán/szerencsére *is* felemelete a zongorát.
 - b. Julcsi sajnos/talán/szerencsére *szintén* felemelete a zongorát.

A (2b-c”) szósorok azt szemléltetik, hogy kilépve a logikai dimenzióból az intenzionalitás felé az *is* már nem helyettesíthető a *szintén* kifejezéssel, így az említett szósorok mind agrammatikusak. Érdekességgé megjegyezzük, hogy a *szintén* is állhat tagadott mondatban, azonban ez a kifejezés nem olvad össze a tagadószóval (4).

(4) Julcsi szintén nem emelte fel a zongorát.

A következőkben a *szintén* egyedi tulajdonságai kerülnek bemutatásra, amelyekkel az *is* nem vagy eltérő feltételekkel rendelkezik.

(5) a. Péter Marit Julinak *is* bemutatta.
b. Péter Marit Julinak *szintén* bemutatta.

Az (5) példásor mondatai első ránézésre tökéletesen azonosnak tűnhetnek, mindkét mondat jelentése, hogy Julin kívül van még egy személy, akinek Péter Marit bemutatta, és ez a bemutatás nem párhuzamosan történt. Azonban különböző kontextusokban értelmezve a *szintén*-t tartalmazó mondat több eltérő jelentéssel is rendelkezhet:

(6) a. Péter Marit bemutatta Cilinek, valamint Péter Marit Julinak *szintén* bemutatta.
(a *szintén* csak a Julinak főnévi kifejezésre vonatkozik)

b. Péter bemutatta Bélát Cilinek, valamint Péter Marit Julinak *szintén* bemutatta.
(a *szintén* egy rendezett párra vonatkozik)

c.– Tegnap csak egy bemutatás történt? Hogy Dezső bemutatta Bélát Gizinek?
– Nem, Péter Marit Julinak *szintén* bemutatta.
(a *szintén* egy rendezett hármásra vonatkozik)

A (6) példásor alapján kijelenthetjük, hogy az *is*-hez hasonlóan a *szintén* az öt közvetlenül megelőző összetevőre vonatkozik, azonban ez az összetevő elemek egy listája is lehet. Tehát (5b) mondatot (6b) kontextusában úgy kell értelmeznünk, hogy létezik egy lista, amelyben azok a rendezett párok szerepelnek, akiket Péter bemutattott egymásnak: *Jánost Gézának, Bélát Cilinek és Marit Julinak*. Ugyanez a metódika alkalmazható (6c) kontextusában rendezett hármások feltételezésével. Ez alapján azt állíthatjuk, hogy a *szintén* kifejezés nem csak az öt közvetlenül megelőző egy elemre vonatkozhat, hanem akár rendezett n-esekre is, amelynek a munkamemória és szituáció bonyolultsága szabhat határt.

Felmerül a kérdés, hogy vajon az *is* esetében is működik-e a rendezett n-esre való utalás, vagy ez egy olyan sajátosság, ami a *szintén* egyedi tulajdonsága? Erre a kérdésre a (7) példásor adja a választ.

(7) a. Péter Marit Julinak *is* bemutatta.
b. Péter Marit *is* bemutatta Julinak.
c. Péter *is* bemutatta Marit Julinak.

(7a) jelenése megegyezik az (5b) mondat (6a)-ban tárgyalt jelentésével, azaz ebben az esetben a disztributív olvasat a közvetlenül megelőző összetevőre, a *Julinak* főnévi kifejezésre vonatkozik. A rendezett párokra való utalást az *is* esetében eltérő szórend segítségével tudjuk kifejezni, ami (7b)-ben látható: az *is* kifejezés közvetlenül a *Marit* főnévi kifejezéssel alkot egy összetevőt, azonban abban az esetben, ha egy erősebb hangsúlyt visel a *Julinak* főnévi kifejezés, akkor az *is* esetében is értelmezhető a rendezett párokra való utalás¹. A rendezett hármasese-

¹ Jelen kutatásban a hangsúlyjelölésekkel nem foglalkozunk, azonban a kérdéskört részletesen tárgyalja Alberti-Farkas-Futó-Huszics-Kleiber (in prep.).

tében egy újabb szórendi variációra van szükségünk, amelyben az *is* a *Péter* főnévi kifejezést követi, illetve (7b)-hez hasonlóan a posztverbálisan megjelenő *Marit* és *Julinak* kifejezéseknek erősebb, kiemelt hangsúlyt kell viselniük, hogy a mondat jelentése megegyezzen a (6c) kontextusban szándékolt jelentéssel.

A bemutatott elemzés alapján azt mondhatjuk, hogy a rendezett n-esre való utalás ugyan közös tulajdonsága az *is* és a *szintén* kifejezésnek, azonban ezek felszíni megvalósításához eltérő szabályok alkalmazására van szükség.

Utolsó szempontként a *szintén* egyedi tulajdonságát mutatjuk be, amelyet diskurzusörző vagy kontextusörző olvasatnak nevezhetünk. Ebben az esetben a vizsgált kifejezés az őt követő elemre vonatkozik, és egy korábbi diskurzus néhány elemét megőrzi, amelyet az új megnyilatkozás részévé tesz, így utalva a megelőző kontextusra.

- (8) a. Szintén/*Is tegnap az ebéidőben Zoli felkereste Julit.
b. Szintén/*Is Zoli kereste fel Julit tegnap az ebéidőben.

(8a) esetében azokról az eseményekről esik szó, amelyek tegnap az ebéidőben történtek, és még az *is*, hogy Zoli felkereste Julit. (8b)-nél a helyzet nagyon hasonló, azokról a cselekvésekről van szó, amelyeket Zoli hajtott végre. A két bemutatott *szintén*-t tartalmazó mondat között a különbség az igekötő-ige sorrendben érhető tetten. Ez az eltérés abból adódik, hogy míg (8a) esetében a *szintén* szabadhatározóra és fakultatív vonzatra vonatkozik, addig (8b)-ben kötelező, centrális vonzattal alkot egy összetevőt. Ez a különbségtétel – ti., hogy centrális vonzatoknál kötelező a fókusz, és így az inverz szórend, míg a többi vonzat és szabadhatározó esetében opcionális – szisztematikusan megfigyelhető a kontextusörző *szintén* esetében, így tesztként szolgálhat a centrális vonzatok és egyebek elkülönítésére.

- (9) a. Szintén Péter adott ékszeret Marinak karácsonyra.
a'. *?Szintén Péter ékszeret adott Marinak karácsonyra. *kötelező/centrális*
b. Szintén Marinak adott Péter ékszeret karácsonyra.
b'. Szintén Marinak Péter ékszeret adott karácsonyra. *fakultatív vonzat*
c. Szintén karácsonyra adott ékszeret Péter Marinak.
c'. Szintén karácsonyra Péter ékszeret adott Marinak. *szabadhatározó*

A (8) példasor *is*-t tartalmazó variánsai egyértelműen agrammatikusak, ami az *is*-nek abból a tulajdonságából származik, hogy nem képes az őt követő elemmel összetevőt alkotni. Így azt mondhatjuk, hogy a diskurzusörző vagy kontextusörző olvasat a *szintén* egyedi tulajdonsága.

3. Az *is* és a *szintén* a központi nyelvtudásmérő tesztekben

A kutatás alapját az ORIGO és az ECL nyelvvizsgák, valamint a magyar mint idegen nyelv (továbbiakban MID) középszintű érettségi feladatai jelentették. A mintafeladatok szövegeiben² megtalálható *is*-es kifejezések listáját a 2. ábra szemlélteti. A szintekre lebontott felsoroláson minden nehezebb szinten megtalálható az előző szint elvárásrendszere *is*, és az oszlopok felső soraiban látszanak az új követelmények.

² Ennek a tanulmánynak a korpuszát a mintafeladatok írott szövegei alkotják. A kutatást azért szűkítettük le csupán az írott szövegekre, mert a percepció során a hallott szövegekben az *is*-t tartalmazó kifejezések – különös tekintettel a nem logikai változatokra – általánosságban nem képezik a nyelvtudásmérés konkrét elemeit, azok figyelmen kívül hagyása nem befolyásolja a feladat megoldásának sikerességét (a hallásértési és beszédtevékenységi feladatokban a cél a szöveg lényegi tartalmának megértése, és nem a diskurzust árnyaló kifejezések elkülönítése). Azonban az írott szövegek esetében ezek fontos tényezők lehetnek.

			„bármilyen furcsa is” metakognitív „meg sem próbálkoztak vele” „kicsit is emlékeztet”
		Semmit sem/nem	Semmit sem/nem
	Nem is	Nem is	Nem is
	Sem-sem	Sem-sem	Sem-sem
	Semmit sem	Semmit sem	Semmit sem
	Még...is, már...is	Még...is, már...is	Még...is, már...is
	Is-is	Is-is	Is-is
Logikai	Logikai	Logikai	Logikai
Propozíció (DP+)	Propozíció (DP+)	Propozíció (DP+)	Propozíció (DP+)
„Többször is”	„Többször is”	„Többször is”	„Többször is”
Igekötő+is+ige „el is tudja készíteni”	Igekötő+is+ige „el is tudja készíteni”	Igekötő+is+ige „el is tudja készíteni”	Igekötő+is+ige „el is tudja készíteni”
A2	B1	B2	C1

2. ábra: Is-es kifejezések megjelenése nyelvtudási szintenként

Fontos megfigyelés, hogy a *szintén* a nyelvi vizsgák szövegeinek egyikében sem jelent meg, ezért innentől ezzel a kifejezéssel nem foglalkozunk. Azt viszont fontos megjegyezni, hogy az olyan nyelvtanulói korpuszokban, mint a Hunglish³ tetten érhető a *szintén* kifejezés, azonban abban is csak a disztributív olvasatban.

3.1. A2 – Alapszint

Az alapszinten megvizsgált nyelvvizsgák mintafeladatai és magyar mint idegen nyelv érettségien megjelenő feladatok alapján négyféle, a kutatásban elkülönített *is*-es kifejezésre van szükség a teljesítéshez. Ezek közül az egyik a már tárgyalt, logikai dimenzióban értelmezendő *is*, mely az egzisztenciális preszuppozíció mellett a disztributív olvasatot is kiváltja.

1. mintafeladat

- Az Ön családjában öt generáció óta vannak orvosok. **Őn is** mindig orvos akart lenni?
- Igen. Ez természetes volt a mi családunkban. Volt már sebész, belgyógyász, **házi orvos is**.
- A hagyományok alapján lehetett volna zenész vagy **cukrász is**. Mozarttal is közeli rokonságban voltak, és a Sacher tortát is önöknek köszönhetjük.
- Franz Sacher a dédnagyapám volt. Ő volt Metternich herceg cukrásza. A herceg lányának esküvőjére készítette el először a ma már nagyon kedvelt tortát 1832-ben. Ebből a csokoládés tortából egyszerre többet lehetett készíteni, és sokáig friss maradt. A dédnagyapám találta ki a később róla elnevezett Sacher tortát, amelyet egyébként a feleségem is nagyszerűen készít. Nálunk az ünnepeken mindig Sacher torta a desszert. Nagyon szeretem az efféle finomságokat.
- El is tudja készíteni?
- Én sajnos nem.

(ECL, A2: Interjú egy magyar orvossal – részlet)

³ <https://hunglish.hu/>

A (10) példasor az 1. mintafeladat logikai *is*-t tartalmazó mondatait ismétli. Mivel ez a jelenség a nyelvek többségében általánosan megjelenik, így ez különösebb magyarázatot nem igényel a MID órán, egy egyszerű álszituatív drillel (Dóla 2020: 90) könnyen begyakorolható.

- (10) a. Ön is mindig orvos akart lenni?
 b. Volt már sebész, belgyógyász, háziorvos is.
 c. A hagyományok alapján lehetett volna zenész vagy cukrász is.

Gyakorlat a logikai *is*-hez

A tanulók egy bevásárlási szituációban az alapanyagok, zöldségek és gyümölcsök neveinek tanulása, illetve a tárgyrag gyakorlása mellett a logikai *is* használatát is megtanulhatják. A tanár felteszi a kezdő kérdést, majd a diákok az említett élelmiszerek nevét gyakorolják, és minden egyes további elemnél az *is* logikai partikulát alkalmazzák.

- Tanár: Mit veszel?
 Diák 1: Kenyeret.
 Tanár/Diák 1: És még?
 Diák 2: (Kenyeret és) Vajat is. És még?
 Diák 3: (Kenyeret, vajat és) Almát is. ...

A kutatásban egy külön fejezetben tárgyalt, ám még mindig az extenzió dimenziójában helyet foglaló *is*-es kifejezés a propozíciós *is*, mely egy nagyobb DP csoport felett operál. A (11) példamondatokban a nevezett *is* kifejezés nem arra vonatkozik, hogy a beszélőnek bármi mása is defektes lett volna. Inkább az aznap történt szerencsétlenségek és kellemetlenségek sorozatába illesztette bele az autóban történt kárt. Tehát az *is* itt nem arra az elemre vonatkozik közvetlenül, amire rácsüggeszkedett ((11a)-ban az *autóra*), hanem egy már elhangzott propozícióra, mely a kellemetlenségek sorozatába kapcsolja be a kifejezést.

- (11) a. Bedugult a fülem, fáj a torkom és fáradt vagyok. Az autóm is defektes lett.
 b. Tegnap randiztam egy sráccal, de nem hozott sem csokoládét, sem virágot. A számlát sem fizette ki.
 c. Mozarttal is közeli rokonságban voltak, és a Sacher tortát is önöknek köszönhetjük.
 d. A dédnagyapám találta ki a később róla elnevezett Sacher tortát, amelyet egyébként a feleségem is egyszerűen készít.

Ez esetben nem egy főnévi szerkezet lesz az, ami felett az *is* operálni fog, hanem egy (teljes propozíciók kifejezésére hivatott) igei csoport, vagy annál nagyobb összetevő. A magyar generatív szakirodalomban Szabolcsi Anna maradványmozgatásos technikájával (pl. Szabolcsi 2018: 238) oldhatjuk fel a hangalaki megvalósulás és a szemantikai helyzet közötti azon el-lentmondást, hogy az *is* és az ige előtt egy főnévi kifejezés hangzik el ((11a)-ban az autóm), ezen hangalagnak ellenben azt kell kifejeznie, hogy a sok kellemetlenség mellett a defekt is bosszant.

A nevezett jelenséget a magyar nyelvű szakirodalomban először Surányi (2009) oldotta meg az általa alkalmazott 'partial spell-out' technikával. Ennek lényege az, hogy egy kifejezés nemcsak egy szintaktikai pozícióban ölthet hangalakot, hanem egy összetett kifejezés „kiolvasása” úgy is megtörténhet, hogy egy bizonyos része a bázisgenerált pozícióban, míg egyes más részei egyéb, (általában egy operátorspecifikálói) pozícióban olvasódnak ki. Ahogy (11b) példán látszik, ez a fajta *is*-es kifejezés a negáció ellenére sem változik meg, a *sem* partikula nem a „szintén kifizetetlen dolgok”-ra vonatkozik, hanem minden másra, ami az elménkben egy „srác” randevún szokásos viselkedési mintáit tükrözi.

Ugyanez a jelenség figyelhető meg a mintafeladat kiragadott mondataiban, hiszen (11c) esetében az *is* nem egy Mozarton kívüli személyre és egy másik édességtípusra vonatkozik, hanem arra, hogy több állítást teszünk a Sacher családra. Ugyanígy (11d)-ben A Sacher tortáról tett állításokra értelmezhető az *is* és nem még egy személyre, aki szintén nagyszerűen készíti azt el.

Gyakorlat a propozíciós *is*-hez

Egészítsd ki a mondatokat a példa alapján! Figyelj az igekötő-ige sorrendre!

Bazsi a legjobb barát. Mindig segít a házában, és meghallgat. És eljön a bulimra is.

A bátyám egy bolond. Nem, nem És

Anna jó tanuló. Mindig, és És

Beteg lettem., és És

segít a házában, meghallgat, eljön a bulimra; megölel, köszön, reggelit csinál nekem; sokat kérdez, elkészíti a házi feladatot, megtanulja a leckét; fáj a torkom, fejem, lázas vagyok

Az alapszinten elvárt *is*-es kifejezések között szerepel egy különleges, *el is mentem* típusú konstrukció is, melyet komplexitása miatt egy későbbi fejezetben kontrasztív módon fejtünk ki.

2. mintafeladat

Írja be a táblázatba a megfelelő utazási hirdetés / hirdetések számát / számait! Egy számot többször is beírhat! (10 pont)

(ORIGO, A2: feladat utasítása)

A vizsgált szinten az *is*-es kifejezések közül megjelennek a *háromszor is* típusú konstrukciók is. Ezek már – ahogy az 1. ábra is mutatja – jócskán a skála intenzionális végpontja felé tolódnak. Ebben az esetben az *is* már nemcsak az egzisztenciális propozícióra utal, hanem már diskurzusjelölőként működik, tehát a beszélő előzetes elvárásáról ad képet, amire már a *még...is* konstrukció, azaz az (1b, 1b') esetében már utaltunk.

- (12) a. Hárman is felemelték a zongorát.
b. Hárman sem emelték fel a zongorát.
c. Egy számot többször is beírhat!

Ahogy a (12a) példán is látszik, ebben az esetben is kontextustól függ, hogy a beszélő örül-e a cselekvés végrehajtásának vagy sem. A már említett tornatanár és napközis tanár összehasonlítása ide is alkalmazható. Érdekes azonban megfigyelni a (12a) és (12b) közti csoportolvasatra vonatkozó tulajdonságokat. Ugyanis míg az *is*-es kifejezés (12a) dominánsan a disztributív olvasatot váltja ki, tehát a három kliens külön-külön emelte fel a hangszer, a *sem* – annak ellenére, hogy a disztributív olvasat is előhívható – dominánsan kollektív olvasatot vált ki (tehát a három ember egyszerre próbálkozott a hangszer megemelésével, de ennyien sem voltak elég erősek a feladathoz).

További érdekesség, hogy mindkét partikula (*is*, *sem*) esetében előhívható egy csoportok feletti disztributív olvasat is, ahogy ezt a (13) példa szemlélteti.

- (13) A zongoraemelgető versenyen az a csapat nyer, aki a legkevesebb ember közreműködésével felemeli a hangszer. Csabáék voltak a legügyetlenebbek, mert ők hatan sem emelték fel a zongorát, míg Zoliék már hárman is.

(12c) mondat a mintafeladatból kiemelt típus, amelyre alkalmazhatók a (12a) esetében elmondottak. Az előzőekben tárgyalt példákkal ellentétben ez a fajta *is* az instrukcióban jelenik meg, és nem a törzsszövegben, ezért is tartottuk fontosnak a kiemelését, hiszen a feladat megértése vagy meg nem értése nagyban befolyásolhatja a megoldás sikerességét.

Gyakorlat a többször *is*-hez

Úgy véljük, hogy ezen *is*-es kifejezés esetében a cél a nyelvi formának elsősorban a felismerése, amely egy *-szOr* képzős számnév és az *is* együttes megjelenését jelenti. Ehhez alkalmas lehet egy olyan komplex nyelvi játék elvégzése (reakció a szöveghez), amelyben a tanulók feladata, hogy egy a tanár/diák által felolvasott szöveg hallgatásakor jelezzenek – pl. felállással – akkor, amikor felismerik a szerkezetet (Dóla 2020: 90).

Az okos leány⁴

Hol volt, hol nem volt, hetedhét országon is túl, volt egyszer egy okos leány. De ez olyan okos volt, hogy az okosságának a híre még a királyhoz is eljutott. **Százsor is** meghallgatta a meséket, amiket a lányról mondtak neki, mire egyszer befogatott a hintóba, és bevitette magához a palotába.

Felviszik a leányt a palotába, ott a király fogadja, s mondja neki:

– Na, te leány, **ezerszer is** hallottam a hírét a nagy eszednek, hát, ha olyan nagy az eszed, van nekem a padlason százesztendős fonalam, fonj nekem abból aranyfonalat.

Felelte a leány: – Felséges királyom, életem-halálom kezébe ajánlom, van az édesapámnak százesztendős sövénykerítése, csináltasson nekem abból orsót, s akkor én is megfonom az aranyfonalat.

Tetszett a királynak ez a felelet, mindjárt más kérdést gondolt ki.

– Hát jól van, leányom, az első kérdésemre jól megfeleltél, mondok mást. Van nekem a padlason száz lyukas korsóm, foltozd meg azokat.

– Én jó szívvel – mondta a leány –, csak előbb felséged fordítassa ki a korsókat, mert azt tudja bizonyosan, hogy nem látott olyat a világ csak **egyszer is**, hogy valamit a színéről foltozzanak, hanem csak a visszajáról.

Mondja a király: – Okosan feleltél **másodszor is**. Még adok neked egy kérdést, s ha arra is megfelelsz, itt a kezem, feleségül veszek.

– Csak mondja, kedves királyom.

– Hát én azt mondom, hozz is, meg ne is, legyen is, meg ne is.

Háromszor is végiggondolja a leány, mit tegyen, azzal kifordul az ajtón, megy a konyhába, ott a szakácsnétól kér két szitát. Aztán megy az udvarra, ott éppen röpködött egy sereg galamb, megfogott egyet, a két szita közé tette, úgy ment fel a király színe elé.

– Itt van, felséges királyom.

Fogja a király a két szitát, hogy megnézzze, mi van benne. Abban a pillanatban a galamb kirepült.

– Na, látja, felséges királyom, hoztam is, meg nem is, volt is, nincs is.

De már erre olyan erősen megtetszett a királynak a leány, hogy egyszeribe hívatta az udvari papját, összeesküdött a leánnyal. Lett nagy lakodalom, elhúzták a legszebb nótát **négszer is, ötször is**.

Én is ott voltam, egyet jót táncoltam.

Aki nem hiszi, járjon utána.

⁴ A szerzők átírata. Eredeti forrás: <https://egyszervolt.hu/estimese/az-okos-leany-nepmese-20170424.html>.

3.2. B1 – Küszöbszint

A korábbi 2. ábra szemlélteti, hogy az eddig tárgyalt *is*-es kifejezések mellett milyen további konstrukciók megértését, illetve használatát várják el a vizsgák a B1-es, azaz a küszöbszinten.

3. mintafeladat

*Mi szól az online vásárlás mellett, és mi szól az online vásárlás ellen? Az online vásárlók azt mondják, hogy sokkal kényelmesebb a vásárlás. Nem kell kimenni a lakásból, nem kell felöltözni. **Még pizsamában is** be lehet vásárolni!*

(MID érettségi 2021: Olvasott szövegértés – részlet)

*Coltelli azt **is** kitalálta, hogy a jeget és a havat nem kell a fagyhoz keverni, elég annak alapanyagait egy kívülről hűtött edényben kevergetni. Övé volt Párizsban az első kávéház **is**, ahol a jeges édességet **már venni is** lehetett.*

(MID érettségi 2021: Olvasott szövegértés – részlet)

A *még... is* típusú konstrukciókkal már az elméleti bevezetésben foglalkoztunk. Itt annyi kiegészítést teszünk, hogy a vizsgákon megjelenő *is*-es kifejezések között szerepelnek a *már... is* típusúak is.

- (13)
- Még Julcsi *is* felemelte a zongorát.
 - Már az óvodákban *is* probléma az internetfüggőség.
 - Még pizsamában *is* be lehet vásárolni.
 - Övé volt az első kávéház *is*, ahol a jeges édességet már venni *is* lehet.

Ahogy azt (6b) mondat illusztrálja, a (6a)-hoz képest annyi eltérés van, hogy (6b)-ben egy idősíki jelenik meg, tehát a beszélő nemcsak afölött méltatlankodik, hogy még az óvodák is milyen problémások, hanem utal arra, hogy egy húsz évvel ezelőtt nem történhetett volna meg. A mintafeladat példamondatai (13c-d) esetében is ugyanezen különbségtétel figyelhető meg: egy nem várt lehetőség (13c), illetve egy az idősíki szempontjából meglepő esemény (13d).

Gyakorlat a *még... is*-hez

A fentiekben bemutatott egyszerű szóbeli magyarázatot követően (amelyre lehetőséget a *MagyarOK* B1+ tankönyv is (ld. 47.o.)) mechanikus szóbeli drill (Dóla 2020:89) alkalmazását javasoljuk, amellyel a tanulók gyorsan megérthetik és kreatívan gyakorolhatják az *is* ezen típusát.

*Alkoss hasonló mondatokat a **még... is** felhasználásával!*

Szeretek fagyit enni **még** télen **is**.
Szeretek telefonozni **még** órán **is**.
Szeretek olvasni **még** buszon **is**.

A küszöbszinten megjelenő *is*-es kifejezések közül talán a legérdekesebb az *is* univerzális kvantorokkal való kooperálása. Ez a jelenség azért különösen érdekes, mert jelentős különbségeket mutat az *is* és tagadott verziójának viselkedése.

4. mintafeladat

Már csak a gyógyszeres csomagot kell összeállítania. Szükség lehet lázcsillapítóra, fájdalomcsillapítóra vagy sebtapasztra. A csomagok készen állnak, mindent ellenőrzött. Most **semmit sem** felejtett el. Lehet indulni, és élvezni a nyaralást, a jó társaságot. A következő napok vidáman fognak telni.

(ECL, B1: Olvasáskészség – részlet)

- (14)
- Mindig szerettem léghajózni.
 - Mindig is szerettem léghajózni.
 - Soha sem szerettem léghajózni.
 - ⁂Mindent is megszerelsz.
 - Semmit sem szerelsz meg.
 - Most semmit sem felejtett el.

Ha megvizsgáljuk (14a) mondatot, akkor egy ehhez hasonló olvasathoz jutunk: *a múltban, az összes releváns időpillanatban élveztem a léghajóval való utazásokat*. Ezzel szemben a (14b) példamondat a következő jelentéssel bír: *a múltban, az összes releváns időpillanatban élveztem a léghajóval való utazásokat, és még most is*. Ezt, az angol *present perfect*hez hasonló olvasatot csak és kizárólag időre vonatkozó univerzális kvantorokkal lehetséges előhívni, a többi ilyen kifejezés mellett az *is* eredeti értelmében agrammatikus.

Mellékesen jegyezzük meg, hogy a nyelvben aránylag új jelenségként felbukkanó, (14d)-ben szemléltetett konstrukció épp a szemantikai inkompatibilitás miatt nyeri el azt a humoros hatást, ami miatt használják. Egy 67 résztvevős pilot vizsgálatban anyanyelvi beszélőket kérdeztünk meg a (14d) példához hasonló mondatokról, akik egybehangzóan állították, miszerint a nevezett konstrukció egy „logikai baki”-ként jelenik meg, és csak humoros környezetben használják.

Ebből kifolyólag érdemes megfigyelni (14c, e) példamondatot, a tagadott *is* negatív univerzális kvantorral való együttállását, melyet (15) példabokor is szemléltet. Ezeken az látható, hogy a *sem* nemcsak az időt kifejező kvantorok mellett lesz tökéletesen grammatikus, de más negatív univerzális kvantorok mellett is.

- (15)
- Semmihez sem/nem értesz.
 - Schová sem/nem vittél el a szülinapomon.
 - Sehol sem/nem találok az esernyőmet.
 - Senki sem/nem jelentkezett az állásra.
 - Semmiféle engedményt sem/nem adok neked.

Emellett megfigyelhető az is, hogy (15) példasor minden mondata grammatikus a *negatív univerzális kvantor + nem* konstrukció esetében is, és szemantikai különbség sem fedezhető fel a kétféle tagadás esetében.

A Magyar Nemzeti Szövegtárat segítségül hívva készítettünk egy pilot korpuszvizsgálatot is, melynek eredményeit a 3. ábra szemlélteti. Az ábra első oszlopában a kvantor mellett az látszik, hogy hány (max. ezer) találatból hányat kellett kizárni irrelevancia miatt, a következő oszlopok pedig azt, hogy melyik tagadószóval állt együtt az adott kvantor. Az eredményekből azt a következtetést vontuk le, hogy a *sem*, ahogy már É. Kiss (2007:13) is megállapította, a vizsgált kifejezésekben nem mint kvantor, hanem mint tagadószó működik. Tekintve, hogy (10) példabokor minden mondata grammatikus a *nem* tagadószó használatával is, felmerül a kérdés, hogy akkor miért használ a nyelv kétféle tagadást, ha szemantikai különbség nincs köztük. Erre kétféle magyarázat létezik.

Kvantor	se	sem	ne	nem
senki (1000/5)	228	589	16	162
semmi (1000/32)	155	660	14	148
sehová (944/12)	87	566	6	273
semmikor (160/1)	12	43	7	97
semeddig (65/0)	18	31	0	16
sehol (1000/8)	191	594	5	201
soha (1000/18)	10	25	36	911
sehogy (1000/1)	295	625	1	78
sehogyan (1000/1)	76	885	0	38
semmiért (434/9)	31	157	9	228
semmiféle (1000/0)	6	60	25	905
semmilyen (1000/6)	8	130	24	832
semelyik (464/3)	17	172	22	250
semennyi (126/36)	2	36	1	51

3. ábra: Negatív univerzális kvantor + se/sem/ne/nem együttes előfordulási gyakorisága (MNSZ)

Az egyik logikai jellegű magyarázat, melynek lényege, hogy tekintettel arra, hogy a *sem* eredendően egy univerzális kvantor, a *senki*-típusú, negatív univerzális kvantorok mellett természetesebben hangzik. Egy inkább fonológiai jellegű magyarázat szerint tekintve, hogy az összes negatív univerzális kvantorunk „s” hanggal kezdődik, az anyanyelvi beszélő könnyebben ejti ki a szintén „s” hanggal kezdődő tagadószt. Ezt a nézetet alátámasztja az is, hogy a korpuszvizsgálásban leginkább azoknál a kifejezéseknél mutatkozott a *nem* tagadószt használata gyakoribbnak, ahol a kvantor és a tagadószt közé beékelődik egy másik szó is (ld. (15e)), tehát az univerzális kvantor és a tagadószt távol kerülnek egymástól. Mivel az eredmények nem szignifikánsak, ezért egyik elmélet mellett sem szeretnénk lándzsát törni.

A mintafeladatokban az *univerzális kvantor + sem* típusú konstrukciók szerepelnek.

Gyakorlat az univerzális kvantor + sem típushoz

A jelenség magyarázatát követően gyakorlásként mondat szintű írásbeli gyakorlatot ajánlunk (Dóla 2020: 90), mivel a megcélzott nyelvtani egység tanítása szorosan kapcsolódik a vonzatszerkezet felismeréséhez. A következőkben egy hiányos szöveget közlünk, amelyet a megadott szavakkal kell kiegészíteni.

Egészítsd ki a szöveget a megadott kifejezésekkel: sehol, senki, senki, semmi, soha, semmivel!

Boldog születnapot?

A reggelem borzasztóan indult. A férjem elment a munkába, a gyerekek pedig az iskolába, és _____ sem ébresztett fel! Minden cuccomat gyorsan összeszedtem, de a kocsikulcsot _____ sem találtam. Átkutattam az egész lakást, mire észrevettem, hogy a kulcs a táskámban van. A reggeli dugót „szerencsére” elkerültem, és végül egy óra késéssel értem be a munkahelyemre. Nagyon rosszul éreztem magam egész nap. Minden kollégám nagyon furcsa volt, _____ sem köszöntött fel, de még azt sem jegyezték meg, hogy elkéstem. Ez a szörnyű nap után már csak arra vágytam, hogy pihenjek, hogy ne kelljen foglalkoznom _____ sem. Hazaérve azonban hatalmas meglepetés fogadott. Amikor kinyitottam az ajtót, a ház minden sarkából előugrott valaki számomra fontos személy. Egy meglepetésbulival készült nekem a családom és a barátaim. _____ sem éreztem még magam ennyire boldognak! Mint utólag kiderült, minden furcsaság a szervezés miatt történt: a férjemnek korán el kellett mennie a tortáért, a barátaim pedig nem akartak lebukni, ezért kerülték velem a kommunikációt. A nehéz kezdet ellenére a nap végére úgy éreztem, hogy mégis boldog volt a születnapom!

5. mintafeladat

*Szoknyát vagy nadrágot hordanak szívesebben a nők? Talán mindkettőt, hiszen kell a változatosság. Egy igazi nő ruhatárából **sem** a szoknya, **sem** a nadrág nem hiányozhat.*

(ORIGO, B1: Olvasott szövegértés – részlet)

Küszöbszinten elvárt a több kvantor egy mondaton belül való használata, amit a (16) példaszor illusztrál.

- (16)
- Julcsi is, és Bazsi is felemelte a zongorát.
 - Julcsi sem, és Bazsi sem emelte fel a zongorát.
 - Sem Julcsi, sem Bazsi nem emelte fel a zongorát.
 - Egy igazi nő ruhatárából sem a szoknya, sem a nadrág nem hiányozhat.

Az *is*-es kifejezések halmozásával már több szakirodalom foglalkozott. Ezek közül a legjelentősebb Bródy (1990: 114–115) tanulmánya, ahol kifejti, hogy két *is* úgy hangzik a legtermészetesebben a mondatban, ha az egyik *pre-*, a másik pedig posztverbális helyen helyezkedik el.

A példák alapján egyértelmű, hogy az *is* mindig jobbról kliticizálódik arra az elemre, amire vonatkozik. A *sem* érdekessége az, hogy képes balról is klitikumként csüggeszkedni. A (16) példabokorban a nevezett *is*-es kifejezések mind kvantorként működnek és disztributív olvasatot váltanak ki. Ezt támasztja alá az *is*, hogy a (16c) példában, illetve a mintafeladatból származó (16d) mondatban a *sem*-ek mellett megjelenik a *nem* tagadószó is.

Gyakorlat az *is-is* és a *sem-sem* konstrukciókhoz

A párhuzamosság, illetve annak esetleges hiánya miatt úgy véljük, hogy alkalmas módszer lehet a két konstrukció gyakorlásához képek vizsgálata, amelyekről állításokat teszünk. A különbségek keresése mellett ez a feladat alkalmas lehet az analógiák keresésére is legyen ez az analógia állító vagy tagadó formájú.

A következő feladatban egy képet látsz Icáról (1. kép) és Vicáról (2. kép). Ica és Vica ikrek, de több eltérő tulajdonsággal is rendelkeznek.

Fogalmazz meg állításokat a képekről!

- Mi igaz Icára és Vicára **is**?
- Mi nem igaz **sem** Icára, **sem** Vicára?
- Találd meg a 10 különbséget a két kép között!

Példa:

Ica is és Vica is kalapot visel.

Sem Ica, sem Vica nem áll.

Ica haja rózsaszín, **de** Vica haja kék.



4. ábra: Ica és Vica⁵

A küszöbszinten még megjelenő *nem is ment el* típusú konstrukciókkal azok komplexitása miatt egy későbbi fejezetben fogunk foglalkozni.

⁵ A kép forrása: <http://padlasklub.hu/wp-content/uploads/2017/10/kulonbsegek11.png>.

3.3. B2 – Középszint

A középszinten megjelenő követelmények érdekes módon csak egy kifejezéssel kérnek többet az előzőeknél, amikor is a *semmi sem/semmi nem* típusú konstrukciók egymás mellett szerepelnek.

6. mintafeladat

1. Jelölje a helyes megoldást!

- a. Neki *semmit sem* kell írnia.
- b. Neki *semmi nem* kell írni.
- c. Neki *semmit* kell írnia.
- d. Neki *semmit* írni.

(ORIGO, B2: Nyelvismereti feladatsor – részlet)

Visszaulva a 3.2. fejezetben bemutatott kutatásra, és ahhoz készített anyanyelvi tesztek eredményeire azt mondhatjuk, hogy az *univerzális kvantor + sem/nem* konstrukciók között nincs jelentésbeli különbség. Azonban, mivel – ahogy a 6. mintafeladat is mutatja – a nyelvtudásmérésben mindkét forma előfordulhat, ezért mindenképpen érdemes foglalkozni a kérdéssel, és bemutatni a diákok számára mindkét formát. Fontos megjegyezni, hogy a fenti 6. mintafeladatban a válasz helyességét nem a *sem/nem* formák közötti választás adja, hiszen a „b” lehetőség agrammatikus a tárgyrag hiánya miatt, viszont a tanuló számára zavart okozhat, ha nincs tisztában a két vizsgált kifejezés azonosságával a fenti esetben. Ezért a megismertetésre és gyakoroltatásra a következő módszert ajánljuk:

Gyakorlat az univerzális kvantor + *sem/nem* konstrukcióhoz

Ahogy már említettük, a két konstrukció között jelentésbeli különbséget nem tudunk kimutatni, ezért ezen jelenségek gyakoroltatására legalkalmasabb feladatnak a minimálpárok alkotását tartjuk. A tanulók ezáltal elsajátítják mind a két formát, azonban meg tudjuk ragadni a jelentésbeli különbségek hiányát is.

Egészítsd ki a mondatokat, majd alkoss saját minimálpárokat a sem/nem szavakkal a példákhoz hasonlóan!

A palacsintánál <i>semmit sem</i> szeretek jobban.	~	A palacsintánál <i>semmit nem</i> szeretek jobban.
Senki ___ lehet tökéletes.	~	Senki <i>nem</i> lehet tökéletes.
Sehol <i>sem</i> látom a páromat.	~	Sehol ___ látom a páromat.
<i>stb.</i>		

3.4. C1 – Haladó szint

Haladó szinten megjelenik a vizsgákon az elméleti bevezetőben már ismertetett *metakognitív is*, főleg a szövegértési feladatok szövegeiben.

7. mintafeladat

Szeretettel várunk Óbudán, a Csodák Palotájában. Mi is ez? Egy hely, ahol mindenki gyerek lehet. Egy hely, ahol összetalálkoznak az emberek. Egy hely, ahol a természettudomány népszerű. Egy hely, ahol a szórakozás tanulás, és a tanulás játék.

(MID érettségi 2021: Nyelvhelyesség, Szórakozás minden korosztálynak – részlet)

Gyakorlat a metakognitív is-hez

Olvasd el a szöveget, majd képzeld el, hogy Móni régi barátja vagy, de nem emlékszel minden részletre. Tegyd fel neki kérdéseket a példa alapján!

Gulyás Móni vagyok, 35 éves és állatorvosként dolgozom. 1987-ben születtem Pécsen, és ott is jártam általános iskolába és gimnáziumba is. Az egyetemet Szegeden végeztem el, ott ismertem meg a férjemet, Zolit, aki szintén állatorvos. 2 gyermekem van, Zsuzsi és Bálint. Az egyetem után visszaköltöztünk Pécsre, és nyitottunk egy saját rendelőt.

Pl.: Mikor is születted? Hogy is hívják a férjed?

Haladó szinten a vizsgák elvárják a magyart idegen nyelvként tanulóktól az ún. *nyomatékosító is* kifejezés ismeretét, melyet a (17) példabokor is szemléltet.

8. mintafeladat

Olvassa el figyelmesen a szöveget! A szöveg után találja a kihagyott szövegrészeket. Válassza ki a szövegbe illő megfelelő részt, és a minta alapján töltsse ki a táblázatot!

HIÁNYZÓ RÉSZEK

- A. emberi tulajdonságokkal ruházunk föl
- B. vagy nem várt eseménnyel szembesülünk
- C. nevet adott az egyébként hétköznapi kocsijának
- D. az addig jól működő gépeik felmondják a szolgálatot
- E. nehezebben építünk ki külső társas kapcsolatokat
- F. mi zajlik a fejünkben, amikor antropomorfizálunk
- G. hogy nehezebb legyen elkapni és elhallgattatni
- H. azokhoz a humán jellegzetességekhez kössük
- I. kedvelik az emberekre egy kicsit is emlékeztető

(ECL, C1: Olvasáskészség, Emberek vagy eszközök – részlet)

9. mintafeladat**I. Nyelvismereti feladatsor**

... , de a fiam nem hasonlít senkire.

- a. *Habár furcsa is*
- b. *Bármilyen furcsa is*
- c. *Bár furcsa is*
- d. *Bármilyen is furcsa*

(ORIGO, C1: Nyelvismereti feladatsor – részlet)

- (17) a. Ha **egy kicsit is** gyakoroltál volna, most tudnád az egyenleteket.
 b. Bármilyen **furcsa is**, ebbe citromlevet kell önteni.
 c. Meghívtak a buliba, **és el is mentem**.
 d. Nem akartam elmenni a buliba, és **nem is** mentem el.
 e. -Tetszett a professzor előadása. -Mit hazudozol? **Ott sem** voltál.

A (17) példasor mondataiban szereplő *is*-es kifejezések pragmatikailag nagyon hasonlóan működnek. A disztributív követelmény eltűnik. Ebben a konstrukcióban az *is* extenzionális profilja (vezérfonalunk szempontjából tekintve: „már”) teljesen eltűnik, világos, hogy a beszélő nem azt fejezi ki az *is*-sel, hogy – mint pl. (17c)-ben – a bulin kívül máshová is akart menni, vagy hogy mást tett volna a bulival. Azonban ezen a ponton szeretnénk a kedves olvasó figyelmét felhívni a (17c-e) mondatokra, melyekre már az A1 szinttől kezdve utaltunk. Ezeket egymásmellé helyezve a 10–12. mintafeladatok tartalmazzák.

Az említett példák különlegességét az adja, hogy az *is* milyen szintaktikai pozícióban áll bennük. (17c) példában és a 12. mintafeladatban az *is* szócska az igekötő és az ige közé ékelődik, ami mindenképp fontos szempont egy magyart idegen nyelvként tanuló diák esetében, tekintve, hogy általában ilyet csak segédigék esetében szoktunk tanítani. (17d-e) példák a *nyomatékosító is* tagadott verziói, ám mint lássuk, (17d)-ben, illetve a 10. mintafeladatban a *nem is* konstrukció használatos, míg a (17e)-ben az *igekötő + is +nem* olvasódik ki „ott sem” hangsorként, akárcsak a 11. mintafeladatban.

Erre a pragmatikai magyarázatot egy újabb pilot vizsgálattal adtuk meg, melynek eredményeképp a következő megállapítást tehetjük: lévén, hogy a *sem* az *is* negatív párja, amely kifejezés viszont rendszeresen pragmatikai jelölőként viselkedik, az *igekötő+sem* konstrukció azokban a mondatokban lesz használatos, ahol a beszélő egy propozícióra utal vissza, nem pedig az előző mondatát nyomatékosítja. Tehát (17d)-ben a bulira való elmenetel szándákének tagadását erősíti meg, míg (17e) ennél egy sokkal komplexebb jelenséget mutat. Itt a beszélő arra utal, hogy a beszélőnek nem tetszhetett a professzor előadása, hiszen nem hallhatta, mert még az eseményen sem jelent meg.

10. mintafeladat

*A manapság népszerű állatkerti fajok, például a zsiráf, az elefánt, a viziló, az állatkert megnyitásakor még hiányoztak. Ezen **nem is** csodálkozhatunk, hiszen akkoriban igen sokba kerültek, és az etetésük, szállásuk is drága volt.*

(ORIGO, B1: Olvasott szöveg értése III. – részlet)

11. mintafeladat

*Ebbe egy európai műveltségű fordítónak valószínűleg beletört volna a bicskája az internet kora előtt. Talán ez az oka annak, hogy a korábbi fordítógenerációk gyakorlatilag **meg sem próbálkoztak** velük.*

(ECL, C1: Olvasáskészség – részlet)

12. mintafeladat

Nálunk az ünnepeken mindig Sacher torta a desszert. Nagyon szeretem az efféle finomságokat.

– **El is tudja készíteni?**

– Én sajnos nem.

(ECL, A2: Interjú egy magyar orvossal – részlet)

Gyakorlat a *nyomatékosító is* különböző formáihoz

Az *is* partikula ezen típusához egy szövegértési feladatot képeltünk el a szaladgáló jegyzetelés módszerével (Dóla 2020: 90). A tanulók párban dolgoznak, a páros egyik tagja szaladgál a falra ragasztott szöveghez, és igyekszik reagálni a társa állításaira megerősítéssel, javítással vagy cáfolással.

Hogyan történt? Olvasd el a szöveget, és válaszolj partnered állításaira a következő minta alapján!

Pl. Péter azt mondta, hogy Marival táncolt a bálban.

Ha így történt, akkor megerősíti: És Marival is táncolt.

Ha nem így történt, akkor

javítja: Nem is Marival táncolt.

cáfolja: Ott sem volt a bálban.

4. Konklúziók

Jelen tanulmány azt a feladatot tűzte ki célul, hogy bemutassa az *is* és a *szintén* kifejezések a magyar mint idegen nyelv tanulásában elfoglalt helyét. A vizsgált kifejezések tudományos háttérének bemutatását követően a hazai nyelvtudásmérésekben megjelenő típusaival foglalkoztunk.

A *szintén* esetében kiderült, hogy ezen kifejezés a vizsgált mintafeladatok egyikében sem jelent meg, ezért ennek MID-tanítási aspektusaival tovább nem foglalkoztunk. Ellenben az *is*-es kifejezések közül számos típussal találkoztunk a pusztán logikai értelmezésű variánstól a metakognitív változatig. Ezen kifejezéseket nyelvi szintek szerint csoportosítottuk. Mindegyik variáns esetében megjelöltük a nyelvtudásmérő forrást, rögzítettük a létrehozott kifejezés értelmezési lehetőségét, illetve nyújtottunk egy lehetséges gyakorlatot az *is*-es kifejezés elsajátításához. Ezek a gyakorlatok mintát kívánnak nyújtani a tanítási lehetőségekre, de természetesen ezek egymással felcserélhetők, kombinálhatók, illetve más módszerekkel is alkalmazhatók.

Tanulmányunkban igyekeztünk rámutatni arra, hogy a diskurzusjelölők tanítása elengedhetetlen része a MID-tanításnak, hiszen mind a nyelvvizsgák, mind az érettségi vizsga részét képezik, így ismeretük és értelmezésük elengedhetetlen a sikeres teljesítéshez. Reméljük, hogy munkánkkal sikerült segítséget nyújtani a gyakorló MID-tanároknak az ilyen típusú kifejezések tanításához.

Irodalom

- Alberti Gábor – Farkas Judit – Futó Bettina – Huszics Aliz – Kleiber Judit (in prep.): Az *is*-nek és szinonimáinak a hatókörsemantikája (előkészületben).
- Brody, Michael 1990. Remarks on the Order of Elements on the Hungarian Focus Field. In: István Kenesei (szerk.): *Approaches to Hungarian* 3. JATE, Szeged. 95–121.
- É. Kiss Katalin 1992. Az egyszerű mondat szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 77–177.
- É. Kiss Katalin 1999. Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest.
- É. Kiss Katalin 2002. *The Syntax of Hungarian*. Cambridge University Press, Cambridge.
- É. Kiss Katalin 2007. Tagadás vagy egyeztetés? A *senki*, *semmi* típusú névmások szórendi helye, jelentése és hangsúlyozása. Elhangzott 2007. szeptember 24-én, a Magyar Tudományos Akadémián levelező tagsági székfoglalóként.
- Futó Bettina 2020. A logikai *is*-től a pragmatikai *is*-en át a metakognitív *is*-ig. In: Böhm Gábor – Czeferner Dóra – Fedeles Tamás (szerk.): *Specimina Operum Iuvenum* 6. PTE BTK, Pécs. 13–49.
- Huszics Aliz 2020. Szintén. In: Böhm Gábor – Czeferner Dóra – Fedeles Tamás (szerk.): *Specimina Operum Iuvenum* 6. PTE BTK, Pécs. 50–84.
- Surányi Balázs 2009. “Incorporated” locative adverbials in Hungarian. In: É. Kiss Katalin (szerk.): *Adverbs and Adverbial Adjuncts at the Interfaces*. Mouton de Gruyter, Berlin. 39–74.
- Szabolcsi Anna 2018. Strict and Non-strict Negative Concord in Hungarian: A Unified Analysis. In: H. Bartos és mtsai. (szerk.): *Boundaries Crossed, at the Interfaces of Morphosyntax, Phonology, Pragmatics and Semantics*. Springer, Cham.

Futó, Bettina – Gábor Alberti – Judit Farkas – Aliz Huszics

*What are these little things? Hungarian constructions
with the discourse particles is and szintén ('also'), and their teaching*

The paper discusses the various expressions that the Hungarian *is* 'also' and *szintén* 'also' can appear in with different pragma-semantic meanings. We argue that these elements should be taught in the Hungarian class as discourse particles, and as parts of extended expressions or constructions. The paper consists of two parts. In the theoretical part, we review the literature and present our own research findings related to the examined expressions – discussing not only their logical, but also their intentional profiles. In the practical part, using freely available sample tasks from language exams and graduation exams as a corpus, we point out which types of the examined expressions learners of Hungarian are expected to know at which proficiency levels. We also propose classroom exercises and tasks for each construction type.

Kárpáti Laura – Hagymási Judit – Kleiber Judit – Alberti Gábor

A csak partikula

1. Bevezetés

A tanulmányunk témája a *csak* partikula. A magyar generatív nyelvészetben már többen foglalkoztak a *csak* szócskával, és annak két fő típusával, a logikaival (pl. É. Kiss 2003, 2006) és a diskurzusjelölővel (pl. Gyuris 2008, 2009). A *csak* partikula már a gyermeknyelvben is előfordul (Hagymási–Kleiber 2022), melyet a jelenlegi tanulmányunkban nem tárgyalunk. Használata sokkal többetű, mint azt elsőre sejtjénénk. Praktikus elsőként egy idegen nyelvű példát szemügyre venni¹, amelyben már felsejlenek a *csak* különböző jelentései:

- (1) a. *Only* Mary was invited. / *Csak* Mari lett meghívva.
 b. I *just* want to know the recipe. / *Csak* tudni akarom a receptet.
 c. He *did* write the letter! / *Csak* megírta a levelet!
 d. *Go ahead*, write the letter! / Írd *csak* meg a levelet! [bátorítóan]
 d'. *Just* write the letter (and you'll see what happens)! / Írd *csak* meg a levelet! [fenyegetően]

Jól látható, míg a magyarban a *csak* jelenik meg mindegyik mondatban, az angol különböző partikulákat, nyelvi eszközöket használ. Leggyakrabban az *only* (1a) vagy a *just* szó (1b) felleltethető meg a magyar *csak*-nak, de bizonyos esetekben más módszerekkel lehet visszaadni a jelentését, például a segédige mondatba helyezésével és kihangsúlyozásával (1c). Előfordulhatnak olyan konstrukciók, amelyekben egyáltalán nincs a *csak*-nak megfeleltethető szó, annak ellenére, hogy a magyarban használjuk a partikulát (1d).

Tanulmányunk célja átfogóan bemutatni a *csak*-ot. A vizsgálat eszközeiként elsősorban a saját anyanyelvi intuíciónkra hagyatkoztunk, emellett a *csak*-ot tartalmazó konstrukciók esetén korpuszvizsgálatot végeztünk a Magyar Nemzeti Szövegtár 2. (továbbiakban MNSZ2) állományában, illetve a BEA Beszélt Nyelvi Adatbázisban (Mihajlik és tsai 2022).

A bevezetés után a 2. fejezetben bemutatjuk a *csak* különféle típusait, kiemelve az úgyszólván metakognitív típust (Kárpáti 2021). A 3. pontban a *csak* partikulával alkotott konstrukciókat tárgyaljuk kitekintő jelleggel (Hagymási 2022). A tanulmányt végül rövid összeggel zárjuk.

2. A csak típusai

A *csak* típusainak elkülönítéséhez négy alapvető szempontot vettünk figyelembe, amelyek alapján négyféle nyelvléirási szinten jellemezhetők: (1) hangsúlyosság a hangtani, (2) inverz vagy egyenes szórendű mondatban való szereplés a szintaktikai, (3) az azonosító-kirekesztő értelmezés megléte a logikopragmatikai, és (4) pragmatikai hozzájárulás a pragmatikai szinten. A hangsúlyosság alatt értendő, hogy a partikulára a beszélő erős hangsúlyt helyez, a mondat főhangsúlyát viseli. Az inverz vagy egyenes szórend az ige és igemódosító sorrendjére vonatkozik: egyenes szórend esetében például az ige előtt megelőzi az igt, más esetekben pedig az ige után hangzik el, ekkor válik inverzzé a mondat. Az azonosító-kirekesztő értelmezés a logikai partikulák sajátja, amelyek befolyásolják a mondatok pozicionális jelentését; az

¹ „Specifically, we believe that comparing translations of a text in different languages can help to reveal the meaning of markers which might be less accessible in a monolingual approach” (Aijmer és mtsai. 2006: 113).

azonosító-kirekesztő partikulák a releváns elemek halmazából azonosítanak egyet, és kirekesztik a többi lehetséges elemet. Ezzel egyértelműsítik, mely elemre vonatkozik az állítás. Végezetül a pragmatikai hozzájárulás abban mutatkozik meg, hogy az adott partikula hordoz-e magában valamiféle pragmatikai többletjelentést.

2.1. A csak mint logikai partikula

A *csak* logikai partikulaként való használata a leggyakoribb. Ekkor mindenképpen azonosító-kirekesztő értelmezéssel bír, és tipikusan hangsúlytalan. A kategórián belül több típust is elkülöníthetünk, például a *csak* hatóköre alapján.

A nagyobb hatókörrel rendelkező típus egy egész propozícióra kiterjedhet, ezért nevezzük *propozíció hatókörű logikai csak*-nak. A partikula vonatkozhat predikátumokra, amikor az igei kifejezés egyfajta fókuszálása történik (É. Kiss 2003), vagy egész tényállásokra. Ez a típus nem váltja ki az inverz szórendet, az igemódosító tehát megelőzi az igét a mondatokban.

- (2)
- a. Péter csak elolvasta a könyvet.
 - b. Reggel csak megiszom egy kávé, aztán indulok.
 - c. – Nem jössz?
– De, csak Marinak odaadok egy könyvet.
 - d. – Miért maradtatok bent tovább a teremben?
– Csak mindenki megírta a házit.

A (2a) példamondat azt érzékelteti, hogy a *csak* azonosító-kirekesztő funkciója magára a könyv elolvasására vonatkozik: értelmezhetjük úgy, hogy Péter semmi mást nem csinált a könyvvel annak elolvasásán kívül (3a), vagy úgy, hogy semmi mást nem cselekedett, csak elolvasta a könyvet (3a'). Azokban az esetekben, amikor a *csak* egy egész tényállásra vonatkozik, magyarázó vagy kiegészítő jelleggel használjuk, és a mondat minden esetben kiegészíthető a „*csak az van hogy...*” és ehhez hasonló formulákkal (3a', b, c, d). Megjelenhet topik (2c) vagy kvantor (2d) előtt is.

- (3)
- a. Péter csak elolvasta a könyvet, semmi mást nem csinált vele (nem jegyzetelte ki, nem írta át).
 - a'. Péter csak az tette, hogy elolvasta a könyvet, semmi mást.
 - b. Reggel csak annyit teszek, hogy megiszom egy kávé, aztán indulok.
 - c. [Csak az van] / [Csak az történt], hogy Marinak odaadtam egy könyvet.
 - d. Csak az történt, hogy mindenki megírta a házit.

Amennyiben a *csak* kisebb hatókörrel rendelkezik, már nem az egész propozícióra fog vonatkozni, csupán egy összetevőre vagy entitásra. Ez a típus az *összetevő hatókörű logikai csak*, amelynek a hagyományos generatív grammatikában fókuszértelmezést tulajdonítanak (É. Kiss 2003, 2006). A strukturális, avagy szerkezeti fókusz olyan információt tartalmaz, mely a szövegelözményből nem következik, vagy kiegészítendő kérdésre válasz, esetleg szembeállítást fejez ki. A fókusz-konstrukcióban a fókuszált elem megelőzi az igét és hangsúlyossá válik, az igemódosító pedig az ige mögött hangzik el – tehát inverz szórendű lesz a mondat.

- (4)
- a. Csak az öcsém jött el.
 - b. Nem csak az öcsém jött el.
 - c. Csak akkor lesz látható!
 - d. Csak inni álltam meg.
 - e. János a Börzsönyt járta [csak be] / [be csak]. (É. Kiss, 2003: 24)

A (4a) példamondatban a *csak* az ige alanyi vonzatára vonatkozik; a mondat azt mondja ki, hogy a meghívottak közül csak az öcsém jött el, senki más. A (4b) esetében a negáció azt az olvasatot hívja elő, miszerint az öcsémén kívül a lehetséges személyek halmazából mások is eljöttek. Ha a mondat *csak* nélkül hangzana el, akkor az öcsém jelenlétét cáfolná meg ahelyett, hogy ő is része volna az eljövők halmazának: *nem az öcsém jött el. A csak* azonban itt egyértelműen implikálja, hogy az öcsém is eljött, de más is. Mintha csak a *csak* lenne a negáció hatókörében: *az öcsém tényleg eljött, de nem kizárólagosan*. A további példamondatok megmutatják számunkra, hogy a *csak* hatókörében nem csak főnévi, de határozói kifejezés (4c) és infinitívusz is lehet (4d). A (4e) szemlélteti, hogy akár az igei kifejezés mögött is állhat a partikula különféle szórendi variánsokban, ám az azonosító-kirekesztő értelmezése ugyanúgy a fókuszált elemre vonatkozik.

A propozíció hatókörű és az összetevő hatókörű *csak* tipikusan hangsúlytalan ugyan, de a beszélő dönthet úgy, hogy mégis erős hangsúlyt helyez rájuk: ezzel a kizárólagosságot szeretné kiemelni, egyfajta javító vagy egyértelműsítő kontextust ad. Ezek az esetek nem összekeverendők azzal, amikor a partikula eredendően magán viseli a mondat főhangsúlyát!

- (5) A: János három cikket is elolvasott?
B: János CSAK | HÁrom cikket olvasott el. (Gyuris, 2009: 162)

Az (5) párbeszédet úgy értelmezhetjük, hogy A kíváncsi rá, hogy János legalább három vagy több cikket elolvasott-e, mire B nyomatékosítja, hogy csak és kizárólag hármat olvasott, nem többet.

Egy másik tulajdonság, amely a logikai *csak*-nak nem tipikus sajátossága, a pragmatikai többletjelentés. Bizonyos helyzetekben azonban mégis társítható hozzá ilyen értelmezés. Ez az É. Kiss (2006) által skaláris-értékelő *csak*-nak nevezett típus, amely egy skálát jelöl ki a releváns elemekből. A fókuszált elem a maximálisnál alacsonyabb fokon helyezkedik el a skálán.

- (6) Csak az öcsém köszöntött fel a születésnapomon.

A *csak* alapjelentése szerint „egyedül az öcsém köszöntött fel, és senki más.” Ugyanakkor ha skaláris-értékelő partikulaként értelmezzük a *csak*-ot, azt a jelentéstöbbletet társíthatjuk hozzá, hogy volt a beszélőnek egy magasabb elvárása: szeretne volna, ha egy magasabb presztízsű személy, mondjuk a párja köszönti fel. Ehelyett csak az öccse tette meg, aki egyébként is minden évben felköszönti, és nem érte akkora meglepetésként.

2.2. A csak mint diskurzusjelölő

A diskurzusjelölőként funkcionáló *csak* esetén Gyuris Beáta munkáiból indultunk ki (Gyuris 2008, 2009), aki a diskurzusjelölőket az alábbi módon jellemzi: nem tagadhatók, nem válszolnak kérdésre, nem alkotnak más összetevőkkel kifejezéseket, jelentésanilag nem befolyásolják a mondat deskriptív tartalmát, nem hordoznak magukban az igazságfeltételeket befolyásoló új információt vagy a mondat propozicionális tartalmához járuló más, igazságfeltételekkel megragadható információt, ellenben pragmatikai többletet biztosítanak. (Gyuris 2008: 639)

Az egyik alapvető különbség tehát a diskurzusjelölők és a logikai partikulák között, hogy az előbbi nem rendelkezik azonosító-kirekesztő értelmezéssel, ellenben mindig hordoz magában valamiféle pragmatikai pluszjelentést. Így van ez a diskurzusjelölő *csak* esetében is. A többi tulajdonság tekintetében a partikula szerepelhet inverz vagy egyenes szórendű mondatban, és van hangsúlyos vagy hangsúlytalan típusa is.

A kategórián belül az első altípus a felszólító mondatokban megjelenő *bátorító vagy fenyegető csak* (Fábricz 1986). Felszólításkor kötőmódba kerül az ige, az igemódosító pedig utána hangzik el, tehát inverz szórendű mondatokról beszélünk. A *csak* gyakran beékelődik az ige és igekötő közé, és nem helyezhetünk rá erős hangsúlyt.

- (7) a. Mindenki olvassa csak el a könyvet!
b. Menj csak el!
c. Gyere csak ide!

A pragmatikai hozzájárulást ez a bizonyos bátorító vagy fenyegető jelentés adja: a beszélő érzékeli, hogy a hallgató nem akar megtenni valamit, félelemből vagy dacból, és ezért cselekvésre biztatja őt. A kétféle jelentést a megfelelő hangsúlyozással érhetjük el: „[A fenyegetés esetében] a *csak*-ot követő mindegyik szóra erős hangsúly esik, és a mondat karakteres emelkedő-eső dallammal zárul, [a bátorítás esetében] viszont egyedül a *csak*-ot követő szó hangsúlyos, és a mondat ereszkedő dallamban végződik” (Gyuris, 2008: 644).

Egy másik mondatmodalitás-specifikus típus az *óhajtó csak*, amely óhajtó mondatokban jelenik meg. Ahogy a *bár* és *bárcsak*, úgy a *csak* is képes az óhajtó partikula szerepét betölteni, és kifejezni a beszélő vágyakozását. Amíg a *bár/bárcsak* egyenes szórendű mondatokban jelenik meg (8a,b), a *csak* jellemzően az inverz szórendű mondatokban (8c,d,e,f). Akárcsak a felszólítás esetében, erre a típusra sem helyezhetünk erős hangsúlyt.

- (8) a. Bárcsak elállna az eső!
b. *?Bárcsak állna el az eső!
c. *?Csak elállna az eső!
d. Csak állna el az eső!
e. Csak olvasná el Péter a könyvet!
f. Péter olvasná csak el a könyvet!

A diskurzusjelölők csoportján belül található két hangsúlyos *csak*, amelyek igazán egyedi jellemzőkkel rendelkeznek. Az első ilyen az úgynevezett *információmegtagadó csak*, amely tipikus egyszavas válaszmondatot alkot. Ez a partikula kicsit kilóg a sorból, mivel ugyan egyértelműen nem logikai szerepű, a diskurzusjelölők definíciójának sem felel meg kifogástalanul. Nemzetközi keretekben használják a pragmatikai jelölők tágabb kategóriáját, ez magába foglalja többek közt a diskurzusjelölőket is (Aijmer és mtsai. 2006); ebbe a kategóriába minden további nélkül besorolható az *információmegtagadó csak*. Pragmatikai szerepe tagadhatatlan: a hallgató a használatával azt jelzi a beszélő számára, hogy nem hajlandó felvenni az ideális címzett szerepét, nem hajlandó információt szolgáltatni neki.

- (9) A: Miért adtad kölcsön a fűnyírónkat a szomszédnak?
B: Csak!

Ahogy azt a példa is mutatja, B nem akar egyértelmű választ adni, szándékait, motivációit elrejtja A elől. Ez a fajta *csak* mindig magán viseli a mondat főhangsúlyát, és vagy önmagában áll, vagy más diskurzusjelölők társíthatók hozzá, például a *hát*. Az élőbeszédben olyan gesztusnyelvi elemek is megjelenhetnek kiegészítésül, mint a vállrándítás.

Végezetül az utolsó tárgyalandó *csak* típus a Gyuris (2009) által is vizsgált hangsúlyos diskurzusjelölő. Sajátossága, hogy általa a beszélő képes múltbéli vélekedéseire és elvárásaira visszautalni: innen a *metakognitív csak* elnevezés (Kárpáti 2021). A partikula tipikusan egyenes szórendű mondatokban szerepel; megjelenhet inverz szórendűben is, ám ekkor nem a *csak* váltja ki ezt a szórendet. Gyuris Beáta példái (Gyuris 2009: (161), (162), (171)):

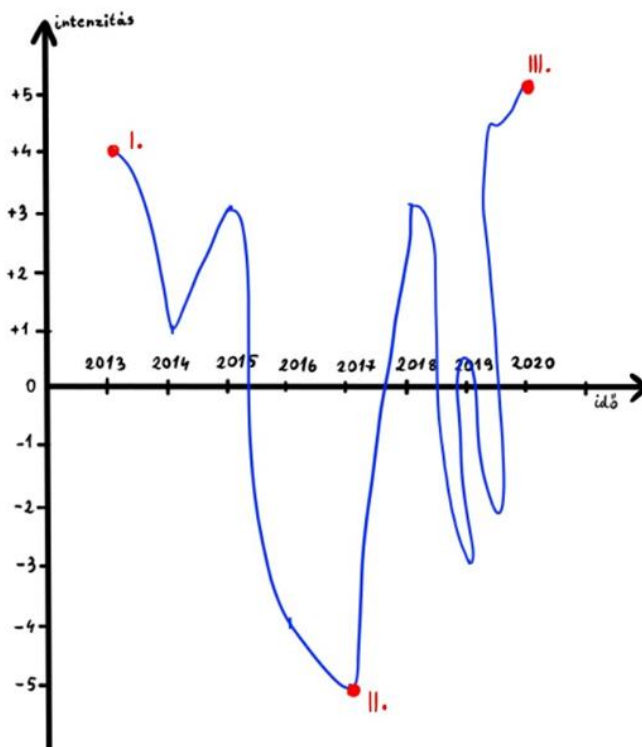
- (10) a. (De) CSAK megnézem.
 b. CSAK mindenki megérkezett.
 c. CSAK nem választották meg!

A (10) mondatok érzékeltetik, hogy valamiféle előzményre utal vissza a beszélő. A (10a) esetében feltehetjük, egy műsor megnézéséről van szó: a beszélő egyszer úgy vélekedett, meg fogja nézni a műsort, később meggondolta magát. A kijelentése pillanatában mégis visszatér kezdeti elhatározásához. A (10c) mondat illusztrálja, hogy negációval is hasonló történetet alkothatunk, ahol az eredmény természetesen negatív kifejeletű lesz. Fontos, hogy állító mondatok esetén a metakognitív *csak* mindig megelőzi a predikátumot, tagadott mondatok esetén pedig a tagadószót is (más szórendi variánsok esetén már nem metakognitív *csak*-ról beszélünk).

A beszélői elmében végbemenő vélekedés-változásokat, amelyre a *csak* utal, három pontra vagy szakaszra oszthatjuk fel (Kárpáti 2021):

- (I.) **Tézis:** a kiinduló állapot, amikor egy vélekedés megfogalmazódik;
 (II.) **Antitézis:** a tézisben megfogalmazottaktól eltérő vélekedések keletkeznek, a tézistől eltérő időben;
 (III.) **Referenciaidő:** a kinyilatkoztatás ideje, ami a tézis idősíkjában fennálló vélekedés megerősítését, és/vagy beteljesülését fejezi ki.

Ez a három pont, három mentális állapot minden egyes metakognitív *csak*-os mondat háttérében feltételezhető. Természetesen az emberi elmében végbemenő változás egy dinamikus folyamat, amely tetszőleges hosszúságú időtartamot ölel fel: ennek a folyamatnak csupán három kiemelt pontja a tézis-antitézis-referenciaidő, amely jól elkülöníthető, leírható.



1. ábra: A metakognitív *csak* mögött álló beszélői elmetörténet ábrázolása grafikonon, kiemelve a feladói konvenciót alkotó három pontot: I. tézis, II. antitézis, III. referenciaidő (Kárpáti 2021)

Az ábrán (1. ábra) vonal jelzi a beszélői (és hallgatói) elmetörténetet, amely itt több évre kiterjed. A függőleges tengelyen jelzett intenzitásérték azt a bizonyossági fokot adja meg, amellyel a beszélő rendelkezik az eseménnyel kapcsolatban. Az ábrához alkothatnánk egy történetet, amelyben a beszélő egy fiatal nő, akinek párja disszertációt készül írni. 2013-ban a doktorandusz lelkesen nekilát a munkának, ez lesz a kiinduló tézis állapot. A következő évre csökken a lelkesedése, de még mindig dolgozik rajta változó intenzitással; 2015-ben aztán fokozatosan alábbhagy a lendület (összeveszett, majd kibékült párjával, sokat kell dolgozni a megélhetésért és nem marad ideje írni, stb). A mélypont 2017-ben éri, amikor gyermeke születik. Ekkor teljesen lemond a doktori disszertációról, ez jelenti majd az antitézis pontját. Később visszatér lelkesedése, bár újabb ingadozásokkal, +3 és -3 között oszcillál a határozottsága. Egy ponton aztán áttörést ér el, és sikerül addig küzdenie, hogy befejezze a munkát, a referenciaidőben eléri a +5 állapotot. Ekkor hangozhat el párja szájából – aki mindvégig tisztában volt ezekkel az ingadozásokkal – egy ilyen mondat: „Csak megírta azt az átkozott disszertációt!”

A vonal tehát megmutatja a hosszas változást a beszélő elméjében. Az első kiemelt pont a tézis, a vele ellentétes szélsőérték az antitézis, és a végpont a referenciaidő, amikor a beszélő a kijelentést teszi. Természetesen ez a típusú *csak* többféle mondatmodalításban is felbukkanhat.

- (11) a. Á, CSAK megtaláltam a kulcsot!
 b. CSAK olvasd el!
 c. Na, CSAK felkeltél?

Felszólítás esetén vélekedések helyett inkább a beszélő szándékaiban tapasztalhatunk változást: először azt akarta, hogy a hallgató olvassa el a szöveget, idővel azonban úgy tűnt, mégsem lesz erre szükség (11b). Most újra felszólítja rá, az a szándéka, hogy a hallgató hajtsa végre az olvasást.

A kérdő mondatoknál pedig azt érzékelhetjük, hogy a kérdés nem magára a cselekményre vonatkozik, inkább azt akarja megtudni a beszélő, az hogyan következhetett be (11c). Habár úgy volt, hogy reggel korán kell kelnie, a hallgató mégis tovább aludt; amikor a beszélő ébren látja őt, felteszi a kérdést. Nem az a valódi kérdés, hogy ébren van-e, hanem “hogyan lehet ez?”, amikor korábban látszólag nem szándékozott felkelni. Ez a példa jól bemutatja, hogy a metakognitív *csak*-os mondatok mögött feltételezünk egy közös beszélői és hallgatói tudást. Egy *csak* nélküli mondat így hangzana: “Peti felkelt?” Ebben az esetben a beszélő kérdése valóban az esemény bekövetkeztére irányul, mivel nincs tudomása arról, Peti ébren van-e vagy sem.

A metakognitív *csak* egyedisége ezekben a visszautalásokban rejlik, amelyeket egy formális pragmaszemantikai modellben precízebben lehet elemezni (ld. Kárpáti 2021). Jelen tanulmányban azonban nem térünk ki erre.

2.3. A csak típusai: összefoglalás

A *csak* partikulának tehát számos különböző típusa fedezhető fel a magyar nyelvben, amelyeket a négy megadott szempont szerint osztályoztunk: az azonosító-kirekesztő értelmezés megléte, a mondat szórendje, a partikula pragmatikai hozzájárulása és hangsúlyossága (1. táblázat).

Típus	Azonosító-kirekesztő értelmezés	Inverz szórend	Pragmatikai kontribúció	Hangsúly	Példa
Propozíció hatókörű	✓	✗	✗	✗	Csak megjött az öcsém.
Összetevő hatókörű	✓	✓	✗	✗	Csak az öcsém jött el.
Skaláris-értékelő	✓	✓	✓	✗	Csak az öcsém jött el. (Nem a barátom.)
Bátorító/fenyegető	✗	✓	✓	✗	Gyere csak el!
Óhajtó	✗	✓	✓	✗	Csak jönne el az öcsém!
Információ-megtagadó	✗	–	✓	✓	A: Miért nem jöttél? B: Csak!
Metakognitív	✗	✗	✓	✓	CSAK eljött az öcsém!

1. táblázat: A *csak* szócska különböző típusai. (Kárpáti 2021)

A táblázatban piros színnel jelöltük a logikai partikulaként funkcionáló *csak*-típusokat. Ezek közös tulajdonsága, hogy mind azonosító-kirekesztő jelentéssel bírnak, és tipikusan hangsúlytalanok. A kék színnel jelölt csoportot a diskurzusjelölők alkotják, amelyeknek nincsen azonosító-kirekesztő értelmezése, ellenben mindig valamilyen pragmatikai többletjelentéssel bírnak. Ezen típusok között vannak hangsúlyosak és hangsúlytalanok is. Természetesen lehetséges, hogy ennél is több *csak* típus akad még nyelvünkben, ám ezek feltárásához további kutatások szükségesek.

3. Csak-ot tartalmazó konstrukciók (kitekintés)

Ebben a fejezetben olyan konstrukciókat tárgyalunk kitekintő jelleggel, melyek tartalmazzák a *csak* partikulát. A magyar nyelvben sok ilyet találhatunk, például *nem csak*, *csak nem*, *csak-csak*, *csak azért is*, *csak úgy*. A szerkezetek tipikusan megjelenhetnek egybe- és különírva is (pl. *csak nem*, *csaknem*), ilyenkor más jelentéssel és hangsúlyozással társulnak, továbbá tipikusan más a preferált szórend. Némely alakulat esetén a pragmatikai háttér is eltér. A konstrukciókban jellemzően fellelhető mind a logikai, mind a diskurzusjelölő *csak* típus; továbbá gyakran helyettesíthetők más elemekkel (pl. *nem csak* = *nem kizárólag*). A magyar nyelvészeti szakirodalomban kimerítő elemzést nem olvashatunk a *csak* partikulát tartalmazó alakulatokról. Egyes munkák érintőlegesen említik a *csak/CSAK nem* szerkezetet (lásd pl.: Gyuris 2017, Kiefer 1988, Péter 1991). A *csak*-ot tartalmazó konstrukciók közül ebben a fejezetben csupán a vonatkozó névmás + *csak* szerkezetet mutatjuk be (Hagymási 2022).

A vonatkozó névmás gyakran kollokálódik a *csak* szócskával, ilyenkor a *csak* mindig hangsúlytalan. Ez a konstrukció előfordulhat mind kompozicionális, mind nem kompozicionális alakulatként. A Frege-féle kompozicionalitási elv értelmében: „A nyelv egy összetett kifejezésének jelentését a kifejezés (szintaktikai) szerkezete, valamint a kifejezés összetevőinek jelentése határozza meg egyértelmű módon” (Gyuris–Maleczki–Varasdi 2008: 4). Vagyis

ilyenkor úgy tekinthető, hogy a két elem csupán egymás mellé kerül, és kompozicionálisan kiszámítódik a jelentés. Ilyenkor a részek jelentéséből előáll az egész jelentése. Nem kompozicionális az alakulat, amikor a részek jelentéséből nem áll elő az egész szerkezet jelentése, vagyis új nyelvi elem jön létre.

Elsőként vizsgáljuk meg a kompozicionális alakulatot. A társulásban kétféle logikai *csak* típus érhető tetten: fókuszos (12), illetve propozíció előtti (13). Ebben a szerkezetben a *csak* partikula mindig azonosító-kirekesztő értelmezéssel társul.

- (12) Szereztünk két dokumentálót *aki csak* a szöveget írja. (BEA)
 (13) A Föld nem is egy tömör égitest, hanem egy labdaszerű, felfúvódott gumigömb, *aminek csak* át kell szakítania a fedőrétegét. (MNSZ2)

Az (12)-es és az (13)-as példamondatokat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy e két típus nem rendelkezik pragmatikai többlettel. Ezekben az esetekben a két szócska csupán egymás mellé kerül, a jelentés ilyenkor kompozicionális, a két elem nem jelent mást együtt, mint külön-külön.

Emellett a szerkezet gyakran fordul elő nem kompozicionális alakulatként is abban az értelemben, hogy a két szócska nem csupán egymás mellé kerül külön-külön jelentéssel, mint az előző (12)-(13) példák esetében, hanem egy egységet alkot pragmatikai többletjelentéssel. Hasonlítsuk össze a *csak* nélküli (14) és a *csak*-ot tartalmazó szerkezeteket (15):

- (14) Azt választasz az étlapról, *amit* szeretnél!
 (15) Azt választasz az étlapról, *amit csak* szeretnél!

A *csak* partikula nélkül a mondat csupán egyszerűen közli a tényt (14), míg a *csak*-ot tartalmazó nyomatékosítást fejez ki, plusz érzelmi attitűddel van jelen (15): nem kell aggódnod, nyugodtan válassz, akármit! Ennek a típusnak van pragmatikai többletjelentése, és a konstrukció két eleme együtt alkot diskurzusjelölőt. Kenesei (1992)-ben olvashatunk érintőlegesen az ilyen típusú *csak*-os szerkezetek értelmezéséről, melyek a *minden*, *bármí*, *akármi* kifejezésekkel egyenértékűek.

4. Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk a magyar *csak* szó különféle lehetséges előfordulásait. Mind logikai partikulaként, mind diskurzusjelölőként eltérő jelentéssel bír a mondatbeli pozíciójától, a hanglejtéstől, vagy akár a modalitástól függően. Ezek a különféle típusok megjelenhetnek más elemekkel (például *nem*-mel) alkotott konstrukciókban is, amelyek tipikusan lehetnek kompozicionálisak vagy nem kompozicionálisak. Egy nem anyanyelvi beszélő számára a *csak* eltérő típusainak különbségeit az (1) példasorhoz hasonló mondatok mutathatják meg. A hétköznapi beszédben a logikai *csak* típusokat használjuk leggyakrabban, így a nyelvet tanulók számára is ezt érdemes elsőként elsajátítani. Angolban a logikai típusok tipikusan a *just* és *only* szavakkal helyettesíthetők (16a,b); ám a *just* több értelemben is használható (16c), így célravezetőbb eleinte csak az *only*-t használni a partikula fordításaként.

- (16) a. *Csak* Mari lett meghívva. / *Only* Mary was invited.
 b. *Csak* meghívtam Marit. / I *just* invited Mary.
 c. Edd *csak* meg a sütit! / *Just* eat the cake!

Elmondható, hogy egy rendkívül színes partikulával van dolgunk, és a tanításánál érdemes szem előtt tartani mindezt. Természetesen még rengeteg szempontból vizsgálható és elemezhető, amelynek bemutatására jelen tanulmány kereteiben nincs lehetőség.

Irodalom

- Aijmer, K. – Foolen, A. – Simon-Vandenberg, A-M. 2006. Pragmatic markers in translation: a methodological proposal. *Approaches to Discourse Particles 1*, 101–114.
- É. Kiss Katalin. 2003. *Új magyar nyelvtan*. Osiris kiadó, Bp.
- É. Kiss Katalin. 2006. *Érvek és ellenérvek a fókusz [+kimerítő] jegyével kapcsolatban*. Kézirat.
- Fábricz Károly. 1986. *Partikulák a magyar és az orosz nyelvben*. Kandidátusi értekezés. Szeged.
- Gyuris Beáta. 2008. A diskurzus-partikulák formális vizsgálata felé. In: Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan IV. A szótár szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Bp., 639–682.
- Gyuris Beáta – Maleczki Márta – Varasdi Károly. 2008. *Formális szemantika*. JATEPress Kiadó, Szeged.
- Gyuris Beáta. 2009. A hangsúlyos 'csak' diskurzuspartikula interpretációja. In: Maleczki Márta – Németh T. Enikő (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei 7*. SZTE, Szeged. 157–179.
- Gyuris, Beáta. 2017. The interpretation of a "contrast-marking" particle. In: Lee, Chungmin – Ferenc Kiefer – Manfred Krifka (eds.): *Contrastiveness in information structure, alternatives and scalar implicature. Studies in Natural Language and Linguistic Theory 91*, Springer International Publishing, Switzerland, 83–100.
- Hagymási Judit. 2022. „Minden sorsdöntő dolog a „csakazértis”-ből jön létre.” *Csak-ot tartalmazó konstrukciók vizsgálata*. KTDK-dolgozat, Pécs: PTE BTK.
- Hagymási Judit – Kleiber Judit. 2022. A csak partikula gyermeknyelvi vizsgálata. In: Bóna Judit – Murányi Sarolta (szerk.): *A nyelvfejlődés folyamata koragyermekkortól kamaszkorig*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 57–77.
- Kárpáti Laura. 2021. „A végén aztán csak megjött.” – A három időszíkon alapuló intenzionális profilú 'metakognitív csak'. Szakdolgozat, Pécs: PTE BTK.
- Kenesei István. 1992. Az alárendelt mondatok szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 529–713.
- Kiefer, Ferenc. 1988. *Modal particles as discourse markers in questions*. Acta Linguistica Hungarica 38, 107–125.
- Mihajlik Péter, Balog András, Grácsi Tekla Etelka, Kohári Anna, Fegyő Tibor, Mády Katalin, „Releasing the /BEAST” – A BEA gépi beszédleiratozási feladat, megközelítések és eredmények, In proc. MSZNY-2022.
- Péter Mihály. 1991. *A nyelvi érzelmek kifejezés eszközei és módjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Internetes források:

- BEA: Magyar Spontán Beszéd Adatbázis <http://www.nytud.hu/adatb/bea/index.html> (é.n.)
- MNSZ2 : Magyar Nemzeti Szövegtár 2. <http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/>

Kárpáti, Laura – Judit Hagymási – Judit Kleiber – Gábor Alberti

The Hungarian particle csak ('only')

In this paper, we discuss the Hungarian particle *csak* 'only', and its different types and uses. *Csak* can function as a logical particle, or as a discourse marker. These can be categorized into several subtypes based on four basic features: if the particle is emphasized, if the word order is straight or inverse, if the particle has an identifying-excluding meaning, and if the particle has a pragmatic contribution. We discuss seven different types with emphasis on the so called 'metacognitive *csak*', which is a discourse marker. We briefly mention the different word-constructions that can be made using the *csak* particle.

Vermeki Boglárka

Gyakori többszavas lexikai egységek gyermek beszédprodukcióiban

1. Bevezetés

Jelen tanulmány célja a *KorSzak Gyermeknyelvi Korpusz* gyakori többszavas lexikai egységeinek vizsgálata és beszédszándék szerinti kategorizálása. Korpusznyelvészeti kutatások igazolták, hogy az anyanyelvi beszélők beszédprodukciójuk során nagymértékben támaszkodnak a **formulaszerű nyelvhasználatra** (O'Keefe és mtsai. 2007), és korlátozottan élnek a grammatika által elméletileg biztosított korlátlan variációs lehetőségekkel (Pawley–Syder 1983). A spontán beszéd feldolgozásához kötődő kognitív igények miatt a szóbeli megnyilvánulások „korlátozott és ismétlődő repertoárral” rendelkeznek (Biber és mtsai. 1999: 1049), és formulaszerű, *előre összeépített (pre-constructed)* egységekre támaszkodnak (Wray 2002). A nyelv „olyan darabokból áll, amelyek egymással kombinálva folyamatos koherens szöveget hoznak létre” (Lewis 1997: 7, saját ford.).

Ezt bizonyítja például Altenberg (1998) kutatása, aki a *London-Lund* beszélt nyelvi angol korpusz kutatása révén arra a következtetésre jutott, hogy a rutinná vált, részben vagy teljesen előregyártott (*prefabricated*) struktúrák a nyelvi szerveződés mindegyik szintjére kihatnak, az egyes megnyilatkozásoktól a teljes diskurzusig. A többé-kevésbé konvencionizált kifejezések a teljesen lexikalizált egységek és a szabad konstrukciók határán helyezkednek el. Altenberg becslése szerint a korpuszban szereplő szavak több mint nyolcvan százaléka ilyen egység része.

Különféle, a lexikai szerveződés szintjén álló többelemű egységeket a beszélők kisgyermekkoruktól kezdve tanulnak és használnak. A tömböknek vagy daraboknak (*chunks*) (Lewis 1997), más kifejezéssel többszavas szekvenciáknak (*multiword sequence*) (Götz 2013) nevezett egységek beszéd közben nem igényelnek nagy kognitív erőfeszítést: a formulaszerű elemsoportokat először holisztikusan memorizálják a gyermekek, és csak később kezdik el elemezni őket (Tomasello 2003: 305–307).

2. A formulaszerű szekvenciák jellemzői

Alison Wray (2019: 267) meghatározásában formulaszerű szekvencia minden olyan többmorfémás egység (morféma- vagy szólánc), amelyet az ágens (például a nyelvtanuló) **egyetlen lexikai egységként azonosíthatónak vagy hasznosíthatónak érzékel**. A jelenség leírására számos kifejezés található a szakirodalomban; a magyar terminológia kapcsán lásd Dóla (pl. 2006) írásait. Wray (2002) könyvében több mint ötven olyan fogalmat gyűjt össze, amely meghatározza a formulaszerű nyelvhasználat különböző aspektusait. Az ötven kifejezés némelyike a jelentést (pl. *idiom, unit of meaning*) vagy a formát (pl. *sentence stem*), míg mások a rögzítettséget (pl. *multiword unit*) hangsúlyozzák (Hunston 2022: 102). A fogalmakban azonban közös, hogy szavak olyan csoportosulásaira utalnak, amelyek gyakran fordulnak elő együtt, egymás társaságában (vö. Firth, J. R. 1957, Sinclair 1991, Hoey 2005).

Az együttesen előforduló (*co-occurring*) elemláncokra – a mentális folyamatoktól függetlenül – az angol szakirodalomban főként a *lexikai tömb (lexical chunk)*, a *lexikai köteg (lexical bundle)* és a *többszavas kifejezés (multiword expression)* terminusokkal utalnak. Siyanova-Chanturia és Pellicer-Sanchez (2019: 2) szerint a legjobb a *formulaszerű nyelv* vagy

nyelvhasználat kifejezést használni, mert az egyszavas egységeket is magában foglal. Beletartoznak például a felkiáltások (pl. *Hurrá!*) vagy különféle beszédformulák (pl. *ja*). Ugyanakkor, ha például a többszavas kifejezések fogalmát használnánk, akkor a fent említettek kikerülnének a definícióból, pedig működésük hasonló a többszavas egységekéhez.

A formulaszerű szekvenciák fő jellemzője, hogy feltehetően holisztikusan tárolódnak és hívódnak elő a memóriából, és ezzel csökkentik a kognitív terhelést (Wray 2002). Emellett fontos karakterizáló tényező lehet még a *gyakoriság* (frequency), az *ismertség* (familiarity), a *kiszámíthatóság* (predictability), a *rögzültség* (fixedness) és a *pragmatikai funkció* (pragmatic function) is (Siyanova-Chanturia és Pellicer-Sanchez 2019: 3). A **gyakoriságot** tartják az egyik legmeghatározóbb tulajdonságnak, bár egyes kutatási eredmények alacsony korrelációt mutatnak a gyakori formulaszerű szekvenciák és a vizsgált csoport által megtanult szekvenciák között (vö. Garnier–Schmitt 2016; González és mtsai. 2015). Siyanováék szerint ennél sokkal meghatározóbb a beszélő közösség általi **ismertség**, konvenció, valamint a **kiszámíthatóság**. Ez utóbbira példaként az olvasás folyamatát említik: amikor az olvasó meglát egy ismerős szót, megjósolja a soron következő szavakat, és akár ugrik is a szövegben, ezáltal felgyorsítja az olvasási sebességét (Siyanova-Chanturia és Pellicer-Sanchez 2019: 4). **Rögzültségük** alapján ezek az előregyártott formulaszerű szekvenciák lehetnek teljesen vagy részben rögzültek, ami azt jelenti, hogy a bizonyos elemei variálhatóak. A következő példákban erre a két rögzültségi változatra láthatunk példákat (forrás: *KorSzak Gyermeknyelvi Korpusz* 2020):

- (1) öszintén szólva
- (2) jó emlékem van a FŐNÉV+-val/-vel kapcsolatban

Az (1)-es példa egy rögzült formulaszerű szekvencia, míg a (2)-es csak részben rögzült (l. üres hely). Nyelvtanulói szempontból fontos megjegyezni, hogy amellett, hogy természetesebbé tesz a beszédünket, az ilyen részben rögzült formulaszerű szekvenciák nagy kommunikációs értékkel bírnak, hiszen „bejártódtak” bizonyos jelentések kifejezésére, ugyanakkor rugalmasak is.

Egy másik kulcsfontosságú tulajdonsága a formulaszerű szekvenciáknak kommunikációs, illetve **pragmatikai funkciójuk**. Nézzük például az alábbi példákat (forrás *uo.*):

- (3) Ja, értem.
- (4) Én is egyetérték az XY-val/-vel.
- (5) a) Nekem az lenne az első kérdésem, hogy...
b) Nekem az első kérdésem az lenne, hogy...

Vannak olyan kifejezések, amelyeket például az interakciók során arra használunk, hogy fenntartsuk a kommunikációt (3), kifejezzük az egyetértésünket (4), vagy a kommunikációs céljainknak megfelelően szervezzük a diskurzusunkat (5a–b) (Siyanova-Chanturia és Pellicer-Sanchez 2019: 5). Emellett, ahogy korábban említettem, a formulaszerű nyelvhasználat hozzájárul a beszédprodukciónak hatékonyságához és természetességéhez.

3. A formulaszerű nyelvhasználat nyelvoktatásban betöltött szerepe

Ahogy korábban említettem, mind a gyermek, mind a felnőtt anyanyelvi beszélők jelentős számú többszavas lexikai egységet ismernek és használnak; a formulaszerű nyelvhasználat lényeges része a kommunikációnak. Ugyanakkor a nyelvtanulók számára is fontos és hasznos lehet a különféle formulaszerű szekvenciák tanulása és használata. A kutatások szerint hozzájárulnak a kommunikációs kompetenciák fejlődéséhez, a **beszédfolyamatosság** növeléséhez (Wray–Fitzpatrick 2008) és az adekvát nyelvhasználathoz (Kirk 2014: 105), illetve megfelelő használatuk elősegíti a beszéd anyanyelvihez hasonló **természetességét** és az üzenetfeldolgo-

zási terhelés csökkentését; használatuk révén könnyebbé és hatékonyabbá válik a kommunikáció (Segalowitz 2010: 126). Azok a nyelvtanulók, akik nem megfelelően és nem formulaszerűen használják a többszavas lexikai egységeket, nem jutnak hozzá a fenti előnyökhöz: a nagyobb **beszédfeldolgozási teher** lassíthatja beszédfolyamatosságukat. Akinek hiányos a kollokációs kompetenciája, hosszabb, terjengősebb kifejezéseket alkalmaz, és eközben többet hibázhat, továbbá az anyanyelvi beszélő számára gyakran nehezebben érthető módon formálhatja meg mondandóját (Hill 2000). Ezen a gondolaton alapul az ún. *lexikai megközelítés* ('lexical approach') is (Lewis 1993), noha a panelek tanítása korábbra nyúlik vissza: már az audiolingvális módszerrel megjelent a nyelvoktatásban (Tavakoli 2020: 32), sőt, Palmer még ennél is korábban, 1925-ben szorgalmazta, hogy az angol társalgási nyelv fejlesztésének alapvető irányelve legyen a gyakori, hasznos „szócsoportok” memorizálása (1925, 1999: 185).

A többszavas egységek a nyelvtanulók receptív készségeinek használata során is hasznosak lehetnek, hiszen a gyakran ismétlődő elemsorok felismerése lehetővé teszi a nyelvi input gyorsabb feldolgozását. Kimutatták, hogy a tanulók gyorsabban felismerik a szavakat, ha olyan más szavak társaságában hallják vagy olvassák őket, amelyekkel tipikusan meg szoktak jelenni (Sivanova-Chanturia és mtsai. 2011; Pellicer-Sánchez és mtsai. 2022). Összegezve, a formulaszerű szekvenciák a nyelvfeldolgozás, a nyelvi produkció és a megértés szempontjából is fontosak.

4. A korpuszról

A gyermekek beszédprodukcójában megtalálható formulaszerű nyelvhasználatot a **KorSzak Gyermeknyelvi Korpuszban** vizsgáltam meg. Ez a korpusz a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport (rövidítve KorSzak) által épített korpusz részét képezi. A munkacsoport 2020 februárjában jött létre azzal a céllal, hogy „hidat építsen a korpusznyelvészeti kutatások és a magyar mint idegen nyelv szakmódszertana között” (Baumann és mtsai. 2021: 32). Ennek a célnak az elérése érdekében a tagok almunkacsoportok létrehozásával egyszerre több korpusz építését kezdték meg (Baumann és mtsai. 2021: 32–33); jelenleg élőnyelvi, tanulói és gyermeknyelvi korpusz épül.

A KorSzak Gyermeknyelvi almunkacsoport célja olyan pedagógiai célú korpusz építése, amely különböző, a gyermekek számára is releváns és érdekes témákkal foglalkozik. Elsődleges célkitűzése, hogy biztosítsa azt a korpuszt, amelynek vizsgálata során nyert adatok felhasználásával a magyart idegen- vagy származásnyelvként tanuló gyermekek számára tananyag készülhet (Baumann és mtsai. 2021: 33). A *KorSzak Gyermeknyelvi Korpusz* egy dinamikus pedagógiai célú korpusz, amely jelenleg – 2022 októberében – hetvennyolc felvételre épül, melyek huszonkilenc 11–15 éves gyermek (9 fiú és 20 lány) beszélgetéseiről készültek.

A korpusz dinamikus, hiszen folyamatosan növekszik, pedagógiai céllal készült, vagyis a szövegeket előre meghatározott témák jegyzik. Jelenlegi állapotában több mint 71 000 tokent tartalmaz; 68 párbeszédből és 10 monológból áll. A monológok a 2021-es évben először a járvány okozta karantén idején és okán keletkeztek, majd később a *személyleírás* témakör bevezetése miatt további felvételekkel gyarapodott a korpusz ezen része. A dialógusok során 2–5 adatközlő beszélget egymással egy-egy témáról; többnyire ez két vagy három gyermeket jelent. Az adatközlő gyermekek magyar vidéki iskolákban tanuló osztálytársak és barátok. A legtöbben egynyelvű magyarok, akik az általános iskola felső tagozatán angolt vagy németet tanulnak idegen nyelvként. A videó- és hangfelvételek során párokban vagy kiscsoportokban szabadon beszélgetnek egy-egy előre meghatározott témáról. A feladat időtartama nem volt előre megszabva, hogy a gyermekek ne érezzék feszélyezve magukat. Emiatt a videó- és hanganyagok között találhatóak 1–2 perces és ennél jóval hosszabb, akár 45 perces felvételek is. A hanganyagok átírása az Alrite nevű beszédfelismerő programmal történt. A szövegek lek-

torálás után felkerültek a Sketch Engine-re, egy korpusznyelvi eszközök tartalmazó online felületre, amely több mint 90 nyelven elérhető.

A korpuszépítés a témák meghatározásával kezdődött. Ehhez 11–14 éves gyerekek körében készítettem egy felmérést arról, hogy milyen témákról szeretnek beszélni, mik a kedvenc szabadidős tevékenységeik, kikkel töltik szívesen a szabadidejüket. A felmérés során a résztvevő 138 általános iskolásnak párban vagy kiscsoportban kellett egy gondolattérképet kitöltenie, majd később néhány kiegészítendő kérdésekre kellett válaszolniuk. Ezek után a témákat életkor és gyakoriság szerint szétválogattam, majd kiválasztottunk közülük 12-t: állatok/kutyák, kirándulások, Harry Potter, hobbik/kreatív hobbik, sport, influenzaszerek, tévésorozatok, találmányok, technikai újítások, utazás, saját történetek, ételek). Minden témához készítettünk egy-egy rövid kérdéseket tartalmazó gondolattérképet, hogy a gyermekeknek esetlegesen segítséget nyújtsunk a beszélgetéshez: például ha elakadnának a felvétel során, a kérdések új ötleteket adhatnak a folytatáshoz (Baumann és mtsai. 2021: 33-35). A beszélgetések rögzítése 2020 tavaszán kezdődött, és azóta is folyamatosan tart.

5. A jelen kutatás módszertanáról

A formulaszerűsége esélyes többszavas lexikai egységek azonosításához alkalmazhatók korpusznyelvészeti eszközök, de a pusztán gyakorisági alapon megtalált elemsorok nyelvi (l. grammatikai, szemantikai) és kognitív (l. tárolás, előhívás) egységstátusza nem garantált; ahhoz többféle eszközt kell használni. A legjobb eredmények korpuszeszközök használatával úgy érhetőek el, ha kongram (vagyis változó végű Ngram) keresést végzünk (vagy manuálisan kikeressük őket a konkordanciasorokból; Hunston 2022: 102) további kritériumok meghatározása mellett. Biber (2006) például egyetemi tananyagokban és tanórai beszédben keresett pusztán statisztikai alapon előálló ún. lexikai kötegeket ('lexical bundles'), és kutatásához csak az egymillió szavas korpuszban legalább negyvenszer előforduló négyszavas többeseket használta fel (133–134). Mivel a jelen kutatáshoz használt korpusz nem írott nyelvi, hanem spontánbeszéd-korpusz, és a magyar nyelv az izoláló angoltól eltérően agglutináló, más kritériumok meghatározása szükséges. Vizsgálatomban ezért – az első vizsgálatok alkalmával – a kétszavas többeseket is felsorolom a gyakorisági listákban, továbbá a korpusz mérete miatt az első öt megjelenést vizsgálom – még akkor is, ha azok között van is kisebb gyakorisági mutatóval rendelkező lexikai egység, mint a Biber (2006) által meghatározott (Vermeki 2022).

A többszavas egységeket a gyakoriságuk alapján gyűjtöm ki a Sketch Engine N-grams keresőeszközzel, amely token sorozatokból generál gyakorisági listákat. A leggyakoribb elemsorokon konkordancia-kereséseket is végzek, a magyar nyelv szórendi sajátosságai miatt ugyanis előfordulhatnak olyan szekvenciák, amelyeket az eszköz csak a második kereséssel talál meg, vagy külön csoportba sorol (Vermeki 2022). Íme egy példa erre a problémára (forrás: *Korszak Gyermeknyelvi Korpusz* 2020):

- (6) a) **ezzel** én is így vagyok
 b) én is így vagyok **ezzel**
 c) én is így vagyok **vele**

A (6) alatti példamondatok jelentése megegyezik, a gyerekek egyetértésüket fejezték ki egy adott témával kapcsolatban. A keresőeszköz az előfordulásokat három különálló N-gramként kezelte az első keresés során, az *ezzel* és a *vele* névmás helyzete miatt. Az *ezzel* megjelenhet az *én is így vagyok* előtt vagy után, míg a *vele* csak utána állhat. Ezért elengedhetetlen a keresési eredmények részletes vizsgálata és egy második kulcsszó-kontextusban (KWIC) keresés által létrehozott konkordanciasor elemzése (Vermeki 2022) (1. ábra).

Details	Left context	KWIC	Right context
1 doc#2 on embertelen, vagy hogy mondjam. - Igen, ezzel én is így vagyok , hogyha már egyszer valamin ki kell próbálni, akk			
2 doc#8 net kitalálni, mert nem ismered a személyiséget. - Én is így vagyok vele.</s><s>És milyen színű golden retriever lenn			
3 doc#53 gymond bárkivel, akivel jól érzem magam, igen. - Én is így vagyok ezzel, mint az Amira, hogy én is bárkivel kimegyek			
4 doc#53 yünk, akkor csak egyedül is szeretek sétálgatni. - Én is így vagyok ezzel a dologgal, hogyha családdal vagyunk, akkc			
5 doc#60 iket se nézem, én inkább az angol sorozatokat. - Én is így vagyok vele, mint az Eszter.</s><s>Igazából nem nagyon			
6 doc#61 m tudom abbahagyni, mivel izgalmas. - Hű ezzel én is így vagyok .</s><s>Én függővé válok és ez nagyon durva. - I			
7 doc#68 n természeti látnivalók inkább jobban vonzanak. - Én is így vagyok vele, de például, amikor mentünk Firenzébe, akko			

1. ábra: Konkordanciasor egy egyetértő kifejezés elemzésére (Vermeki 2022)

6. Az eredmények kategorizálásáról

A *KorSzak Gyermeknyelvi Korpuszban* történő gyakorisági vizsgálatok után a kapott eredményeket beszédszándékok szerint kategorizáltam (vö. Vermeki 2022). Jelen tanulmányban nem kívánom áttekinteni az ide kapcsolódó pragmatikai szakirodalmat, csak röviden ismertetem, mit értek beszédszándék alatt.

A kommunikáció során a beszélők nemcsak „beszélnek” (pl. kijelentéseket tesznek), hanem cselekszenek is: megnyilatkozásaikkal tetteket hajtanak végre (pl. ígérenek, bocsánatot kérnek, utasítanak) – ezeket klasszikusan beszédteknek nevezzük (Austin 1962), de a nyelvoktatásban elterjedtebb a *beszédszándék* szó használata (Yule 1996). Jelen kutatásomban a leggyakoribb szótöbbségeket a következő beszédszándékok alá soroltam: *egyetértés, egyet-nem-értés, véleménykérés, nyomatékosítás, pontosítás, kétség és bizonytalanság* kifejezése.

7. Kutatási eredmények

Jelen kutatás során összesen 1434 gyakori szótöbbséget azonosítottam be (az 5. fejezetben megjelölt módszerrel). A találatok hossza 2–6 szó volt; a magyar nyelv sajátosságai miatt a legtöbb találat 2 vagy 3 szó terjedelmű volt.

Sorszám	Szavak száma	Találatok száma
1	2	861
2	3	73
3	4	5
4	5	3
5	6	3

1. táblázat: Többszavas lexikai egységek találatainak száma (Vermeki 2022)

A legmagasabb arányban kétséget, bizonytalanságot kifejező lexikai egységeket találtam. A változatok száma kevés, mégis ezek fordultak elő a legnagyobb számban a korpuszban. A jelenség nemcsak a gyermekek beszédére jellemző, hanem magára a spontán beszédre is, hiszen az írott kommunikációval ellentétben a spontán beszéd „valós idejű, rögtönzött, a hallgató és a beszélő rövid távú memóriájának kapacitása befolyásolja” (Andó 2003: 98), emiatt sok időnyerésre, gondolat- és beszédtervezésre alkalmas elemet tartalmaz. Ezek jelentős része

olyan enyhítő kifejezés, amely a bizonytalansággal van kapcsolatban – mint például a gyakorisági mutatók alapján első helyen szereplő *nem is tudom*, illetve *nem tudom* (2. táblázat).

Sorszám	Lexikai egység	Találatok száma	Gyakoriság (találatok száma / egymillió token)
1	nem (is) tudom	275	3914.98
2	hogya (is) mondjam	31	441.32
3	mit tudom én	29	412.85
4	vagy nem (is) tudom	27	284.38
5	vagy hogyan mondjam	18	256.25

2. táblázat: Többszavas lexikai egységek a kétség, bizonytalanság kifejezésére

A korpusz anyagának gyűjtése során használt feladat jellegéből adódóan a második legnagyobb kategória az egyetértés és egyet-nem-értés lett. A beszélgetések videó- és hangfelvételei során ugyanis a gyermekeknek különböző előre kiválasztott témákban kellett elmondaniuk a véleményüket, majd egymás véleményére reagáltak is (3. táblázat). A táblázatban látható, hogy a korpuszban leggyakrabban az *ez/az igaz* és a *hát én/nekem is* kifejezések szerepelnek leggyakrabban az egyetértés kifejezésére.

Sorszám	Lexikai egység	Találatok száma	Gyakoriság (találatok száma / egymillió token)
1	ez / az igaz	23	327.43
2	hát én/nekem is	14	142.36
3	én is egyetértek	8	113.89
4	(ezzel) én is így vagyok ezzel / velem	7	99.65
5	igen, (az/ azok) abszolút	7	99.65
6	(én is) egyet tudok érteni	6	85.42
7	én is inkább	6	85.42
8	nekem is hasonló a véleményem / a helyzet / mint...-nél	4	42.71

3. táblázat: Az egyetértés kifejezésére használt többszavas lexikai egységek (ld. Vermekei 2022)

Az egyetértéshez kapcsolódó beszédzándék az egyet-nem-értés (4. táblázat). Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy az adatközlő gyermekek barátok és osztálytársak, következésképpen beszélgetéseik során általában egyetértenek egymással, mivel bizonyos témákban hasonlóan gondolkodnak.

Sorszám	Lexikai egység	Találatok száma	Gyakoriság (találatok száma / egymillió token)
1	(így) annyira nem	39	555.22
2	de szerintem ez/az	10	142.36
3	én / nekem nem nagyon	7	99.65
4	de szerintem nem	3	42.71
5	hát nekem nem	3	42.71

4. táblázat: Az egyet-nem-értés kifejezésére szolgáló többszavas lexikai egységek

Amennyiben valamiben nem értenek egyet, akkor is csak „puha” egyet-nem-értést kifejező stratégiákat alkalmaznak. A kutatás ezen korlátjával tisztában kell lennünk, ugyanakkor a körülmények és az adatközlők életkori sajátosságai más típusú felvételek készítését egyelőre nem teszik lehetővé (vö. Vermeki 2022). Mindezek mellett a 4. táblázatban látható, hogy a korpuszban az *annyira nem* (és az *így annyira nem*), valamint a *de szerintem* szótöbbsesek a leggyakrabban előforduló egyet-nem-értést kifejező formulák.

Az egyetértéshez és egyet-nem-értéshez mint véleménynyilvánításhoz kapcsolódik a következő beszédészándék: a vélemény kérése. Az adatközlő gyermekek ennek megvalósulásához nem sok féle szerkezetet alkalmaztak, de az alábbi szótöbbsesek többször is előfordultak (vö. Vermeki 2022). Látható, hogy az *és szerinted* a leggyakoribb szekvencia.

Sorszám	Lexikai egység	Találatok száma	Gyakoriság (találatok száma / egymillió token)
1	És szerinted...?	11	156.06
2	(Te) Mit gondolsz ...-ról/-ről	8	113.89
3	Neked mi a kedvenc...?	2	28.47
4	Neked mi a véleményed...?	2	28.47

5. táblázat: Vélemény kérése

Mondanivalójuk nyomtatékosítását sokféle szótöbbsessel fejezik ki a kutatásban résztvevő gyermekek; jellemzően részben rögzült elemsorokkal, melyeknek lexikailag kitöltött része nem alkot egy grammatikai frázist – pl. *az nem* (6. táblázat):

Sorszám	Lexikai egység	Találatok száma	Gyakoriság (találatok száma / egymillió token)
1	az nem + TÁRGY/ MELLÉKNÉV / BIRTOKOS (+BIRTOK)	41	583.69
2	(de még) akkor is	36	512.51
3	mennyire + MELLÉKNÉV	26	370.14
4	pont a(z) ...-ról/-ről (már) beszéltünk	5	71.18
5	és igenis	4	56.95
6	semmiképp se(m)	3	42.71
7	mindegyik ugyanolyan fontos / aranyos	2	28.47

6. táblázat: Nyomatékosításra használt többszavas lexikai egységek

Végül a *pontosítás* kategória is viszonylag nagy számú találatot hozott. A 7. táblázatban láthatók az itt használt leggyakoribb szekvenciák, élükön a *tehát hogy* szótöbbsessel.

Sorszám	Lexikai egység	Találatok száma	Gyakoriság (találatok száma / egymillió token)
1	tehát hogy	16	227.78
2	tehát nem	8	113.89
3	nem feltétlenül (hanem)	7	99.65
4	mármint hogy (nem)	5	71.18

7. táblázat Pontosítás kifejezésére használt többszavas lexikai egységek

8. Összegzés

A formulaszerű nyelvhasználatról számos kutatás kimutatta, milyen nagy arányban jelen van az anyanyelvi beszélők (gyermekek és felnőttek) beszédében, és mekkora szerepe van a nyelvfeldolgozásban és a kommunikációban. A formulaszerű szekvenciák megfelelő használatának a nyelvtanulásban is lehet előnye; ezek közül itt kettőt emelek ki:

- 1) Fejlesztheti a tanuló produktív készségeit (beszéd és írás), mert a holisztikusan tárolt egységek emlékezetből való felidézésével felszabaduló idő és energia más területeken használható. A nyelvtanulók beszéde folyékonyabbá válhat a formulaszerű szekvenciák használatával.
- 2) Fejlesztheti a tanuló receptív készségeit (olvasás és hallás), mivel a gyakran ismétlődő lexikai egységek felismerése lehetővé teszi a nyelvi input gyorsabb feldolgozását.

A jelen tanulmányban arra kerestem a választ, milyen formulaszerűnek látszó többszavas lexikai egységek fordulnak elő leggyakrabban a gyermekek spontán beszélgetéseiben. A *Kor-Szak Gyermeknyelvi Korpuszban* beazonosítottam a leggyakoribb szótöbbségeket, és megállapítottam, hogy ezek a következő beszédshándékokat valósítják meg: kétség és bizonytalanság, egyetértés és egyet-nem értés, nyomatékosítás, véleménykérés, valamint pontosítás kifejezése.

Irodalom

- Altenberg, Bengt 1998. On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word-combinations. In: Cowie, A. P. (szerk.): *Phraseology: theory, analysis and application*. Oxford University Press, Oxford. 101–122.
- Andó Éva 2003. Beszélt nyelvi narratívumok szerkezeti összetevőinek és beszédtempójának összefüggése. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus kiadványai III. SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Szeged. 98–103.
- Austin, John L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford University Press, Oxford.
- Baumann Tímea, Majoros Judit, Pelcz Katalin, Schmidt Ildikó, Szita Szilvia, Vermekei Boglárka 2020. Bemutatózik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport. *Hungarológiai Évkönyv* 21: 32–41.
- Biber, Douglas 2006. *University Language: A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers*. Benjamins, Amsterdam.
- Biber, Douglas – Johansson, Stig – Leech, Geoffrey – Conrad, Susan – Finegan, Edward 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Longman, Harlow.
- Dóla Mónika 2006. Formulaszerű nyelvhasználat – az angol *formulaic language* terminus beillesztése a magyar nyelvtudományi terminológiába. In: Fóris Ágota – Pusztay János (szerk.): *Utak a terminológiához*. Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely. 94–116.
- Götz, Sandra 2013. *Fluency in Native and Nonnative English Speech*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Hill, Jimmie 2000. Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In: Lewis, Michael – Conzett, Jane (szerk.): *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove. 47–67.
- Hunston, Susan 2022. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kirk, Steven 2014. Addressing Spoken Fluency in the Classroom. In: Muller, Theron – Adamson, John – Brown Shigeo – Herder, Steven (szerk.): *Exploring EFL fluency in Asia*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. 101–119.
- Lewis, Michael 1993. *The Lexical Approach. The state of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications, Thomson/Heinle.
- Lewis, Michael 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- O’Keeffe Anne – McCarthy, Michael – Carter, Ronald 2007. *From corpus to classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Palmer, Harold E. 1925. Conversation: The fundamental guiding principle for the student of conversation, In: Smith, Richard C. 1999. (szerk.): *The Writings of Harold E. Palmer. An Overview*. Hon-no-Tomoshia, Tokio. <http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/WritingsofH.E.Palmer.pdf> (2022.06.12.)

- Pawley, Andrew – Syder, Frances H. 1983. Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In: Richards, Jack C. – Schmidt, Richard W. (szerk.): *Language and Communication*. Longman, London. 191–226.
- Pellicer-Sánchez, Ana – Siyanova-Chanturia, Anna – Parente, Fabio 2022. The effect of frequency of exposure on the processing and learning of collocations. A comparison of first and second language readers' eye movements. *Applied Psycholinguistics* 43(3): 727-756.
- Segalowitz, Norman 2010. *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge, New York.
- Siyanova-Chanturia, Anna – Pellicer-Sanchez, Ana 2019. *Understanding Formulaic Language. A Second Language Acquisition Perspective*. Routledge, New York.
- Siyanova-Chanturia, Anna – Conklin, Kathy – Schmitt, Norbert 2011. Adding more fuel to the fire. An eye-tracking study of idiom processing by native and nonnative speakers. *Second Language Research* 27(2): 1–22.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Vermeki Boglárka (2022). „Hát így annyira nem” – How children ask and express opinions in Hungarian. *Studia Finno-Ugrici* (megjelenés előtt).
- Wray, Alison 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wray, Alison 2019. Concluding Question: Why don't Second Language Learners More Proactively Target Formulaic Sequences? In: Siyanova-Chanturia, Anna – Pellicer-Sanchez, Ana (szerk.): *Understanding Formulaic Language. A Second Language Acquisition Perspective*. Routledge, New York. 248–269.
- Wray, Alison – Fitzpatrick, Tess 2008. Why can't you just leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of nativelike competence. In: Meunier, Fanny – Granger, Sylviane (szerk.): *Phraseology in foreign language learning and teaching*. John Benjamins, Amsterdam. 123–148.
- Yule, George 1996. *Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford.

Vermeki, Boglárka

Frequent multiword expressions in children's speech

The research presented in this study focuses on the frequency of the appearance of multi-word lexical units in children's spoken language. Several corpus-based studies have established that fluent language users use a great deal of more or less fixed prefabricated lexical units in most of their speech (cf. Altenberg 1998, O'Keefe és mtsai. 2007). Studies on first language acquisition show that children learn these formulaic elements holistically, without analysis (Tomasello 2003: 305–307). In the current research, the most common multi-word lexical units are identified in the KorSzak Children's Language Corpus, and then they are classified based on the speech acts they realize.

II. A MID-NAP MŰHELYEI

Dóla Mónika – Huszics Aliz

Diskurzusjelölők tanítása magyarul tanuló felnőtteknek

1. Diskurzusjelölők és nyelvtanítás

Különösen a hétköznapi spontán beszélt nyelvben¹ nagyon gyakoriak az olyan szavak és kifejezések, mint amilyenek az 1. ábra szófelhőjében is láthatók. A purista szemléletű, nyelvművelő attitűddel bíró megközelítés szerint ezek funkciótlan, így felesleges töltelékek, töltelék-szavak, amelyek a henyé, pongyola beszéd nemkívánatos jelenségei közé tartoznak. Jobb esetben is legfeljebb tolerálhatók, mint időnyerésre szolgáló eszközök.



1. ábra: Gyakori diskurzusjelölők a spontán beszélt nyelvben

Ahogy azonban a jelen kötet tanulmányai is többszörösen bizonyítják, valójában nem funkciótlanok ezek a „kis ízék”. Noha a mondat tulajdonképpeni tartalmát egy *hát*, egy *mondjuk* vagy egy *igazából* nem befolyásolja, de még esetleg egy *is*, egy *csak*, egy *szerintem* vagy egy *vajon* sem, érezhető valamiféle többlet azokban a megnyilatkozásokban, amelyek ilyen elemeket, úgynevezett diskurzusjelölőket, más néven diskurzuspartikulákat tartalmaznak. Ez a jelentéstöbblet sokszor nagyon nehezen ragadható meg – nemcsak a laikus, hanem a nyelvtanár, sőt, a nyelvész számára is. Példának okáért hogyan magyaráznánk meg a különbséget az alábbi, lényegileg ugyanazt kifejező, diskurzusjelölő nélküli és azt tartalmazó mondatok között egy olyan magyarul tanulónak, aki kíváncsi a különbségre, és igényli a magyarázatot (1)–(4)?

- | | | |
|-------------------------|-------|---------------------------------|
| (1) a. Nem tudom. | ~~~~~ | b. Nem <i>is</i> tudom. |
| (2) a. Nem tudtam. | ~~~~~ | b. Nem <i>is</i> tudtam! |
| (3) a. Ez nagyon drága. | ~~~~~ | b. <i>Hát</i> , ez nagyon drága |
| (4) a. Elmondja? | ~~~~~ | b. <i>Vajon</i> elmondja(-e)? |

¹ A diskurzusjelölők főleg a spontán beszéd gyakori elemei, de természetesen léteznek egyéb, különféle beszélt és írott műfajokra, stílusokra, regiszterekre jellemző diskurzusjelölők is (pl. *összegzésképpen*).

Ha a magyar tanítása során az idegen nyelvi tanulóknak az élő magyar nyelvet kívánjuk bemutatni és tanítani, kikerülhetetlenek lesznek a diskurzusjelölők. Rendkívül gyakori és fontos elemei ugyanis ezek az élőnyelvi kommunikációnak, különösen a spontán szóbeli társalgásnak, ugyanis szervezik a beszédet, illetve a (személyközi) diskurzus működésére vonatkozó különféle információkat jelölnek.

A diskurzusjelölőket a beszélők mindig valamiféle többletinformáció kifejezésének a szándékával használják. Ennek a pragma-szemantikai jelentésnek a meghatározása ugyanakkor, vagy éppen ezért, nagyon nehéz, mivel nem fogalmi, hanem műveleti természetű: a diskurzusjelölők nem annyira lexikális jelentéssel, mint inkább diskurzusfunkcióval rendelkeznek; mindig csak a konkrét beszédhelyzetben lehet egyértelműen megmondani, mit is fejeznek ki, mit is „tesznek”. Vessük össze például az alábbi mondatokat (5)–(6)!

(5) Tényleg lesz holnap is meccs?

(6) *Tényleg*, mikor *is* lesz a meccs?

(5)-ben a *tényleg* propozicionális tartalommal rendelkező mondathatározó: lexikális jelentése valami olyasmi, hogy „igaz az, hogy”. Ugyanebben a mondatban az *is* logikai *is* (Futó és mtsai, jelen kötet): egzisztenciális előfeltevéssel (Krifka 2008) és – hagyományosan – disztributív olvasattal (É. Kiss 2002) rendelkező kvantor (ti. a holnapon kívül van még legalább egy alkalom, amikor volt/van/lesz meccs). Ezzel szemben (6)-ban mind az *is*, mind a *tényleg* diskurzusjelölő. Az *is* metakognitív *is* (uo.): a beszélő és a hallgató egy korábbi közös (a beszélő által időközben elfelejtett) tudására utal vissza; a *tényleg* funkciója pedig az, hogy egy témával kapcsolatban új pontot, altémát nyit (vö. *Jut eszembe / Apropó / Igaz is, mikor is lesz a buli?*).

A diskurzusjelölők tehát olyan, állandó alakkal rendelkező lexikális elemek/kifejezések, amelyek procedurális jelentéssel rendelkeznek: funkciójuk az, hogy kapcsolatot létesítenek a diskurzus különböző elemei között – például a beszélő és a hallgató, a diskurzuselőzmények és a téma, vagy a beszélő és a téma viszonylatában (pl. *ugye?*, *összességében*, *szerintem*, *igazából*, *tulajdonképpen*, *úgyhogy* stb.). Aijmer (2002) szerint a diskurzusjelölők irányjelzőként viselkednek: segítik a hallgató és a beszélő tájékozódását a diskurzusfolyamban. Nem grammatikai elemek tehát, amelyek jelenléte vagy hiánya befolyásolja a mondat grammatikáját és szemantikáját, hanem egy funkcionális–pragmatikai kategória: jelenlétük segíti, hiányuk pedig legalábbis nehezkesebbé teszi a megnyilatkozás megértését és megértését, értelmezését. Szerpük sokrétű: a beszéd megtervezése (gondolkodás, szókeresés, önjavítás, újrafogalmazás jelölése stb.) és a társalgás irányítása mellett (a szó átadása, a beszédporond megtartása vagy átvétele, kérdés vagy válasz bevezetése, a mondandó elkezdése, továbbvitele, lezárása, témaváltás, példa, idézés, visszakapcsolás egy korábbi témára stb.) fontos textuális szerepük van (pl. diskurzusszegmensek közti kapcsolat jelölése), és expresszív, emocionális és attitűdjelölő funkciójuk is jelentős (érzelmek, hiedelmek, szándékok, gondolatok).

Amikor tehát a diskurzusjelölőkről beszélünk, nem annyira a grammatika vagy a lexika mezein járunk, mint inkább a pragmatika rejtélyes vizein evezünk. Ennek megfelelően a MID-ben is elsősorban pragmatikai elemekként érdemes kezelni őket, hiszen diskurzusbeli funkciókat jelölnek. Ugyanakkor a nyelvészeti vizsgálódás további szintjeihez is köthetőek: Egyfelől lexikai elemek, hiszen van hangalakjuk, és alapvetően létezik egy magjelentésük/-funkciójuk² is, amelyet mind a magyarul tanulók, mind az anyanyelvüket elsajátító gyermekek első ízben tanulnak meg. Másfelől érvényesek rájuk morfológiai és szintaktikai szabályok, így a grammatika ügyének is tekinthetők – állandó alakkal rendelkeznek, hiszen nem toldalékolhatók, ebből következően pedig mondatbeli pozíciójuk kötött, korlátozott lehet (akár eltérő disztribúcióval a magjelentést hordozó és a diskurzusjelölői variáns). Szófajtani

² A szakirodalomban továbbra is kérdéses, hogy vajon jelentésminimalizmusról vagy jelentésmaximalizmusról van-e szó (Schirm 2021:23).

szempontból azonban meglehetősen nagy változatosságot mutatnak, sőt nonverbális jelek is sorolhatók közéjük, ezért a felsorolt formális kritériumok ellenére mégiscsak nem grammatikai, hanem funkcionális kategóriaként kezeljük őket.

A diskurzusjelölő fogalmát, mint eddig is sejthető volt, nem könnyű pontosan meghatározni. Már a jelenség megnevezésében sincsen egyetértés, ahogy erre Dér (2009) is rámutatott: a magyar szakirodalomból 29, míg az angol nyelvű munkákból 42 terminust gyűjtött össze. A különböző terminusok, különböző megközelítési módokat is jelölnek, és nincs egy egységes kritériumrendszere az ide tartozó kifejezések vizsgálatának. A szakirodalomban megtalálhatók szűkebb (minimális paraméterekkel rendelkező), valamint tágabb (a nyelv vizsgálatának több dimenziójára kiterjedő) értelmezések is.

Szűkebb értelmezésnek tekinthető Fraser 1999-es munkája, amelyben azt állítja, hogy a diskurzusjelölők az általuk bevezetett szegmens (S2) és a megelőző szegmens (S1) közti viszony jelölőjeként szolgálnak. Ez alapján a (7) példában szereplő *hát* diskurzusjelölőnek tekinthető, viszont a (8)-ban szereplő nem.

- (7) A: Kérek még sütit!
B: *Hát*, három még van a tányéron.
- (8) A: Kérek még sütit!
B: Van még *hát* három a tányéron. (Schirm 2021: 19/6)

Tágabb értelmezésként említhető Schirm (2021) osztályozása, amely a hazai és nemzetközi szakirodalmak kritériumrendszerait egységesíti. Az ő megközelítésmódja szerint diskurzusjelölő az a kifejezés, amely procedurális tartalmat fejez ki (szemantika); funkciója lehet az attitűdjelölés, a multifunkcionalitás és a kontextusfüggőség (pragmatika); szófajtanilag változatos, így funkcionális kategóriát alkot (morfológia); megjelenése opcionális, szintaktikailag független, változó hatókörű, és nem csak fordulóeleji helyzetben bukkanhat fel; intonálása során redukción megy keresztül (fonológia); elsősorban a szóbeliségben érhető tetten, de az írott nyelvben (és különösen a másodlagos írásbeliségben) is megjelenhet (regiszter). E megközelítés szerint (7) és (8) esetében is diskurzusjelölőnek tekinthető a *hát*, csak ugyanaz a lexikai egység két különböző pragmatikai elemként, azaz két eltérő funkciójú kifejezésként értelmezhető.

Ahogy láthattuk, a diskurzusjelölők leírása a nyelvészetben is meglehetősen nagy kihívást jelent, kritériumaik sem egységesek, és nyelvenként is változóak lehetnek. A magyar mint idegen nyelvben (MID), illetve a magyartanításban természetesen nincs szükségünk minden diskurzusjelölő minden apró részletre kiterjedő leírására, azonban mindenképpen szükséges fogódzók nyújtása, a nyelvtanuló nyelvtudási szintjéhez és igényeihez illeszkedve. Ahogy jelen kötetben erre Futó és mtsai (2024) is rámutatnak a különböző kimeneti követelmények vizsgálatával, a diskurzusjelölők tanításához mindenképpen szükséges egy társalgási szintet elérő nyelvtudás, amelyre építhető a pragmatikai elemek tanítása (vö. diskurzusjelölők a nyelvelsajátításban). A diskurzusjelölők tanításánál – mint minden más nyelvi tartalomnál – tehát érdemes figyelembe venni a komplexitás fokát, a fokozatosság elvét és az előfordulás gyakoriságát. Így a diskurzusjelölők tanítása nem akkor lehet sikeres, hogyha az egyes lexikai elemek összes pragmatikai funkcióját együtt tanítjuk, hanem a logikai-pragmatikai skálán a kevésbé komplex használatú variánsoktól tartunk a metakognícióra épülő változatokig. A gyakoriság megkerülhetetlen szempont a MID-tanításban – kifejezetten célnyelvi környezetben –, hiszen a tanulók, elhagyva a tanterem laboratóriumi körülményeit, diskurzusjelölők sokaságával találkoznak a spontán hétköznapi társalgásokban (legyen szó akár csak egy bevásárlási szituációról: – *Frissek a zöldségek? – Háát, ma reggel hozták.*)

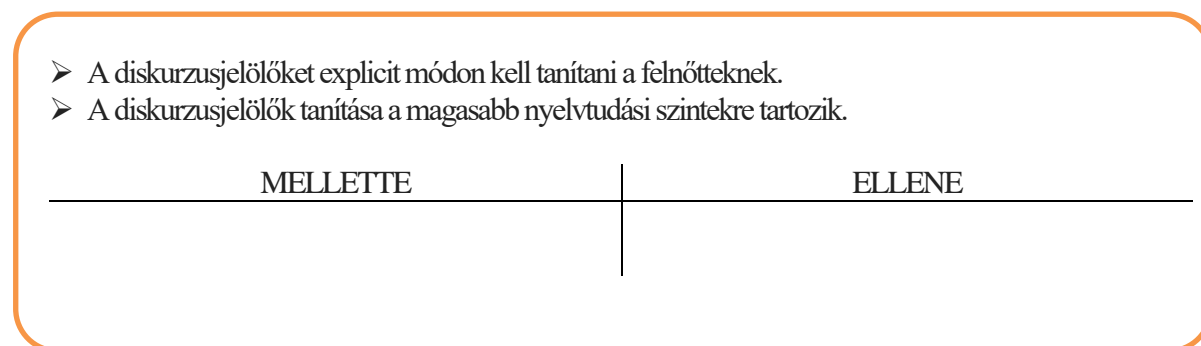
A MID nyelvpedagógiája egyelőre nem rendelkezik pontos fogódzókval és kész megoldásokkal arra vonatkozóan, hogy hogyan volna érdemes megközelíteni mely diskurzusjelölőket a magyar nyelv tanításában, illetve tanulásában. A 2022. május 14-i MID-nap délutáni műhely-

foglalkozásainak ezért az volt az elsődleges célkitűzése, hogy közös gondolkodásra hívja a résztvevőket azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehetne foglalkozni általában (a tanulási folyamat során gyakran előforduló) diskurzusjelölőkkel a felnőttek, illetve a gyerekek számára tartott nyelvvórákon (ez utóbbival kapcsolatban lásd Szabó és mtsai. írását a jelen kötetben).

2. Diskurzusjelölők a felnőttek MID-tanításában (műhelyfoglalkozás)

A felnőttkori magyartanulással foglalkozó műhely három nagy feladat köré szerveződött.

A ráhangoló első feladat célja két, a diskurzusjelölők (DJ) tanításával kapcsolatos állítás megfontolása, diszkussziója volt: 1) A diskurzusjelölőket explicit módon kell tanítani a felnőtteknek; 2) A diskurzusjelölők tanítása a magasabb nyelvtudási szintekre tartozik. A kiscsoportokban dolgozó résztvevőknek az volt a feladatuk, hogy T-táblázat formájában érveket gyűjtsenek az egyes állítások mellett és ellen (2. ábra). Az eredmények bemutatása és megvitatása után megállapítottuk, hogy a második állítás kapcsán a résztvevők egyértelműen több érvet tudtak felsorakoztatni amellett, hogy a DJ-kel (pl. a gyakoriakkal) alacsonyabb nyelvtudási szinteken is foglalkozni kell, ugyanakkor az első állítás kapcsán kevésbé markáns volt az összesített állásfoglalás.



2. ábra: Pro és kontra (T-táblázat)

A feladatra való visszajelzésként összevetettük megbeszélt gondolatainkat a pragmatikai jelenségek tanításáról szóló szakirodalom javaslataival (Jones–Carter 2014, Taguchi 2019). Ezek szerint a pragmatikai elemek tanítása megvalósulhat véletlenszerűen/ esetlegesen, vagy akár nagy-mennyiségű-input-alapon (*input-flood*), ám ennél hatékonyabb a tudatosítás, és a hosszú távú eredményességet a tudatosítás, a gyakorlás és az időszakos vissza-visszatérés együttese segíti elő.

A DJ-k explicit tanítása megvalósulhat például az illusztrálás – interakció – indukció modell keretében (*illustrate – interact – induce*) vagy a klasszikus bemutatás – gyakorlás – alkalmazás (*present – practice – perform*) modellben; Jones és Carter 2014-es eredményei szerint³ azonban rövid távon az utóbbi hatékonyabb, mert az észrevétel, az elemzés és az értelmezés mellett a gyakorlást is beépíti a tanórai munkába – például prekommunikatív és kontextualizált gyakorlatok formájában (ld. drill, irányított dialógus, szerepjáték stb.). Hosszabb távon azonban nem sikerült szignifikáns eltérést kimutatni a két megközelítés sikeressége között (csak a DJ-eket expliciten nem tanuló kontrollcsoporttal szemben).

Végző soron a módszertant illetően (jelenlegi tudásunk szerint) követhető példa lehet, ha természetesen előforduló szövegek kapcsán először tudatosító gyakorlatokat végzünk (segítséget nyújthatnak a konverzációelemzés és az interkulturális pragmatika szempontjai), majd (párban vagy egyénileg) fókuszált módon gyakoroltatjuk a pragmatikai elemeket (lehetőleg

³ Jones és Carter (2014) B2-es szintű kínai EAP (*English for Academic Purposes*) nyelvtanulók körében végeztek kontrollcsoportos kísérletet.

tartalmas, érdemi mini-beszédhelyzetekben), amelyet a szabadabb konverzációban való használat követ (kisebb vagy nagyobb csoportban, visszajelzéssel, metakognitív reflexióval), végül pedig a spontán interakció komplexebb feladatok, tevékenységek formájában – a tanteremben és a tantermen kívül (vö. Taguchi 2019). Nagyon fontos, hogy a megcélzott pragmatikai elemekre ciklikusan térjünk vissza a későbbi témák, modulok kapcsán is.

A második feladat célja az volt, hogy a jelenlévők elgondolkodjanak az informális konverzációkban előforduló diskurzusjelölők státuszáról, szerepéről. Ennek a nagyobb lélegzetvételű feladatnak a keretében a résztvevők egy spontán beszélt nyelvi szöveggel foglalkoztak, amelyben arról a félelemről esett szó, hogy kinevetik az embert. Íme az informális beszélgetés kiemelt részlete:

- Az az egyik legnagyobb ilyen megalázás, nem?, például ilyen keleti kultúrákban
- [Igen]
- Most Kínában nem tudom, de például Japánban az az egyik legnagyobb félelem, hogy az embert kinevetik
- [Aha] [Ühm]
- Az az valamilyen public humiliation
- Igen
- De amúgy nekem például tényleg nem kell ilyen szituációkban... szóval nem jön a nevetés. De hogy nekem például akkor se, hogy vannak, ugye, ezek a műsorok, ez a mmm, mik is szoktak...
- [...]
- Öhm... Nem is tudom, „Pedig jó ötletnek tűnt” vagy ilyesmi nevek szoktak lenni, és én ezen se tudok. Szóval hogy ez is nekem így fáj, merthogy egyből beleképzelem magam a helyébe, de hogy így azonnal, de... Jó, ez ilyen egyéni dolog is lehet, hogy így mennyire megy ilyen gyorsan az empatikusság... De hogy így én én tényleg így egyből, és akkor így már így nem megy, merthogy elképzelem, hogy ez mondjuk mennyire fáj neki esetleg fizikailag, vagy mennyire volt megalázó vagy ilyesmi
- [Igen]

Az első meghallgatás során az volt a résztvevők feladata, hogy azonosítsák be a második beszélő gondolatait, attitűdjét azzal a jelenséggel kapcsolatban, amikor valakit kinevetnek. (Lehetséges válasz: Ő nem tud kinevetni embereket, mert empatikus, átérzi a fájdalomukat, a megalázottságukat.) A második meghallgatás során a jelenlévők azt a feladatot kapják, hogy jegyezzenek le minél több, a szövegben elhangzó diskurzusjelölőt. Ezután mindenki kézhez kapta a szöveg leiratát is, és közösen gondolkodtunk a szövegről és a benne szereplő DJ-kről, illetve azok lehetséges szerepéről. A beazonosított DJ-k alább vastagbetűvel szerepelnek:

- Az az egyik legnagyobb **ilyen** megalázás, **nem?**, *például ilyen* keleti kultúrákban
- [Igen]
- **Most** Kínában nem tudom, de *például* Japánban az az egyik legnagyobb félelem, hogy az embert kinevetik
- [Aha] [Ühm]
- Az az **valamilyen** public humiliation
- Igen
- **De amúgy nekem például** tényleg nem kell ilyen szituációkban... **szóval** nem jön a nevetés. **De hogy nekem például** akkor se, hogy vannak, **ugye, ezek a** műsorok, **ez a** mmm, mik **is** szoktak...
- [...]
- Öhm... *Nem is tudom*, „Pedig jó ötletnek tűnt” **vagy ilyesmi** nevek szoktak lenni, és én ezen se tudok. **Szóval, hogy** ez is *nekem így* fáj, **merthogy** egyből beleképzelem magam a helyébe, **de hogy így** azonnal, de... **Jó, ez ilyen** egyéni dolog is lehet, hogy **így** mennyire megy **ilyen** gyorsan az empatikusság... **De hogy így** én én **tényleg így** egyből, **és akkor így már így** nem megy, **merthogy** elképzelem, hogy ez **mondjuk** mennyire fáj neki esetleg fizikailag, vagy mennyire volt megalázó **vagy ilyesmi**
- [Igen]

A jelenlévők általános felismerése egyrészt az írott és a beszélt nyelv merőben eltérő szerkesztésére, grammatikájára vonatkozott, másrészt arra, hogy ezt a szöveget sokkal jobban meg tudták érteni hallás, mint olvasás útján. A DJ-k kapcsán elmondták, hogy hallgatás közben nem tűnt elő a számukra annyi DJ a szövegben, mint amennyit a leírtban be tudtak azonosítani. Végül megfogalmazták, hogy a beszélő valószínűleg nagyfokú személyes érintettsége miatt használta az adott DJ-ket az adott sűrűséggel: egyrészt mert emiatt nehéz a számára a gondolatok megfogalmazása, másrészt a DJ-k ezt az erős emocionális viszonyulást jelölik – de nem a bizonytalanságot: a beszélő biztos abban, amit mondani akar (példának okáért egyetlen *hát* sem szerepelt a közléseiben, ami pedig sokszor éppen a bizonytalanságot jelöli).

Ezután ismét csoportmunka következett: a résztvevők azt a feladatot kapták, hogy egy előre megadott klasszifikáció segítségével próbálják meg eldönteni, milyen funkcióban használták a beszélők a szövegben beazonosított DJ-ket (1. táblázat).

SZEREP	DISKURZUSJELÖLŐK
anamnesztikus*	
enyhítés**	
bizonytalanság	
szó átvétele / beszéd-toldás (szó megtartása)	
példa (kézenfekvő vagy kevésbé az)	
pontosítás, újrafogalmazás	
magyarázás	
figyelemirányítás	
nyomatékosítás	
szubjektívizálás***	
...	

* *nem jut eszünkbe egy szó, de feltételezzük, hogy a másik tudja, mire gondolunk*

** *enyhíteni akarunk a kijelentésünk bizonyosságán*

*** *jelezni akarjuk, hogy kijelentésünk nem objektív (lehorgonyzás a beszélőhöz)*

1. táblázat: Diskurzusjelölők funkciói

A megoldások plénumban történő megvitatása után következett a zárófeladat. A résztvevőknek egy minimális beszédhelyzetet kellett megtervezniük egy tetszőlegesen kiválasztott diskurzusjelölő fókuszált gyakoroltatásához (3. ábra).

Tervezzünk egy mikroszituációt, amely megmutatja a kiválasztott diskurzusjelölő egy kiválasztott szerepét, és amiben lehet gyakoroltatni a DJ-t!

A feladat célja: a ... diskurzusjelölő ... funkciójának a tudatosítása és gyakoroltatása

PÉLDA: A feladat célja: a *háát ööö* diskurzusjelölő „időnyerő mondandóindító” funkciójának a tudatosítása és megtanítása

Téma: Félelmek, fóbiák

Eszköz: Kincsvadászat (drillszerű körkérdéssel)

- *Van valami, amitől félsz?*
- *Háát ööö... a pókoktól.*

3. ábra: Gyakorlattervezés

A foglalkozás végén a műhely vezetői egy feladatsorral szemléltették a 3. ábrán szereplő példa egy lehetséges tanórai beágyazását. A *hát* diskurzusjelölő tanítására tervezett feladatsor a mellékletben szerepel.

3. Lezárás

A műhelyfoglalkozás lezárásaként a résztvevők egyetértettek abban, hogy mivel a diskurzusjelölők az élőnyelv, a természetes nyelvhasználat szerves részét alkotják, szükséges a MID tanításában is figyelmet szentelni nekik – ennek mértékét és módját azonban még sok bizonytalanság övezi. A műhely tanulságaként mindenesetre a következő megfontolandó módszertani javaslatok fogalmazódtak meg a diskurzusjelölők tanítása kapcsán:

- ✓ Válasszunk olyan érdekes témát, amely előfordulhat a spontán hétköznapi interakcióban!
- ✓ Hozzunk (ál-)autentikus beszélt nyelvi szöveget!
- ✓ Tudatosítsuk a diskurzusjelölők gyakoriságát és használatát! Vegyék észre a tanulók őket, illetve legyenek tisztában a gyakoriságukkal és a szerepükkel az élőnyelvben!
- ✓ Adjunk lehetőséget az adott diskurzusjelölő alaki állandóságának és szerepének a tisztázásra, tudatosítására!
- ✓ Adjunk lehetőséget a diskurzusjelölő gyakorlására!
- ✓ Adjunk lehetőséget a diskurzusjelölő szabadabb, majd spontán használatára! Adjunk célzott visszajelzést!
- ✓ Térjünk vissza az adott diskurzusjelölőre rendszeresen a továbbiakban is!

Irodalom

- Aijmer, Karin 2002. *English Discourse Particles: Evidence from a corpus*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- É. Kiss Katalin 2002. *The Syntax of Hungarian*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Fraser, Bruce 1999. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31/7: 931–952.
- Jones, Christian – Carter, Ronald 2014. Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP. *IJES* 14/1: 37–54.
- Krifka, Manfred 2008. Basic notions of information structure. *Acta Linguistica Hungarica* 55/3–4: 243–246.
- Schirm Anita 2021. *Diskurzusjelölők szövegeken innen és túl*. Loisir Könyvkiadó, Budapest.
- Taguchi, Naoko (szerk.) 2019. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. Taylor & Francis, New York, London.

Melléklet

FÉLELMEK, FÓBIÁK

A TÉMA ELŐKÉSZÍTÉSE

Mitől szoktak félni az emberek? Milyen félelmek, fóbiák vannak?

(ráhangolás a témára, a szükséges nyelvezet előkészítése: ötletbörze hívóképekkel plénumban)

Van, aki...



FÉL A PÓKOKTÓL



FÉL A TŰZTŐL



FÉL ATTÓL, HOGY NEM SIKERÜL VALAMI

Te mitől félsz? Neked vannak félelmeid?

(a téma személyesítése, a nyelvi kifejezések gyakorlása pármunkában)

TART	Te mitől tartasz/félsz/rettegsz?
FÉL	A/AZ-TÓL/TŐL
RETTEG	ATTÓL, HOGY...
	Ön mitől tart/fél/retteg?

Te mitől félsz? / Neked vannak félelmeid/fóbiáid? Ön mitől fél? / Önnek vannak félelmei/fóbiái?	
<p>Én nem tartok/félek/rettegek semmitől. Nekem nincs(en) félelmem vagy fóbiám. A félelem számomra ismeretlen.</p>	<p>Kissé tartok a/az ...-tól/től. Félek a/az ...-tól/től. Rettegek a/az ...-tól/től.</p> <p>Kissé tartok attól, hogy... Félek attól, hogy... Rettegek attól, hogy...</p>

SZÖVEGFELDOLGOZÁS (VIDEÓ)

Mitől félnek a szegediek?

Megnézünk egy rövid videót, amelyben a riporter körkérdezt tesz fel Szegeden a járókelőknek: arról kérdezi őket, vannak-e félelmeik, főbiáiuk.

➤ Nézd át a listát, és tegyél pontot oda, amitől szerinted félnek a szegediek!

kutyák
pókok
szellemek
hogyan megbukik egy vizsgán
nyílt víz
magasság
hirtelen jött tévések
fogorvos
hogyan kinevetik

árvíz
benzinkút
tűz
sebhelyes (arcú) emberek
repülés
sötétség
ha egy sötét sikátorban jön szembe egy ismeretlen ember

➤ Nézd meg a videót! Húzd alá a fenti listában, mitől félnek az emberek!

https://www.youtube.com/watch?v=LwRtXGwZS9Q&ab_channel=M%C3%A9diam%C5%B1helyJGYPK

➤ Nézd meg még egyszer a videót, és jelöld be a helyes válaszokat! (előtte átolvasás)

Miért fél az első lány a benzinkúttól?

- Mert egy filmben látott egy félelmetes benzinkutat.
- Mert egyszer látta, amikor felrobbant egy benzinkút.
- Mert sok filmet látott, ahol felrobbant a benzinkút.
- Mert könnyen felrobbanhatnak a benzinkutak.

Milyen sebhelyes emberektől fél a fiú?

- a sebhelyes férfiaktól
- a sebhelyes nőktől
- a sebhelyes gengszterektől
- a sebhelyes motorosoktól

Milyen nyílt víztől fél a lány?

- folyótól
- tótól
- tengertől
- óceántól

A megkérdezett emberek közül hány fél a pókoktól?

- nulla
- egy
- kettő
- három

A megkérdezett emberek közül hány fél ma is a sötétségtől?

- nulla
- egy
- kettő
- három

A megkérdezett lányok közül hány nem félne a riportertől, ha szembejönne vele egy sötét sikátorban?

- nulla
- egy
- kettő
- három

FOLLOW-UP beszélgetés: Mit tehetünk a főbiáink ellen? Hogy lehet leküzdeni a félelmet? (pl. elkerülés, elengedés, gyakorlás, pszichológus)

DIKSURZUSJELÖLŐ: HÁT

- A spontán beszélt nyelvben gyakran használják a beszélők a HÁT-ot. Hallottátok már? Szerintetek miért használják? (*hipotézis*)
- Hallgassuk meg még egyszer a videót! Jelezz, ha hallod a HÁT-ot! (*felvétel megállítása, prozódia megfigyelése, utánamondás*)
- Olvassuk el a leíratot, és jelöljük a HÁT szerepét! (*elemzés, megbeszélés*)
 - Á:** általános válaszjelölés, vélemény bevezetése, magyarázat (rövidebb hát, nincs utána szünet)
 - I:** időnyerés – mit/hogyan mondjunk (háát ööö)
 - B:** bizonytalanság (hosszabb, „magasabb” háááát)
 - K:** konklúzió, lezárás, összegzés (rövidebb hát)
- (*Következhet „színészi” hangosolvasással kiejtésgyakorlás is.*)



Sziasztok! Marci vagyok. Itt vagyok Szeged belvárosában, és közben azon gondolkodtam, hogy vajon az emberek beismerik-e, hogy ha félnek vagy rettegnek valamitől. Megpróbálok minél több embert megkérdezni. Tartsatok velem ti is! Remélem, minél több izgalmas és ijesztő választ fogok kapni.

Van valami félelmed, fóbiád esetleg?

Igen.

És micsoda?

A benzinkút.

És miért félsz a benzinkúttól?

Hát öö sok ilyen öö filmet láttam, amibe' felrobban.

Nincsen. Számomra ismeretlen.

Nem, nincsen félelmem vagy fóbiám.

Abszolút semmi?

Nem, abszolút semmi. Nincsen.

Állandóan nincs.

Sosincs?

Állandóan sosincs.

Úgy tűnik, hogy a szegediek egyelőre nagyon bátrak.

Bocsi, sziasztok! Nektek van valami félelmetek, fóbiátok?

Nincs. Nem tudom... (hihi)

Nem féltek a hirtelen jött tévés... tévésektől?

Hm, de. (hihi)

Hát, talán a pókoktól.

Nincs.

Még attól se féltél, hogy így rád rontunk kamerával, mikrofonnal?

Hát az most olyan hirtelen jött...

Igen, félek a sebhelyes nőktől.

A sebhelyes nőktől? És mér' félsz a sebhelyes nőktől?

Nem tetszik, hogy ha (???) (hahaha)

Csak annyi, hogy félek egy kicsit a sötétben.

Például a nyílt víz látványától. Nem szeretem a nagyon nyílt tengert.

Hát a... gyerekkoromba' a ugye a sötétség.

Önnek van valami félelme, fóbiája?

SAJNOS...

Ha meglátnál egy sötét sikátorba' feléd közeledni, akkor félnél tőlem?

I-igen.

Hát öö valószínűleg.

Igen.

Hát, ezt megin' megkaptam. Köszönjük szépen!

Na hát ennyi lett volna ez a körkérdés. Ahogy én észrevettem, azér' az emberek többsége fél valamitől: pókok, kígyók, víz satöbbi, esetleg a sötétség. Bár én azér' elárulhatom mindenkinek: én nem, nem nagyon félek semmitől. JÉ

GYAKORLÁS

- *Fókuszált mikroszituációs beszédgyakorlat:* A tanulók körkérdést tesznek fel a csoportban, körbejárnak a teremben 'kincsvadászat'-gyakorlat formájában. Az óra eleji szerkezet tér vissza, de most a válaszban a HÁT-ot is kell használni valamely tárgyalt funkció kifejezésére:

TART		Te mitől tartasz/félsz/rettegsz?
FÉL	A/AZ-TÓL/TÓL	
RETTEG	ATTÓL, HOGY...	Ön mitől tart/fél/retteg?

Te mitől félsz? / Neked vannak félelmeid/fóbiáid?	
Ön mitől fél? / Önnek vannak félelmei/fóbiái?	
HÁT	HÁT
<p>Én nem tartok/félek/rettegek semmitől. Nekem nincs(en) félelmem vagy fóbiám. A félelem számomra ismeretlen.</p>	<p>Kissé tartok a/az ...-tól/től. Félek a/az ...-tól/től. Rettegek a/az ...-tól/től. Kissé tartok attól, hogy... Félek attól, hogy... Rettegek attól, hogy...</p>

Visszacsatolás: Mit fejezett ki a beszélő a HÁT-tal?

- *Szabad kommunikációs feladat:* 'Ez vagy az? Érvelj és dönts!' A tanulók három- vagy négyfős csoportokban megbeszélik a kérdéseket; végső döntéseiket jelölik. Törekedhetnek a HÁT használatára. (*monitorozás; visszajelzés + összegzés plénumban: Hányan? Miért?*)

	NÉV:	NÉV:	NÉV:	NÉV:

Kollégium vagy albérlet?				
Zöldség vagy hús?				
Tea vagy kávé?				
Kutya vagy macska?				
Felnőtt vagy gyerek?				
Fiú vagy lány?				
Falu vagy város?				
Tengerpart vagy hegyek?				
Nyár vagy tél?				
Online vagy boltban?				
Egyke vagy testvérek?				
Mobil vagy tablet?				
Könyv vagy e-book?				
...				

Házi feladat: Körkérdés Csillagok Háborúja (videó)

https://www.youtube.com/watch?v=avg8tcctwf0&ab_channel=Pecsinapilap

A *Pécsi Napilap* újságírója arról kérdez pécsi járókelőket, hogy mit gondolnak a Csillagok háborúja (Star Wars) filmfranchise-ról. Nézd meg, hallgasd meg a videót, és a szövegben írd be a vonalra, ha a beszélő használta a „hát” szót! (Pluszfeladat: Rövid vagy hosszú? // Mit jelöl?)

- Elindult a Csillagok háborúja örület. Mennyire kerített ez téged hatalmába?
- Háát én mondjuk kedden holnap megyek megnézni a moziba. Kíváncsi vagyok, hogy milyen lett.
- Az eddigi az összes részt láttad?
- --- ő igen, igen.
- Ki a nagy kedvenced a sorozatból?
- igazából mindegyiket szeretem. Így most nincs, aki nagyon így a szívemhez állt.
- igen, én már a premieren voltam.
- És nehéz volt... nehéz volt jegyet szerezni?
- hm nem. Figyeltem, hogy mikor lehet megvenni, aztán egyből megvettem, ahogy lehet.
- És hogy tetszett neked a hetedik rész?
- nagyon jó volt. Hm kirázott a hideg, amikor elkezdődött.
- Az összes részt láttad egyébként?
- igen.
- Van-e kedvenc karaktered?
- hm van, Han Solo.
- Bejött a Csillagok háborúja hetedik része, új örület. Elkapott téged?
- én előtte nézegettem nagyon sokat, én is nagyon sokat vártam, én is szeretem. Nagyon jó volt.
- Akkor ezek szerint az összes többi részt is láttad.
- igen.
- Van-e kedvenc karaktered a sorozatból?
- a Luke Skywalker.
- Mért pont ő?
- mer mer ő a jó oldal van. A jó oldalon van. Nem a sötét oldal.

Dóla, Mónika – Aliz Huszics

Teaching discourse markers to adult learners of Hungarian

Contrary to the general opinion that discourse markers (DMs) are lazy expressions and mere fillers, linguists claim that they are an integral part of everyday communication; their role in spontaneous language is undeniable and manifold. In agreement with this, we believe that the learning of DMs is essential in a foreign language context – especially in a target language environment. However, we have limited information about Hungarian discourse markers – both linguistically and methodologically. Therefore, our current study focuses on the teachability of discourse markers in Hungarian as a foreign language, primarily from the perspective of adult learners. Following a theoretical introduction, we present our workshop held at the University of Pécs, where we addressed key issues surrounding the teaching of DMs and, through cooperative collaboration, formulated answers to the following questions, in the form of methodological recommendations: What is the role of context in the teaching of DMs? To what extent is noticing and awareness-raising important in the learning of DMs? What learning opportunities facilitate best the learning of DMs? The appendix to the paper presents practical ideas for the teaching of *hát*, the most frequent (colloquial) Hungarian discourse marker.

Szabó Veronika – Prohászka Zsolt – Szőke Patrícia

A diskurzusjelölők tanítása gyerekeknek a magyarórán

1. Bevezetés

A nemzetközi szakirodalmi trendeket követve a magyar nyelvészeti szakirodalom az 1990-es évek vége, 2000-es évek eleje óta vizsgálja rendszeresen a diskurzusjelölőket különböző nyelvészeti keretekben és módszerekkel (lásd pl. Dér 2010, Furkó 2011, Németh T. 1998, Schirm 2010). A kutatások egy része nemcsak ezen elemek funkcióit, hanem a különböző életkori csoportokban való használatát is vizsgálja. Bár a szisztematikus korpuszpépítés még várat magára, vannak már adataink arról is, a magyar anyanyelvű gyermekek mely diskurzusjelölőket használják leggyakrabban és milyen funkcióban. Erről szólt Szőke Patrícia előadása a 2022-es pécsi MID-napon.

Az eredmények azonban egyelőre még nem jelentek meg sem a magyar mint idegen nyelv oktatásában, sem a magyar anyanyelvi oktatásban. Ez adta az apropóját a MID-napon szervezett műhelybeszélgetésnek, amelyen arra a kérdésre kerestük a választ, hogyan volna érdemes bevinni a diskurzusjelölőket nem magyar anyanyelvű gyerekek magyaróráira.

A tanulmány első részében összefoglaljuk, mit mond a szakirodalom a diskurzusjelölők használatáról a gyermekek csoportjában. Néhány konkrét példát is bemutatunk olyan beszélgetésekből, amelyeket a Pécsi Tudományegyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 1. számú Általános Iskolájának 7. osztályos tanulóival rögzítettek. A tanulmány második felében a diskurzusjelölők tanításával kapcsolatos módszertani dilemmákat tematizáljuk.

2. A diskurzusjelölők használata különböző életkori csoportokban

A magyar diskurzusjelölők használatával kapcsolatban megkerülhetetlenek Markó Ilona és Dér Csilla kutatásai. 2011-es vizsgálatukban három gyakori diskurzusjelölő, a *hát*, az *így* és az *ilyen* használatát mérték fel különböző életkori csoportokban: óvodás és iskolás gyermekeknél és felnőtteknél. Összesen 15 óvodás, 15 középiskolás és 15 felnőtt kísérleti alanynak a kísérletvezető jelenlétében felvett spontán beszédét elemezték. Eredményeik szerint a *hát* diskurzusjelölő az óvodások kétharmadánál fordult elő, az *ilyen* az óvodások 40%-ánál, az *így* pedig 47%-ánál jelent meg diskurzusjelölőként. Az óvodások egy része egyáltalán nem vagy csak minimálisan használt diskurzusjelölőket, ezeket is csak meghatározott funkcióban (a *hát*-ot például általános válaszjelölői helyzetben). Ezzel szemben a középiskolások mindegyike használta a *hát* diskurzusjelölőt, sőt, ennél a korosztálynál jelent meg leggyakrabban. Az *így* és *ilyen* 80%-uknál volt jelen; a két diskurzusjelölőt gyakrabban használták tinédzserek, mint a gyerekek vagy a felnőttek. A nyomósításon és a kérdésbevezetésen kívül minden vizsgált funkcióban (általános válaszjelölő, beszédtervezés, új téma, mondanivaló továbbfűzése, konklúziószó) megjelent náluk a *hát*.

Szintén óvodás alanyokkal dolgozott Kondacs Flóra egy 2016-os tanulmányában. A Magyar Óvodai Beszélte Nyelvi Korpusz alapján a *hát* diskurzusjelölő funkcióit vizsgálta irányított spontán beszélgetésekben. Markó és Dér adataihoz hasonlóan az itt vizsgált óvodásoknál is általános válaszjelölői funkcióban jelent meg a *hát* leggyakrabban. A második leggyakoribb előfordulása a beszédtervezői funkció volt, valamint ebben a kutatásban is szerepelt a konklúziószói használat öt egyéb funkció mellett (pontosítás, önjavítás; beszélői attitűd kifejezése; bizonytalanság; beszédtdoldás; magyarázás).

Schirm Anita 2019-ben a Szögedi Szociolingvisztikai Interjú (SZÖSZI) szövegei alapján elemezte a diskurzusjelölő-használat és az életkor kapcsolatát. Ebben a kutatásban a legfiatalabb résztvevők középiskolások voltak. Az ő megnyilatkozásaikban is a *hát* volt a leggyakoribb diskurzusjelölő, ami általános válaszjelölő, beszédtervezői, illetve önjavítási funkciókban fordult elő, azaz kevesebb funkcióban, mint a felnőttek beszédében. Mivel az interjúhelyzet alapvetően feszélyezte a kamaszokat, nem volt domináns beszédükben az attitűdjelzés; viszont ha kellemetlen témáról kellett beszélniük, megnőtt a diskurzusjelölők, valamint a diskurzusjelölő-kapcsolatok száma.

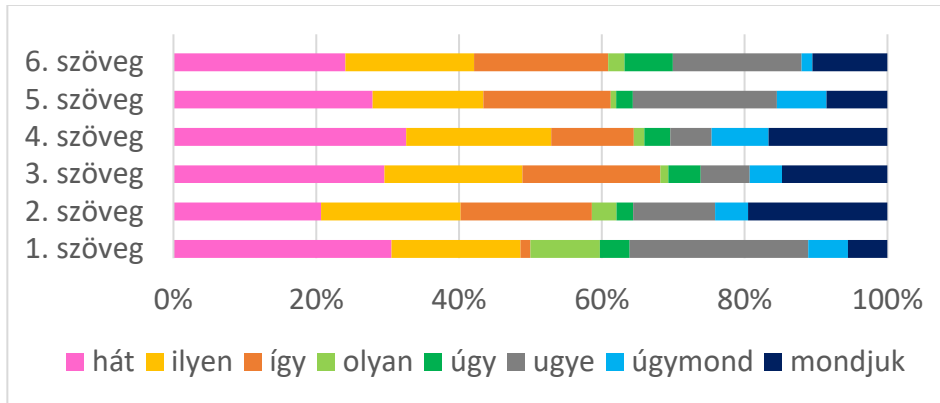
Az eredményeket az 1. táblázat összegzi áttekintő jelleggel.

	óvodások	középiskolások	felnőttek
	<ul style="list-style-type: none"> –nem minden beszélőnél jelenik meg minden diskurzusjelölő –vagy magjelentés és ahhoz közeli használat, vagy teljesen kiüresedett szóként használják 	<ul style="list-style-type: none"> – darabszámbra a legtöbb diskurzusjelölőt használó csoport – a beszédtervezői funkciók alacsonyak olyan diskurzusjelölőknél is, melyeknél a többi korcsoportban magas(abb)ak 	<ul style="list-style-type: none"> – darabszámbra legkevesebb diskurzusjelölő
<i>hát</i>	<ul style="list-style-type: none"> – kevés funkció – főként általános válaszjelölés és beszédtervezés 	<ul style="list-style-type: none"> – több funkció, de még nincs attitűdjelzés, és a beszédtervezői funkció nagyon alacsony – főként általános válaszjelölésre használt 	<ul style="list-style-type: none"> – minden vizsgált funkció megjelenik – megnő a beszédtervezési szerep
<i>így</i>	<ul style="list-style-type: none"> – alacsony beszédtervezési funkció – főként ige vagy infinitívusz követi, főnév még egyáltalán nem 	<ul style="list-style-type: none"> – alacsony beszédtervezői funkció – főként ige vagy főnév követi, határozószó ritkán 	<ul style="list-style-type: none"> – nagyon alacsony darabszám – jelentős beszédtervezői szerep – ritkábban követi ige, inkább főnév vagy határozószó áll mögötte
<i>ilyen</i>	<ul style="list-style-type: none"> – főként beszédtervezés – a többi korosztályhoz képest ritkábban követi melléknév 	<ul style="list-style-type: none"> – nagyon alacsony beszédtervezői funkció – az öt követő szófajok aránya nagyjából a felnőttekéhez hasonló 	<ul style="list-style-type: none"> – erősen csökken az előfordulás – megnő a beszédtervezői szerep

1. táblázat: A diskurzusjelölők használata különböző életkori csoportokban a magyar kutatások alapján (Szőke 2022: 27)

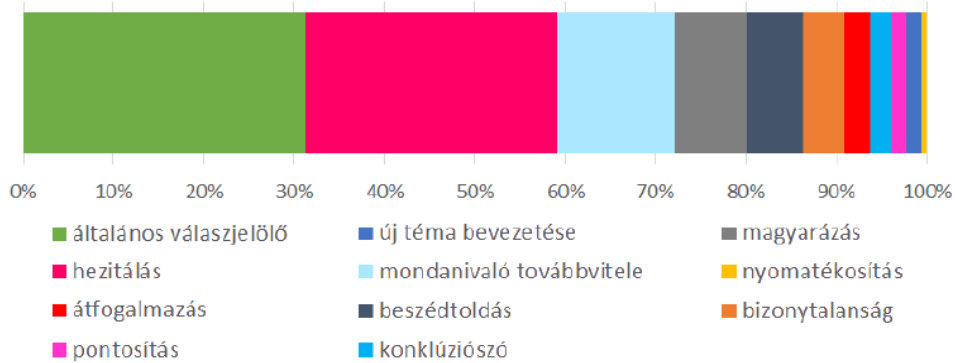
Tekintve, hogy a magyar szakirodalomban eddig nem szerepeltek kiskamaszokkal végzett kutatások, Szőke Patrícia 12–13 évesek diskurzusjelölő-használatával kapcsolatban készített elemzést, melynek eredményeiről a MID-napon számolt be. A szövegek a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport (KorSzak) készülében levő beszélt nyelvi korpuszából származtak (Baumann et. al. 2020). A munkacsoport 2020 februárjában alakult abból a célból, hogy a magyar mint idegen nyelv tanításához valós nyelvhasználati adatokat szerezzen. A korpusz a PTE 1. számú Gyakorló Általános Iskolájába járó, Pécsen és környékén élő 12–13 éves lányok gondolatterképek által irányított spontán dialógusaiból áll, melyeket Zoom, illetve Teams segítségével rögzítettek, majd Alrite beszéd felismerő program segítségével leiratoztak, és manuálisan ellenőriztek (Baumann és mtsai. 2020: 34). A legtöbb gyermeknyelvi korpuszsal ellentétben nem, vagy csak alig szerepel benne tanári beavatkozás, így a felvételek nem interjúk, hanem beszélgetések a kistinik között. Szőke (2022) hat különböző dialógust dolgozott fel a korpuszból.

Eredményei alapján a 12–13 éves gyermekek sok diskurzusjelölőt használtak, a leggyakoribb *hát* mellett az *ilyen*, *így*, *ugye*, *úgymond*, *mondjuk* szerepelt gyakran a pilot kutatásban (1. ábra).



1. ábra: A diskurzuszjelölők aránya szövegenként Szőke kutatásában (Szőke 2022: 32)

A *hát* funkciói közül az általános válaszelölés és a hezitálás volt a leggyakoribb (2. ábra).



2. ábra: A *hát* funkcióinak eloszlása Szőke (2022) korpuszában

Az alábbiakban egy rövid példát is bemutatunk, amelyben a *hát* hezitáló és általános válaszelölői funkcióban szerepel. A szövegrészlet jól példázza, hogy milyen gyakori a diskurzuszjelölők használata a kiskamaszoknál: Szőke mérései alapján a spontán dialógusok majdnem 7%-a diskurzuszjelölő volt (a diskurzuszjelölőket vastagon szedtük).

Klára: És nektek mi a legutóbbi alkotásokat?

Márta: **Hát** öö... én legutoljára inkább **ilyen úgymond** virágokat rajzoltam, mert **ugye** anyák napjára alkottam, de azelőtt pedig **ugye**, meg a Föld Napja volt az, ami inspirált.

Ági: Én is legutoljára egy virágot készítettem pasztellkrétával, egy **ilyen** nagy dobozra festettünk az egyik barátnőmmel, és pasztellkrétával **így** át kellett kenni. És egy virágot készítettem. És ez volt a legutolsó alkotásom.

Klára: **Hát** nekem egy rajz, amin egy fa van csak **így** négy évszakra tagolva, hogy az egyik. Igen, négy részre tagolva és az egyik részében tavasszal látszik, a másik részében ősszel, satöbbi.

Márta: Milyen alkalmakra... szoktatok alkotni?

Klára: **Hát** bármilyen születésnap, névnap, mondjuk anyák napja, apák napja, húsvét, bármi, **ilyen** karácsony, meg csak úgy.

Ági: Én is bármilyen ünnepre, **egyébként** meg hogyha unatkozom, vagy kedvem és időm is engedi, akkor is szoktam.

Márta: Én legtöbbször karácsonyra és születésnapokra, de van, hogy névnapokra is. Meg **egyébként** a barátnőmnek a születésnapjára is szoktam rengetegszer rajzolni vagy írni valamit, meg anyák napjára.

Összességében elmondható, hogy a diskurzusjelölők használata az életkor növekedésével változik: egyrészt egyre többféle diskurzusjelölőt használunk, másrészt egyre több funkcióban. Míg az óvodások beszédében meglehetősen kevés a diskurzusjelölők száma, és a megjelenítéshez nagyon közeli használatban vagy beszédtervezői funkcióban szerepelnek, addig a kiskamaszok és a kamaszok nagyon sok diskurzusjelölőt használnak, de a felnőttekhez képest korlátozottabb funkcióban, szintén gyakran inkább beszédtervezői szerepben. A felnőttek többféle diskurzusjelölőt használnak sokféle funkcióban. A diskurzusjelölők spontán beszédbeli gyakorisága arra figyelmeztet, hogy ezek az elemek nem hagyhatók ki a nyelvtanulási-nyelvtanítási folyamatból.

3. A diskurzusjelölők taníthatóságának kérdései, problémái

Mivel a diskurzusjelölők a gyerekek mindennapi társalgásainak is szerves részei, nyilvánvaló, hogy a diskurzusjelölőkkel érdemes volna foglalkozni a magyarul tanuló gyerekek magyaróráin is. Az is nyilvánvaló, hogy elsőként a 12–13 éves kiskamasz korosztályban volna érdemes bevezetni a témát, tekintve, hogy az óvodás, kisiskolás anyanyelvi gyerekek sem használják gyakran a diskurzusjelölőket. A pragmatikai elemek szerepének tudatosítása olyan metanyelvi tudatosságot feltételez, amely kisebb gyerekektől nem várható el. Az óvodás gyerekek ugyan érzékenyek például a beszélői intencióra, és megfelelő körülmények között képesek szituációfüggő következtetések levonására (Babarczy 2022), valamint a nyelvi tevékenységre való reflexióra (Hámori 2019), de a nem szó szerinti jelentések interpretálásában például alul maradnak a 12–13 éves korosztályhoz képes (Balázs 2010), pragmatikai és metapragmatikai tudatosságuk még nem elégséges a diskurzusjelölők funkciógazdagságának megértésére. A kiskamasz–kamasz korosztály viszont a felnőttekhez képest is sok diskurzusjelölőt használ, és erre az életkorra lezárulnak olyan agyi folyamatok, amelyek a gyerekeket képessé teszik a későbbi felnőtt szintű pragmatikai képességek elérésére (Svindt 2022). A diskurzusjelölők tematizálása az idegen nyelvi órákon nemcsak abban segítené a diákokat, hogy megnyilatkozásaik az anyanyelvihez közelítsenek, hanem metanyelvi tudatosságukat is fejlesztené.

A nemzetközi szakirodalomban is felfedezhető a nézet, hogy a diskurzusjelölők tanítása fontos része a nyelvtanulási folyamatnak, ennek ellenére viszonylag kevés kutatás foglalkozott azzal, hogy milyen módon érdemes tanítani ezeket az elemeket. Nem világos tudatosítás mértéke, vagyis az, mennyire expliciten érdemes tárgyalni a pragmatikai elemeket a tanórákon. Jones és Carter (2014) kutatása azt bizonyítja, hogy érdemes a nyelvórákon expliciten foglalkozni a diskurzusjelölőkkel, mivel ezáltal a tanulók később nagyobb mértékben és pontosabban használják őket. Alraddadi (2016) kutatásában két módszert hasonlít össze: a feladatközpontú nyelvoktatást (*task-based language teaching*), valamint a hagyományosabb, a tanulási folyamatot három szakaszra felosztó PPP (*present – practice – produce*, azaz bemutatás – gyakorlás – szabadon gyakorlás) modellt. A vizsgálatban annak a csoportnak sikerült jobban teljesítenie, amelynek tanulói feladatközpontú órákon foglalkoztak a diskurzusjelölőkkel.

Sem a nemzetközi, sem a magyar szakirodalomban nincs azonban egységes álláspont a diskurzusjelölők definícióját, illetve az egyes diskurzusjelölők funkcióit tekintve. Nincsenek egzakt kritériumaink a pragmatikai szerepek egyértelmű azonosítására, így nehezen várható el a gyermek nyelvtanulótól, hogy érvényes állításokat tegyen egyes nyelvi elemek funkciójáról. Már csak azért sem várható el tőle ilyen, mert a metanyelvi képességek és a nyelvtudás foka között szoros a kapcsolat: minél jobban tud valaki egy idegen nyelven, annál valószínűbb, hogy képes nyelvi reflexiói megfogalmazására (pl. Renou 2001): egy kezdő vagy középfeladó nyelvtanuló nem fog tudni komplex metanyelvi feladatokat megoldani.

A tanulók nyelvhasználatára irányuló kutatások alapján elmondható, hogy a diskurzusjelölők elsajátításában nagy szerepe van az osztálytermen kívül szerzett nyelvi inputoknak, valamint a tanár nyelvhasználatának is (lásd például Hellermann és Vergun 2007). Ezt támogatja Koo (2014), aki koreai gyerekek angol diskurzusjelölő-használatát vizsgálta. A szerző hangsúlyozza az autentikus szövegek és multimediális anyagok használatának fontosságát, valamint ajánlja az olyan tevékenységeket, amelyek során a gyerekek természetes módon, szabadon használhatják a célnyelvet (például játékok, szerepjátékok).

A diskurzusjelölők tanításánál érdemes tehát az autentikusságra fokozottan ügyelni, emellett pedig érdemes a fokozatosság elvét követnünk. Kezdő szinten tudatosítás nélkül érdemes szerepeltetni a nyelvhasználatban leggyakoribb diskurzusjelölőket azok magfunkciójában. A spirálitás elve miatt a nyelvtanulót nem éri egyszerre sok, feldolgozhatatlan információ, a visszatérő elemek fokozatosan bővülnek újabb és újabb funkcióval. A tanulók számára a visszatérő elemek támpontok, és növelik a tanulók magabiztosságát egy-egy megnyilatkozás során (Szita–Pelcz 2017).

Az elsőként bevezetett diskurzusjelölő mindenképpen a *hát* lehetne, és mivel a gyerekeknél (is) az általános válaszjelölő a leggyakoribb *hát*-funkció, ezzel volna érdemes kezdeni. Ezt a *hát*-ot forduló elején használjuk, így minden olyan válasz kezdhető *hát*-tal, amelyben a beszélő hosszabb kifejtésre készül. Az autentikusság és a nagy nyelvi input elvének (Pelcz – Szita 2013) megfelelően kommunikációs szituációban, több anyanyelvi mintadialógus alapján lehetne bemutatni használatát.

Az alábbi feladat is a *KorSzak* korpusz szövegei alapján készült, amely hallásértés és olvasásértés céljából is felhasználható, valamint mintaként szolgálhat hasonló párbeszédalkotására. Fontos, hogy a hallás- vagy szövegértési feladatban nem a diskurzusjelölő a hiányzó elem, hanem valamely, a téma szempontjából releváns, a szövegben esetleg más alakban már szereplő tartalmas szó. A diskurzusjelölő a megadott konstrukció részeként működik a mintában.

Írd be a szavakat a megfelelő helyre!

a) kutyám b) tetszik c) kedvencem d) szeretem e) nekem f) színű

Viki: —Nektek van kutyátok?

Panni: —Hát, van egy kutyám, bichon havanese. 2 éves lesz.

Kitti: —Hát, nekem nincsen, de szeretnék, a születnapomra kapok egyet.

Panni: —Milyen kutya a kedvencetek?

Viki: —Hát nekem a fekete és az ilyen zsemlemorzsa színű, de mindegyiket

Kitti: —Hát én a fekete-fehéret szeretem nagyon, meg a fehérét és a zsemlemorzsa színűt, meg nekem minden igazából. De a a fekete-fehér.

Beszélgessetek!

Használjátok a megadott kifejezéseket!



A második *hát*-funkció a hezitáló, amelyet szintén lehet szerepeltetni kezdőknek szánt szövegekben. Különösen alkalmas erre a meghívás szituációja, amikor a beszélő vonakodik kifejezni a visszautasítást (Pl. A: *El tudsz jönni kedden a szülinapi bulimra?* B: *Hát, az a helyzet, hogy már van programom.*) Ugyancsak ez a funkció tanítható a nemtetszés kinyilvánításakor (Pl. A: *Tetszik ez az íróasztal?* B: *Hát, nem igazán, mert nagyon kicsi.*) Középhaladóknak már tanítható a korpuszban megjelenő *hát*-funkciók közül a magyarázó, következtető *hát* a saját vélemény indoklásának tanításakor (egyszerűbb, ha kötőszói kollokációkkal együtt szerepel, mint pl. *mert hát, ezért hát, így hát, és hát.*) Szintén ez a diskurzusjelölő szerepel hosszabb történetek elmesélésekor, jellemzően a végkövetkeztetés jelölésére (a *hát mint* konklúziószó), mint az alábbi rövidített korpuszpéldában:

Nekem van egy festményem, amit még karácsonyra kaptam a Sárítól, az egy olyan festmény volt, ami számokból állt, és ki kellett különböző színekkel festeni. A téli szünetben öt napig foglalkoztam ezzel, és **hát** nagyon büszke lettem a végeredményre.

A diskurzusjelölők funkcióinak megnevezését csak haladó szinten vagy származásnyelvi gyerekektől várhatjuk el, ehhez a szövegminták mellett rövid táblázatokat használhatunk (2. táblázat).

Hát-ot akkor használunk	
megszólalás elején, ha:	megszólalás közben, ha:
- hosszabb választ adunk	- kijavítjuk magunkat
- véleményt fejtünk ki	- főleg <i>és, meg</i> vagy <i>de</i> után, ha olyat
- idő kell gondolkodni, mit / hogyan mondjunk	mondunk, ami számunkra egyértelmű
- magyarázatot adunk	- idő kell gondolkodni, mit / hogyan mondjunk
	- magyarázatot adunk

2. táblázat: A *hát* funkcióit tudatosító összefoglaló (Szőke 2022: 64)

4. Összegzés

A tanulmányban a szakirodalmi adatok és egy empirikus kutatás alapján rámutattunk, hogy a diskurzusjelölők a gyerekek nyelvhasználatát is nagy mértékben jellemzik, így ezeknek az elemeknek is helyük volna a magyarórákon. A MID-napon szervezett műhely tanulságait figyelembe véve ugyanakkor egyelőre még nagy a bizonytalanság a diskurzusjelölők tanításának módszereit tekintve. A fenti javallatokkal az volt a célunk, hogy elindítsuk a szakmai diskurzust ezekről a nyelvpedagógiai szempontból kevésbé feldolgozott nyelvi elemekről.

Irodalom

- Alraddadi, Budoor Muslim 2016. The Effect of Teaching Structural Discourse Markers in an EFL Classroom Setting. *English Language Teaching* 9/7: 16–31.
- Babarczy Anna 2022. A pragmatikai jelentés kikövetkeztetésének fejlődése tipikusan fejlődő gyermekek körében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 10/1: 94–112. <https://ojs.elte.hu/gyermeknevelés/article/view/3645/3318> (2022.02.01.)
- Balázs Patrícia 2010. A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata kisiskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia* 3/1. Online: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=243> (2023.02.01.)
- Baumann Tímea – Majoros Judit – Pelcz Katalin – Schmidt Ildikó – Szita Szilvia – Vermekei Boglárka 2020. Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport. *Hungarológiai Évkönyv* 21/1–2: 32–41. Online: http://epa.oszk.hu/02200/02287/00021/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2020_01_032-041.pdf (2023.02.01.)
- Dér Csilla Ilona 2010. „Töltelékelem” vagy új nyelvi változó? A *hát, úgyhogy, így és ilyen* újabb funkciójáról a spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2010: 159–170. http://real.mtak.hu/26142/1/Beszédkutatás_2010.pdf (2023.02.01.)
- Furkó Bálint Péter 2011. Diskurzusjelölők és szövegösszefüggés: a kohézió vagy a koherencia eszközei? – Az implikáció mint a szövegösszefüggés eszköze. *Officina Textologica* 16: 37–57. <https://mnytud.arts.unideb.hu/ot/16/07furkobalintpeter37-55.pdf> (2022. 04. 12.)
- Hámori Ágnes 2019. A metanyelvi és metapragmatikai tudatosság jelzései óvodáskorban: 6 éves gyermekek társalgásainak metapragmatikai elemzése. In: Bóna Judit – Horváth Viktória (szerk.): *Az anyanyelv fejlődése 3 éves kor után*. Eötvös Kiadó, Budapest. 17–38.
- Hellermann, John – Vergun, Andrea 2007. Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics* 39: 157–179.
- Jones, Christian – Carter, Ronald 2014. Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP. *International Journal of English Studies* 14/1: 37 – 54.
- Kondacs Flóra 2016. A *hát* diskurzusjelölőről az óvodások diskurzusaiban, In: Váradi Tamás (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből* 2016, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 45–58.
- Koo, Yuson 2014. Korean ESL Children’s Use of English Discourse Markers. *Modern Studies in English Language and Literature*. 58/2: 473–493.
- Markó Alexandra – Dér Csilla Ilona 2011. Diskurzusjelölők használatának életkori sajátosságai, In: Navracsis Judit – Lengyel Zsolt (szerk.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 49–61.
- Németh T. Enikő 1998. A *hát, így, tehát, mert* kötőszók pragmatikai funkciójának vizsgálata. *Magyar Nyelv* 94: 324–331.
- Pelcz, Katalin – Szita, Szilvia 2013. Szókincsfejlesztés a „magyarok tankönyvcsalád koncepciójának tükrében. *THL2* (1-2): 75–89. http://real.mtak.hu/73679/1/EPA01467_thl2_2013_1-2_075-089.pdf (2022.02.01.)
- Renou, Janet 2001. An Examination of the Relationship between Metalinguistic Awareness and Second-language Proficiency of Adult Learners of French. *Language Awareness*, 10/4: 248–267.
- Schirm Anita 2010. Mit jelölnek a diskurzusjelölők? In: Kukorelli Katalin (szerk.): *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*, Dunaujvárosi Főiskola, Dunaujváros. 81–88.
- Schirm Anita 2019. A diskurzusjelölő-használat életkori sajátosságai a nyelvi interjú szövegtípusában, *Beszédkutatás* 27: 187–205. <https://ojs3.mtak.hu/index.php/beszekut/article/view/1611/1090> (2022. 04. 12.)
- Svindt Veronika 2022. A pragmatikai képesség atipikus fejlődése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. 10/1: 113–132. <https://ojs.elte.hu/gyermeknevelés/article/download/3637/3319/6950> (2022.02.01.)
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvtanítás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tanterem kívül. *THL2* 13/1–2: 262–269. https://epa.oszk.hu/01400/01467/00015/pdf/EPA01467_thl2_2017_01-02_262-269.pdf (2022. 04. 12.)
- Szőke Patrícia 2022. *Diskurzusjelölők kiskamaszok dialógusaiban*. MA-szakdolgozat. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs.

Szabó, Veronika – Zsolt Prohászka – Patrícia Szőke

Teaching discourse markers for children learning Hungarian

This paper is an exploration into the teaching of discourse markers (DMs) for young learners of Hungarian, specifically focusing on three highly frequent DMs in colloquial speech: *hát* ‘well’, *így* ‘so, therefore, like’, and *ilyen* ‘like, kind of’. First, we review the findings of earlier studies – both as regards the overall use of discourse markers, and the use of those studied here, in different age groups. Then we describe the dilemmas that emerge with the teaching of DMs to young learners. Finally, we propose ideas that could be implemented in the teaching of *hát*, *így* and *ilyen* in specific discourse functions to children of different ages at different proficiency-levels.

III. NYELVÉSZET, NYELVPEDAGÓGIA

Pavlo Popov

Pragmatische Prinzipien der Wortstellung im deutsch–ungarischen Kontrast, aus linguistischen und sprachdidaktischen Perspektiven

1. Zum Inhalt des Essays

Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit der Wortstellung im Ungarischen zum einen aus der Perspektive eines Nicht-Hungarologen mit germanistisch-slavistischem Hintergrund, zum anderen aus der Perspektive des L2-Spracherwerbs, und zwar des Ungarischen als Fremdsprache im deutschen Sprachraum. Ein Ziel des vorliegenden Essay besteht darin, die grundlegenden Schwierigkeiten beim Erwerb der pragmatischen Grundprinzipien der Wortstellung für Lernende mit deutschem Sprachhintergrund zu identifizieren, um darauf eine Art praktische Gebrauchsanleitung für Lehrende und Lernende an die Hand zu geben. Während die Prinzipien der Informationsstrukturierung in ungarischen Sätzen grundsätzlich den Prinzipien im Deutschen gleichen, so zumindest meine Auffassung in diesem Essay, unterscheidet sich ihre konkrete **Realisierung**. Betrachten werde ich vor allem **pragmatische Faktoren**, also die Informationsstrukturierung im engeren Sinne, indem ich auf den Aufbau der Aussage ausgehend von verschiedenen Dimensionen der **Informationsstruktur** eingehe; nicht thematisieren werde ich dagegen den Einfluss grammatischer und semantischer Faktoren wie der syntaktischen Funktion oder der semantischer Rollen, auch wenn die Wichtigkeit dieser Faktoren sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen nicht in Abrede gestellt werden kann. Ein ausgesprochenes Ziel dieses Artikels ist die Bewusstmachung grundlegender Unterschiede in der Pragmatik der Wortstellung des Ungarischen vom Deutschen, was nach meiner Überzeugung einige Klarheit für Lehrende und Lernende verspricht. Nach der Darstellung notwendiger theoretischer Prämissen werde ich anhand der Analyse einfacher Beispielsätze im Kontext meine These der **spiegelverkehrten Anordnung pragmatischer Dimensionen** im Deutschen vs. im Ungarischen illustrieren. Im abschließenden Fazitteil werde ich meine Ergebnisse zusammenfassen, am Diagramm verbildlichen sowie eine Stellungnahme zu Definitionen der in der Forschung oft unterschiedlich gebrauchten Begriffe (insbesondere des Fokus) geben, zugeschnitten im Hinblick auf die Nützlichkeit zur Erfassung der Wortstellung speziell im Ungarischen und im Deutschen. Als Nicht-Muttersprachler geht an dieser Stelle mein aufrichtiger und tiefer Dank an meine Ungarisch-Lektorin Dr. Mária Kelemen, für ihre aufschlussreichen Konsultationen bei der Verfassung dieses Beitrags.

2. Theoretisches

2.1. Zu den Anliegen und Thesen des Essays

In diesem Abschnitt werden die aus meiner Sicht grundlegenden Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen vorgestellt, die mit Missverständnissen im Sprachunterricht einhergehen können, sowie meine Annahmen in Bezug auf die pragmatischen Prinzipien der Wortstellung in den beiden Sprachen. Ich beginne mit einer Reflexion über den Stellenwert des Prädikats (des finiten Verbteils im Ungarischen und den zwei Prädikatsteilen im Deutschen, die eine Satzklammer bilden), da dem Prädikat, insbesondere im Ungarischen, eine entscheidende Rolle bei der **pragmatischen Hierarchisierung** des Satzes zukommt, wofür ich in diesem

Aufsatz argumentiere. Anschließend stelle ich die These der spiegelverkehrten pragmatischen Hierarchisierung im Deutschen und im Ungarischen in erster Annäherung vor, bevor ich im nächsten Abschnitt zu den theoretischen Prämissen übergehe.

Der gefühlte höhere Maß an Flexibilität bei der Abfolge von Konstituenten in ungarischen Deklarativsätzen, auf die ich mich hier weitgehend beschränke, liegt unter anderem daran, dass das finite Verb im Gegensatz zum Deutschen nicht an die zweite Position im Satz gebunden ist. Die Stellung des finiten Prädikatsteils unterliegt dennoch einer **“festen”** pragmatischen Funktion, welche die prinzipielle Möglichkeit seines Auftretens an verschiedenen Stellen im Satz pragmatisch einschränkt, ja bestimmt. Diese pragmatische Funktion wird oft als Fokusmarkierung bezeichnet, womit dem finiten Verb im Ungarischen die Funktion des **Fokusmarkers** zukomme (vgl. Kiss 2002: 77ff). Zuvor muss natürlich begrifflich geklärt werden, was man als Fokus der Aussage versteht bzw. gelten lässt; das Herausarbeiten einer für den Sprachlerner nützlichen Fokusdefinition betrachte ich als das erste wichtige Anliegen in diesem Essay. Aus der Sicht des Deutschen ist die Idee des Prädikats als Fokusmarker dennoch gar nicht so fremd, wie es auf den ersten Blick scheinen mag, trotz der V2-Regel; da nämlich im Deutschen der Fokus tendiert, im rechten Mittelfeld aufzutreten, wird nun die rechte Satzklammer, also das *infinite* Prädikatsteil, zum – vorsichtig gesagt – Fokusindikator¹. Im Gegensatz zur **“aktiven”** Fokusmarkierung im Ungarischen laufen im Deutschen beide Elemente, der Fokus und das *infinite* Prädikatsteil, rechts im Mittelfeld gleichsam **“passiv”** aufeinander zu. Das Erkennen dieser Parallele in der Funktion des finiten Verbs (im Ungarischen) und der rechten Satzklammer (im Deutschen) lässt bereits erste Schwierigkeiten beim Transfer von der einen in die andere Sprache aus dem Weg räumen. So entspricht bspw. die Anordnung der Konstituenten in *Már régóta ismerem ezt a lányt* dem deutschen *Dieses Mädchen kenne ich schon seit langem*, und nicht etwa *Schon seit langem kenne ich dieses Mädchen*. Die **neutrale Wortfolge** im ungarischen Satz folgt der Regel, dass das finite Verb *ismerem* den Satzfokus *már régóta* markiert, was im Deutschen der Positionierung derselben Fokuskonstituente (*schon seit langem*) ins rechte Mittelfeld vor der rechten Satzklammer entspräche. Die Wortfolge mit *schon seit langem* im Vorfeld wäre als **gehobener Fokus** syntaktisch markiert (**hervorgehoben**) und würde der subjektiven Wortfolge (dazu später) entsprechen. Das zeigt zum einen die Wichtigkeit einer geeigneten Fokusdefinition, die sich aus einer **neutralen** Wortfolge herleitet, sowie die Notwendigkeit einer bewussten Unterscheidung zwischen objektiver Fokussierung (bei neutraler Wortfolge) und ihres subjektiven Gegenspielers (infolge syntaktischer oder prosodischer Hervorhebung). Das Auseinanderhalten beider Aspekte ist ausschlaggebend für eine korrekte Analyse sowie zum Vermeiden der Missverständnisse im Sprachunterricht und bei Sprachproduktion.

Der zweite für das Verständnis der Pragmatik der Wortstellung grundlegende Unterschied zum Deutschen ist die Verteilung von **zentralen** und **hintergründigten** Informationen im Satz. Das Aufzeigen der unterschiedlichen Arten einer solchen Verteilung ist mein zweites wichtiges Anliegen in diesem Essay. Während als **prominente Stellen** im deutschen Satz das Vorfeld (bspw. für topikalische Elemente) und das rechte Mittelfeld (für den Fokus) bezeichnet werden können, befinden sich die zentralen Informationen im ungarischen Satz links vom finiten Verb, und die peripheren, hintergründigten Informationen rechts hinter dem Verb. Das

¹ Im Falle des Deutschen würde die Aussage, die rechte Satzklammer fungiere als *Fokusmarker*, zu stark ausfallen, da im Deutschen durchaus auch nicht-fokussierte Konstituenten zwischen den fokussierten Elementen und der rechten Satzklammer auftreten können, bspw. aufgrund der semantischen TeKaMoLo-Tendenz im Mittelfeld. Vgl. den Satz *Wegen des U-Bahn-Streiks bin ich gestern mit dem Taxi zur Arbeit gefahren*, wo fokussierte Modalangabe *mit dem Taxi* zwar generell laut der TeKaMoLo-Regel vor der Lokalangabe *zur Arbeit* steht (vgl. Jin & Voß 2017: 18); die konkurrierende pragmatische Tendenz zur Rechtsplatzierung von Fokus erlaubt es dennoch, die Modalkonstituente unmittelbar vor der rechten Satzklammer zu platzieren, und so die Anordnung gemäß TeKaMoLo (Modal vor Lokal) bzw. allgemeiner gefasst nach semantischen Rollen (Instrument vor Ziel) zu **“überschreiben”**.

soll am eben angeführten Beispiel *Dieses Mädchen kenne ich schon seit langem* illustriert werden. Die bevorzugte Stellung der Akkusativ-Ergänzung *dieses Mädchen* im Vorfeld rührt im Deutschen von der pragmatischen Bekanntheit der Konstituente und ihres topikalischen Stellenwerts, trotz ihres Hintergrundstatus im Sinne der Fokus-Hintergrund-Gliederung; der Satz schließt mir der fokussierten Konstituente vor der rechten Satzklammer. Im Ungarischen hingegen wird die Konstituente *ezt a lányt* (bei neutraler Wortfolge) als hintergrundierte Konstituente rechts hinter dem Verb platziert. Die einzige zentrale Konstituente ist in diesem Beispielsatz nur die Fokuskonstituente links des finiten Verbs. Dies soll nur die erste Annäherung und Illustration sein. Dass thematische Konstituenten nicht immer hintergründiert sein müssen und auch links vom Verb auftreten können, wird im Abschnitt mit der Beispielanalyse gezeigt.

Im Ungarischen fungiert also das finite Verb wie eine sichtbare, explizite Trennlinie zwischen vorder- und hintergründierten Informationen, während im Deutschen diese Unterscheidung nur *implizit* durch die Nähe zur linken bzw. rechten Satzklammer, im Sinne des topologischen Feldermodells, zum Ausdruck gebracht wird. Die Unterscheidung von **Vordergrund** vs. **Hintergrund** sehe ich damit als eine wichtige pragmatische Kategorie der ungarischen Syntax, die im deutschen nicht overt vorhanden ist. Deren Bewusstmachung im Sprachunterricht messe ich eine grundlegende Bedeutung und hohes Erklärungspotential bei.

Als Kehrseite der hierarchischen Prominenz der Vordergrund-Hintergrund-Unterscheidung im Ungarischen ist die reduzierte Wirkung der stetigen **thematischen Progression**, die ich für das Deutsche als **die** zentrale pragmatische Dimension annehme. Mit der thematischen Progression beziehe ich mich hier ausschließlich auf die satzinterne Ebene, meine also nicht die Wiederaufnahme des Rhemas eines vorangehenden Satzes als Thema des nachfolgenden Satzes, wie dieser Begriff manchmal in der Literatur gebraucht wird. Vielmehr nehme ich Bezug auf die in deutschen Aussagesätzen vorherrschende Tendenz, die Informationen gemäß dem Grad Ihrer Bekanntheit (bzw. **Aktivierung** oder **Aktualität**) seitens des Hörers anzuordnen. Wenn nicht durch andere Tendenzen des Mittelfelds überlagert, werden Konstituenten in deutschen Sätzen nämlich graduell (von links nach rechts im Satz) nach der folgenden Skala angeordnet: aktiviert > zugänglich > nicht-aktiviert > nicht identifizierbar (vgl. Musan 2010: 11–12)².

In diesem Essay werde ich im Folgenden zeigen, dass die hier betrachteten pragmatischen Dimensionen (**Zentralität** im Ungarischen und **Aktualität** im Deutschen) sich in den beiden Sprachen einerseits nicht gegenseitig ausschließen. Andererseits sind es nicht bloß Tendenzen, die beliebig miteinander wechselwirken. Vielmehr kommen Sie in den beiden Sprachen jeweils auf eine hierarchische Art und Weise zur Geltung: Im Ungarischen ist die Aktualitäts-Dimension in die Zentralitäts-Dimension eingebettet; im Deutschen verhält es sich genau umgekehrt.

2.2. Zur theoretischen Einordnung und Motivation

Geht man von der aktuellen (2022) Darstellung der deutschen Wortstellung in der Duden-grammatik durch Erik Fuß aus, ergibt sich ein Bild, wonach das deutsche Mittelfeld metaphorisch einem Schlachtfeld zwischen verschiedenen pragmatischen, semantischen und syntaktischen Tendenzen gleicht, wo sich die einzelnen Tendenzen mal verstärken, mal sich “überschreiben”, wie der Autor die Überlagerung der einen Tendenz durch eine oder mehrere andere konkurrierende bezeichnet. Die Idee der “freien” Konkurrenz der Tendenzen wird zwar nirgends explizit ausgesprochen, doch die Art der Darstellung legt diese Annahme nahe. Die

² Eine detaillierte Erläuterung dieser Begriffe und ihre Herleitung aus dem geteilten Wissen von Sprecher und Hörer macht Yokoyama (1987, 2005) im Rahmen ihres **kommunikativen Transaktionsmodells**. Ich gehe davon aus, dass sich ihr Modell nur mit geringen Einschränkungen auch auf Deutsche übertragen lässt.

Darstellung von Renate Musan (2017) konzentriert sich andererseits auf die drei (pragmatischen) Dimensionen der Informationsstruktur (Bekannt vs. Unbekannt, Topik vs. Kommentar, Hintergrund vs. Fokus), wobei die Autorin diese (ebenfalls stillschweigend) als gleichberechtigt auftretend und gleich relevant präsentiert - eine Auffassung, gegen die ich in diesem Essay argumentiere.³

Der Eindruck einer gewissen Beliebigkeit bei Besetzung der Feldpositionen entsteht auch durch die Annahme, dass das Vorfeld multifunktional sei (vgl. Musan 2017, Speyer 2015 oder Fuß 2022). Diese These wird damit begründet, dass verschiedene Vorfeldkandidaten wie Topiks, rahmenbildende Elemente, strukturverleihende Elemente, Kontrastfoki und ins Vorfeld gehobenen Foki die Vorfeldposition belegen können. In diesem Essay wird dagegen (aus Platzgründen nur implizit) argumentiert, dass die Annahme der Multifunktionalität mit einer unsauberen Fokus- und Topikdefinition zusammenhängt. Das klare Auseinanderhalten von verschiedenen Fokustypen erlaubt es, Verwechslungen und Missverständnisse bei Analyse und Spracherwerb zu vermeiden. Zum einen wird in der von mir rezipierten Literatur, und selbst bei ein und demselben Autor, zwischen einer **pragmatischen** und einer **semantischen Definition von Fokus** nicht unterschieden. Mal wird der Fokus als eine dem Hörer unbekannt Information definiert (= pragmatische Definition), wodurch sich die sog. Fokusprojektion auf den ganzen Satz erstrecken kann (*Was ist passiert? – Anna hat mit ihrer Schwester telefoniert*), vgl. das Fragetest-Verfahren zur Ermittlung von Fokus bei Musan und bei Fuß (2022: 91); mal wird unter Fokus aber nur der Informationsschwerpunkt des Satzes verstanden (ebd.), also die vom Informationswert (= der Semantik) her **gewichtigste Konstituente**. In diesem Essay wird im Hinblick auf die Hierarchie-These und die damit verbundene Nützlichkeit für die Bestimmung der Abfolge von Konstituenten für die beiden hier analysierten Sprachen von der Notwendigkeit einer kombinierten pragmatisch-semantischen Fokusdefinition ausgegangen. Danach stelle von den für die Hörer neuen Informationen nur die semantisch gewichtigste den Fokus dar. Zum anderen wird in der Literatur und im Unterricht oft nicht zwischen **subjektiver Hervorhebung** und der **Fokussierung** unterschieden. Ein Beispiel der **syntaktischen Hervorhebung (Fokusherhebung ins Vorfeld)** habe ich bereits oben angeführt; bei **prosodischer Hervorhebung** handelt es sich um eine stärkere Akzentuierung der zu betonenden Konstituente, die mit besonderen pragmatischen Absichten des Sprechers einhergeht. Es kann zwar nicht bestritten werden, dass eine solche prosodische Hervorhebung der einschlägigen Konstituente eine stärkere informative Gewichtung verleiht und sich damit gemäß meiner Fokusdefinition auch auf die Konstituentenabfolge auswirkt (bspw. führt sie zur Präfixtrennung im Ungarischen bzw. begünstigt die Hebung der Konstituente in die prominenten Position Vorfeld oder rechtes Mittelfeld im Deutschen entgegen anderer Tendenzen). Die Fähigkeit, eine prosodische oder syntaktische Hervorhebung von der neutralen Fokussierung auseinanderzuhalten, ist jedoch unabdingbar für eine saubere Analyse (seitens eines Linguisten) bzw. Verständnis der Prinzipien seitens einer Lehrkraft oder eines Lernenden im Sprachunterricht.

In diesem Essay konzentriere ich mich freilich nur auf einen kleinen Ausschnitt dieser Problematik – dem Verhältnis zweier Dimensionen der Informationsstruktur in ihrer hierarchischen Verschränkung, denen ich in meinem Essay bereits die Namen Zentralität und Aktualität verliehen habe. Die in diesem Aufsatz eingenommene Einstellung zur hierarchischen Natur der pragmatischen Funktionen sowie die vorgenommene Trennung der Fokusfunktionen bietet dennoch, wie ich hoffen möchte, einen durchaus signifikanten Mehrwert im Hinblick auf die linguistische und sprachdidaktische Erfassung der Wortstellungsproblematik.

³ Selbstverständlich möchte ich den beiden von mir geschätzten Autoren diese Auffassung nicht grundlos zuschreiben wollen. Im Folgenden soll sie vielmehr als **Strohmann-Argument** zum Zwecke der Herausstellung der hierarchischen Natur der Wechselwirkung pragmatischer Dimensionen der Informationsstruktur im Deutschen und im Ungarischen dienen.

2.3. Zu den theoretischen Prämissen

Die Idee der thematischen Progression ist nicht neu und geht auf die Prager Schule und speziell Vilém Mathesius zurück, der dies u.a. in seinem bahnbrechenden Essay *Über die sogenannte aktuelle Gliederung des Satzes (O tak zvaném aktuálním členění věty)* (1939) zum Tschechischen herausgearbeitet hatte. Auf das Tschechische angewendet, nimmt Mathesius an, dass jeder Satz mit dem **Ursprung**⁴ der Äußerung beginnt (*východiště výpovědi*), einen Transitteil besitzt (*průvodní výraz*) und mit dem **Kern** der Aussage endet (*jádro výpovědi*). Sowohl der Ursprung, der **Übergang** als auch der Kern können jeweils aus mehreren Elementen bestehen. Tritt dies ein, seien nach Mathesius die Elemente einer Kategorie nicht gleich gewichtig, sondern würden sich im Hinblick auf ihren **Mitteilungswert** (stufenweise) unterscheiden. Speziell was den Ursprung angeht, nennt Mathesius das Element mit der höchsten Gewichtigkeit das Zentrum des Ursprungs (*centr východiště*), mit anderen Worten der eigentliche Ausgangspunkt; diese Gewichtigkeit im Hinblick auf den Ursprung wird durch seine (des Ausgangspunkts) **Aktualität**, also durch den **Aktiviertheitsgrad** bezogen auf das geteilte Wissen von Sprecher und Hörer, bestimmt (1939: 173). Besonders geeignet als Ausgangspunkt der Aussage seien nach Mathesius (selbstverständlich) das Thema (*téma*) der Aussage, worüber eine Aussage getroffen wird (und dies impliziert seine Aktivierung bspw. durch Vorerwähnung), aber auch situationseinordnende Adverbiale (Zeitangaben und Ortsangaben) und Elemente der Innendeixis {*ich – du – hier – jetzt*}, die ja durch die Situation selbst ihren Aktivierungsstatus erhalten. Sei es also durch eine Anapher, durch eine zeitliche oder örtliche Deixis, eine Präsupposition oder aus Empathiegründen,⁵ das Gemeinsame an allen diesen Elementen ist ihr hoher (bzw. *höchster* im Falle des Ausgangspunkts) Aktiviertheitsgrad.⁶

Dieser hohe Aktiviertheitsgrad bestimmt die Positionierung der Elemente auch im deutschen Vorfeld und sorgt außerdem für die Abgrenzung zu Elementen im linken Mittelfeld. Die Hierarchie der Elemente sowohl im thematischen (wie auch im rhematischen Bereich) wurde im Zuge der Weiterentwicklung der Ideen der Prager Schule auch für das Deutsche angenommen (vgl. Eroms 1986: 52ff). Das zentralere Element im Sinne des Aktiviertheitsgrades nimmt die Vorfeldposition ein, dem weniger aktivierten Element wird die Position im linken Mittelfeld zuteil, unabhängig von seiner Funktion, sei es als Topik, als rahmenbildendes oder strukturverleihendes Element. Die Entscheidung, welches Element als zentraler anzusehen ist, obliegt dem Sprecher, insbesondere seiner Einschätzung des Wissensstands des Hörers sowie seiner Absichten in Bezug auf die Strukturierung des Textes als Ganzes. So wird das Element im linken Mittelfeld zum Transitteil, welches schließlich und graduell ins Rhema bis in den Fokus (nach meiner Definition) mündet. Beim Übergang ins Rhema steigt jedoch mit der fallenden Aktiviertheit (thematischer Stellenwert) die Gewichtigkeit der Konstituenten im Hinblick auf den **Mitteilungswert** (rhematischer Stellenwert), mit Fokus als gewichtigster Konstituente tendenziell im rechten Mittelfeld. Damit sind sowohl die Elemente im Vorfeld, dem linken Mittelfeld und dem rechten Mittelfeld **zentral** (die ersten beiden im Hinblick auf ihr Aktiviertheitsstatus, und die letzteren im Hinblick auf den Mitteilungswert); die Konstituenten in der Mitte des Mittelfeldes sind dagegen **peripher (hintergrundiert)**, im Hinblick auf ihre

⁴ Ich erlaube es mir an dieser Stelle, meine eigene Übersetzung zu verwenden, denn die in der Literatur geläufige Übersetzung als „Ausgangspunkt“ suggeriert, dass es sich nur um *eine* Satzkonstituente handeln würde. Dagegen schließt der ursprüngliche tschechische Begriff Mehrgliedrigkeit keinesfalls aus. Mit Mathesius ist *východiště* „to, co je v daně situaci známo [...] a od čeho mluvčí vychází“ (1939: 171), also das, was bekannt ist und wovon der Sprecher *ausgeht*.

⁵ Vgl. Yokoyama 1987 und 2005 zur Rolle der Empathie für die Wortstellung.

⁶ Die Ideen von Mathesius wurden später von anderen Linguisten der Prager Schule weiterentwickelt, und insbesondere von Eduard Beneš (1967, 1971) und Jan Firbas (1971) auch auf das Deutsche angewandt. Hans-Werner Eroms (1986) bietet eine Zusammenfassung von Ergebnissen der Analyse deutscher Sätze aus der **funktionalen Satzperspektive**.

geringe Aktivierung (thematische Gewichtigkeit) bzw. ihren geringen Mittelungswert (rhematische Gewichtigkeit). Als Illustration für diese Verteilung der Konstituenten sei ein Beispiel aus dem Duden angeführt:

Im Laufe des Sonntags tauchte der Pkw wieder auf: stark beschädigt, weil [den Wagen] [bei Glasow] [jemand] [gegen einen Baum] gesetzt hatte. (DeReKo, IDS Mannheim, NKU20/JUL.04089, Nordkurier, 27.07.2020) (Zitiert nach: Fuß 2022: 90)

Im kausalen Nebensatz dieses Beispiels startet die Ausführung mit dem anaphorischen Rückbezug auf den im Hauptsatz vorerwähnten PKW (das Element mit dem höchsten Grad an Aktivierung), gefolgt von der Lokalangabe, die auf einen zwar dem Leser *bekannt*, im Bewusstsein des Leser aber nicht-aktivierten Ort referiert, welcher damit ein weniger zentrales Element darstellt; dieses wird gefolgt von einer völlig hintergründigen Konstituente *jemand*, die man weder dem Thema noch dem Rhema (oder beiden zugleich) zuordnen kann, und welches damit den Übergang bildet; und mündet schließlich ins Rhema mit *gegen einen Baum* als unbekannt, neue Information und Fokus des Satzes. Wohlgermerkt setzt sich hier die thematische Progression gegen die Tendenzen, Konstituenten aufgrund der Hierarchie syntaktischer Funktionen (insbesondere Subjekt > Objekt), der semantischen Rollen (insbesondere Locus / Zeit / Agens > Patiens) und der Belebtheit durch.

Das Verhältnis vom höheren vs. niedrigeren Grad an Aktivierung trifft, wie wir im Analyseteil des Essay sehen werden, auch auf das Ungarische zu, mit dem Unterschied: Sind aktivierte Elemente nicht-zentral, erscheinen sie im **Nachfeld** des ungarischen Satzes (hier für das Ungarische als die Position rechts des finiten Verbs definiert), und nicht sofort nach den aktivierten Thema-Elementen. Im Deutschen bleiben sowohl die zentralen als auch die peripheren Elemente im Mittelfeld, angeordnet nach dem Grad ihrer Aktivierung⁷. Damit komme ich auf die hierarchische Strukturierung der pragmatischen Dimensionen zurück: Der Grad der Aktivierung (**Aktualitäts-Dimension**) ist im Deutschen hierarchisch höher als die **Zentralitäts-Dimension** (Vordergrund-Hintergrund-Dimension). Im Ungarischen verhält es sich umgekehrt: Die Informationen im Satz werden (durch das finite Verb) zunächst in vordergründige und dann hintergründige zweigeteilt, und erst innerhalb dieser Satzteile wirkt, wie ich noch zeigen werde, die Aktualitäts-Dimension. Für beide Sprachen gilt dennoch: Die hier als Strohmännchen-Argument präsentierte Aufteilung in drei (voneinander unabhängige) Dimensionen ist als Beschreibungsmodell der pragmatischen Effekte sowohl für das Deutsche als auch für das Ungarische nicht optimal. Deutlich besser eignet sich für beide Sprachen das hierarchische Modell, abgeleitet von der Modellierung tschechischer Sätze nach Mathesius, angepasst an die für die jeweilige Sprache geltende Hierarchie der Dimensionen.

Als letztes sei in diesem Abschnitt noch die Unterscheidung von Mathesius von **subjektiver** und **objektiver Wortfolge** (*subjektivní vs. objektivní pořád*) erwähnt, die, wie wir im Folgenden sehen werden, von Nutzen zur Auflösung potenzieller Missverständnisse auch fürs Ungarische sein wird. Das Phänomen drückt sich nach Mathesius darin aus, dass die natürliche – bei Mathesius zunächst für das Tschechische formulierte, aber genauso auch auf das Deutsche zutreffende – Anordnung von “Ursprung” und “Kern” umgekehrt wird, in der Fachliteratur auch als **Inversion** bezeichnet. Im Beispiel *Dala jsem mu 20 korun* ‘Ich gab ihm 20 Kronen’ befindet sich der Fokus rechts im Satz und entspricht der erwarteten, neutralen, objektiven Reihenfolge mit unmarkiertem prosodischen Muster; dieselbe Aussage kann jedoch, ohne dass sich die Grundbotschaft ändert, formuliert werden als *20 korun jsem mu dala*, wobei der Fokus nun erstplatziert (“gehoben”) und das rhythmische Muster des Satzes umgestaltet wird. Nach Mathesius erlangt eine Äußerung im Zuge einer solchen Umgestaltung einen “besonderen Nachdruck” (*zvláštní důraz*) seitens des Sprechers, im Gegensatz zu seiner “neutralen” Reali-

⁷ Das Nachfeld ist ja im Deutschen im Sinne des Feldermodells prototypischerweise nicht besetzt.

sierung mit Fokus in seiner ordinären Position rechts im Satz. Im analytischen Teil werde ich noch den Begriff des Nachdrucks an Beispielen näher spezifizieren und zeigen, dass er pragmatisch gesehen mehr ist als eine bloße Hervorhebung oder eben Nachdruck.

Berücksichtigt man die von Mathesius erarbeitete Unterscheidung in subjektive und objektive Wortfolge, zeigt es sich, dass die subjektive Wortfolge einen hierarchisch tieferen Stellenwert besitzt. Die mit **“gehobenen” Fokus** affilierte Funktion des Vorfelds ist nämlich mit seinen “kanonischen” Funktionen, der Rahmenbildung, der anaphorischen Textkohärenz und der Topikalisierung, nicht gleichwertig. Denn ähnlich wie bei der Passivierung eines Aktivsatzes liegt im Falle der **Fokushhebung** ein Verfahren der **Transformation** vor. Bei der Passivierung wird die kanonische Korrelation Agens-Nominativ-Subjekt aufgelöst, und der Patiens (im Aktivsatz als Akkusativ-Objekt realisiert) bzw. der Rezipient (im Aktivsatz meist als Dativ-Objekt realisiert) in die "privilegierte" Subjektstellung “gehoben”; neben der Umkehrung der Nominalmarkierungen und Änderung in Wortstellung wird auch das Verb ummarkiert, indem es ins Passiv gesetzt wird. Ähnlich wird im Falle der subjektiven Wortfolge der Fokus aus der Position im rechten Mittelfeld in die Vorfeldposition “gehoben”. Neben der Wortstellung ändert sich auch das prosodische Muster der Aussage, indem der Satzakzent “mitgenommen” wird und ebenfalls ins Vorfeld wandert. Damit unterscheiden sich Sätze mit Fokus im Vorfeld prosodisch von Sätzen mit anderen Typen von Elementen im Vorfeld (Topiks, rahmenbildende Elemente), was als indirekter Hinweis auf den sekundären (nicht-kanonischen) Charakter dieser Konfiguration ausgelegt werden kann. Generell muss zuerst, um die pragmatische Zusammensetzung der Aussage korrekt analysieren zu können, erkannt werden, ob sich in jedem Einzelfall um eine kanonische (objektive) oder nicht-kanonische (subjektive, abgeleitete, transformierte) Ausprägung der Aussage handelt, denn, vorerst für das Deutsche und das Tschechische festgehalten, liegen hier jeweils spiegelverkehrte Serealisierungsmechaniken von thematischen und rhematischen Konstituenten vor.

Nachdem in diesem Abschnitt einige Begriffe geklärt, der hierarchische (und spiegelverkehrte) Charakter der pragmatischen Dimensionen im Ungarischen und im Deutschen vorweggenommen, sowie der sekundären Charakter der subjektiven Wortfolge gegenüber ihres objektiven Konterparts diskutiert wurde, gehe ich im nächsten Abschnitt zur Verdeutlichung dieser Phänomene an Beispielen über. Dort werde ich auch eine finale Klärung bzw. Definition wichtiger Begriffe im Hinblick auf die uns interessierten Sprachen vornehmen.

3. Analytische Kommentare an Beispielen

Beim folgenden Text handelt es sich um eine Übungsaufgabe aus dem Ungarischkurs für das 4. Semester, die mit freundlicher Erlaubnis der Lektorin Dr. Mária Kelemen hier abgedruckt wird. Der Briefverfasser berichtet dem Adressaten von seinen Erfahrungen über das Einleben in einer neuen Stadt. Ich führe zuerst den ganzen Text mit nummerierten Sätzen auf, um dem Leser das Verständnis von Kontext zu ermöglichen, um dann auf relevante Beispiele detailliert einzugehen. Die Schlussfolgerungen verstehen sich als Illustrationen der oben im theoretischen Teil angenommenen Phänomene.

1. Egy hét óta vagyok ebben a szép városban. 2. Hétfőtől péntekig dolgozom. 3. Minden reggel fél hétkor kelek, megmosakodom, megfésülködöm, felöltözöm. 4. Április van. 5. Tavasszal általában szép az idő, de tegnap hideg volt. 6. Ezért ma melegen öltözöm. 7. Megreggelizem. 8. Fél nyolckor lifttel lemegyek az ötödik emeletről, kimegyek az utcára és átmegek a másik oldalra, mert ott van a villamosmegálló. 9. Az iskola, ahol tanítok, messze van a lakástól. 10. Ezért villamossal megyek. 11. Sajnos ma a villamos késik, cca. 20 percig várok. 12. Amikor megérkezik a villamos, felszállok, négy megálló után leszállok a villamosról és átszállok a buszra. 13. A busz csak lassan tud menni, mert a városban dugó van. 14. Amikor leszállok a buszról, találkozom egy kollégával. 15. Gyorsan bemegyünk az épületbe, így nem késünk el.

(Kelemen 2024)

Der erste Satz ist diskurseinführend. Wie oft in diskurseinführenden Einheiten, oft als vollrhematische bzw. thetische Sätze realisiert, verfügt diese Aussage über kein **Satztopik**, hier definiert als eine bekannte Informationseinheit, über die im Satz eine Aussage getroffen werden soll. Der **Ankerpunkt** der Erzählung ist außerhalb des Satzes zu suchen, und es ist die Situation selbst, nämlich das Einleben des Schreibers in der neuen Stadt. Die Stadt, repräsentiert durch die Konstituente *ebben a szép városban*, ist hier zwar eine dem Adressaten bekannte Einheit, aber kein Topik. Als **hintergrundierte** Einheit findet sie ihren Platz im Nachfeld des ungarischen Satzes, hinter dem finiten Verb *vagyok*. Das illustriert im vorliegenden Text die Relevanz der Dimension **Zentralität**, wo das finite Verb als Trennlinie zwischen **zentralen** und **peripheren** Informationseinheiten fungiert. Das **Rhema** des Satzes, die neu vermittelte Information, stellt die Zeitangabe *egy hét óta* dar. Als einzige rhematische Einheit bildet sie gleichzeitig auch den **Fokus** des Satzes, in diesem Aufsatz, wie bereits im theoretischen Teil diskutiert, als rhematischer **Informationsschwerpunkt** des Satzes bzw. als die **gewichtigste** neue Information definiert. Ähnlich aufgebaut ist auch der Folgesatz (2), mit dem Unterschied, dass er keine hintergrundierten Informationen vermittelt. Der Satz (3) beginnt mit einem rahmenbildenden Element, *minden reggel*, der den Rahmen für die Folgehandlungen (*aufstehen, waschen, sich anziehen*) und ggf. das Topik bildet.⁸ Die neue Information, der Satzfokus *fél hétkor* wird auch hier direkt vor das Verb platziert. Damit liegt hier ein Fall vor, wo zwei zentrale Satzkonstituenten, der Rahmen und der Fokus, die beiden Positionen vor dem finiten Verb einnehmen. Interpretiert man *minden reggel* als Teil des Rhemas, was im vorliegenden Fall ebenfalls als möglich erscheint, so ist gemäß der **Hierarchie nach Mitteilungswert** die weniger gewichtige (allgemeinere) Information weiter links vom finiten Verb entfernt, und die mehr gewichtige Information, die Uhrzeit, direkt vor das Verb platziert. Das Nachfeld wird hier – ungeachtet der Interpretation der ersten Konstituente als Topik, Rahmen oder als rhematisches Element – nicht besetzt, da keine Informationen hintergrundiert werden sollen.

Interessant im Hinblick auf die Konstituentenanordnung ist der fünfte Satz. Der thematische Teil des Satzes (und mit dem thematischen Teil meine ich nicht zwangsläufig das Topik selbst, sondern den **Bereich**, den das Topik und/oder ein rahmenbildendes Element im Vorderteil des Satzes einnimmt) besteht aus zwei Elementen: dem Rahmenelement *tavasszal* (optional als Topik interpretierbar) und einem anderen Rahmenelement *általában*, als Kontrasttopik zu *tegnap*, aber optional auch als weniger gewichtiger Rhemabestandteil interpretierbar.⁹ Angeordnet werden sie hierarchisch: zuerst kommt das zentralere Rahmenelement, die Temporalangabe, darauf die weniger zentrale, aber dennoch nicht periphere einschränkende Adverbiale. Das illustriert die von mir vorhin postulierte der Zentralität hierarchisch untergeordnete Dimension der **thematischen Progression (Aktualität)**, im Ungarischen zwar vorhanden, aber nur *innerhalb* und *unterhalb* der Zentralitätsdimension realisiert, und zwar jeweils separat, im **Thema-Bereich** und spiegelverkehrt im **Rhema-Bereich** (hier erkennbar, wenn man *általában* als Rhemabestandteil interpretiert; weitere Beispiele folgen). Nach dem thematischen Teil folgt

⁸ Die spannende Frage des Verhältnisses zwischen rahmenbildenden Elementen und Topiks (und ob eine solche Differenzierung in Bezug auf Deutsch und Ungarisch überhaupt notwendig ist) lasse ich in diesem Essay außen vor, vgl. aber die Diskussion dazu bei Kiss (2002: 20ff) und bei Musan (2017: 39ff). Wichtig ist hier für die Argumentation der Grad der Zentralität und Aktualität der Konstituente, und als zentrales, aktiviertes Element steht sie links vom finiten Verb.

⁹ Das Element *általában* kann übrigens auch als **Übergang** vom Thema zum Rhema gewertet werden. Im Ungarischen passiert dies, wenn ein weniger zentrales, aber nicht peripheres Thema-Element auf ein wenig gewichtiges, aber nicht peripheres Rhema-Element trifft. Begünstigt wird die Situation im vorliegenden Fall dadurch, dass das Thema-Element in seiner Funktion als Rahmenelement wegen seiner Nicht-Referentialität außerhalb der **Bekanntheitskala** fungiert. In den Sprachen wie Deutsch und Tschechisch ist die Wahrscheinlichkeit des Auftreffens solcher fließender Übergänge höher, da die Peripherität (Hintergrundiertheit) der Thema- und Rhema-Elemente in der Mitte des Satzes oft ihre Zuordnung zum Thema- bzw. Rhemabereich erschwert, denn hier tritt die Wichtigkeit mit Hintergrundierung in eine Art "**pragmatischen Konflikt**".

das Rhema *szép* mit dem unterdrückten finiten Prädikatsteil *van*, welches kovert den Fokus *szép* “markiert” und als Trennlinie zum hintergründierten *az idő* wird. *Az idő*, ganz gleich wie informationsstrukturell interpretiert, ist (bei dieser Realisierung des Satzes) eine hintergründete Information insofern, als sie nur einen minimalen Wert im Sinne des Informationszuwachses besitzt - die Schönheit im Frühling impliziert bereits, dass der Satz vom Wetter handelt, die explizite Nennung des Wetters erscheint daher als eine reine Formsache. Alternativ kann laut meiner Informantin auch die Variante *Tavasszal az idő általában szép* als neutral (nicht hervorgehoben) akzeptiert werden, wenn sich der Sprecher entscheidet, *das Wetter im Frühling* als zusammengesetztes Topik zu präsentieren; meinem Gefühl nach wäre jedoch diese Wortfolge im Zusammenhang des ganzen Textes weniger akzeptabel, auch weil durch das Verschwimmen der Zentralität innerhalb von Thema der Kontrasteffekt zwischen den Kontrasttopiks *általában* und *tegnap* im Folgeteilsatz verloren ginge. Mit anderen Worten wäre in diesem Fall gegen das Prinzip der fallenden Zentralität bei der Anordnung der hypothetischen thematischen Elemente *tavasszal* > *az idő* > *általában* verstoßen.

Im Satz (6) ist das finite Verb wieder erst an dritter Stelle des Satzes. *Ezért* und *ma* sind zentral, weil sie jeweils “wichtige” Funktionen im thematischen Bereich erfüllen: Das **Strukturelement** *ezért* schafft konsekutive Kohärenz zum Vortext und hat gemäß dem **Zentralitätsgefälle** (hier interpretierbar als **Wichtigkeit** im Hinblick auf die Einordnung der Proposition in den Kontext) Vorrang vor dem darauffolgenden thematischen Element *ma*, welches den neuen zeitlichen Rahmen der Aussage bestimmt und optional als Topik interpretiert werden kann; *melegen* ist dagegen zentral in seiner Funktion als Fokus.

Spannend für einen deutschen Ungarischlerner ist der Satz (8). *Fél nyolckor* hat in Bezug auf den ganzen Brief eine **strukturierende Funktion**, und als solches strukturverdeutlichendes Element nimmt es die prominente erste Position im Satz ein; trotz der Realisierung als Zeitadverbiale übt es eine ähnliche Aufgabe wie das Konjunktionadverbiale *ezért* in Satz (6) aus, und ist auf dieselbe Weise zentral für die ganze Aussage. Das Element *lifttel* signalisiert den Beginn des rhematischen Teils der Aussage. Gemäß der Hierarchie der Wichtigkeit beginnt das Rhema mit einem zentralen, aber nicht fokussierten Element, und leitet mit steigender Wichtigkeit zum Fokus (hier: dem Perfektivierungspräfix *le-*) über. Als Element, dessen Mitteilungswert alternativ auch als peripher eingestuft werden kann, was der Entscheidung des Sprechers obliegt, kann es im Einklang mit der hier postulierten These der Vordergrund-Hintergrund-Gliederung von ungarischen Aussagen auch ins Nachfeld platziert werden (*Fél nyolckor lemegyek lifttel az ötödik emeletről*); wohlgemerkt würde sich dabei, wie meine Informantin es bestätigt, die Botschaft nicht verändern, sondern alleine die der Information seitens des Sprechers beigemessene Wichtigkeit.¹⁰

Interessant ist dieser Satz aber vor allem durch das Zusammenspiel des Verbalaspekts mit der Fokussierung. In kanonischen Fällen, wo im Satz keine Verneinung oder sonstige (subjektive, im Sinne von Mathesius) Hervorhebung vorliegt, fokussiert das perfektive Verb sich

¹⁰ Die Konstituente *lifttel* ist hier alternativ auch als **Verbzusatz** interpretierbar. Neben Perfektivierungspräfixen gehören insbesondere artikellose Substantive, adverbiale Prädikatteile und Infinitive dazu (vgl. Bassola 2001: 22). Es ändert zwar einerseits nichts an der Tatsache, dass vom Mitteilungswert her der Verbzusatz *le-* über *lifttel* in der Hierarchie nach Mitteilungswert höher eingestuft werden soll und damit weiterhin den Platz unmittelbar vor dem finiten Verb einnehmen müsste. Diese Interpretation hätte aber zusätzlich den Vorteil, den prinzipiellen Unterschied zwischen dieser Konstituente und der Konstituente vom Typ *az ötödik emeletről* aus dem Nachfeld verdeutlichen zu können. Nach dieser Interpretation wäre es nämlich die Grundreihenfolge und nicht die Pragmatik, die eine Platzierung dieses durchaus wenig zentralen, wenn nicht peripheren Elements links des finiten Verbs bestimmen würde. Denn gemäß dieser Auffassung wäre die Grundposition von Verbzusätzen generell links des finiten Verbs (vgl. ebd., Bassola 2001: 22). Ähnlich wie Verbalpräfixe ist aber auch eine Verschiebung der Verbzusätze ins Nachfeld möglich, wodurch der Effekt erzielt wird, den links verbliebenen rhematischen Konstituenten eine höhere Wichtigkeit beizumessen. Zu einer endgültigen Entscheidung, welche der Interpretationen ich favorisieren würde, bin ich letztendlich mit meinem aktuellen Wissensstand nicht gekommen.

selbst, oder präziser ausgedrückt: die aspektuelle Abgeschlossenheit der Handlung. Der formale Ausdruck der aspektuellen Fokussierung besteht dann in der Nicht-Trennung des Präfixes vom Verbstamm. So bleibt in (8) das Perfektivierungspräfix *le-* am Verb haften. Serealisierungstechnisch steht das Präfix unmittelbar links vorm Verb und damit noch vor dem anderen, weniger zentralen rhematischen Element *lifttel*. Der Zusammenhang zwischen Perfektivierung und Fokussierung ist intuitiv verständlich: Eine der wichtigsten Funktion des perfektiven Aspekts besteht im Vorantreiben der Handlung, daher treten perfektive Verben häufig in Handlungssequenzen auf (hier: *Treppen heruntergehen, Haus verlassen, zur Straßenbahnhaltestelle gehen*); die Fokussierung der Abgeschlossenheit ist damit eine notwendige Bedingung für das Ansetzen der Folgehandlung, wodurch von allen rhematischen Elementen das Perfektivierungspräfix gleichsam für die Fokusrolle vorbestimmt ist.

Weiterhin, was die Konstituente *az ötödik emeletről* anbelangt, handelt es sich um eine über das Verfahren der Akkomodation per Präsupposition (vgl. Musan 2010: 6) eingeführte neue Information, die vom Leser lediglich à Konvention als bekannt akzeptiert wird. Ähnlich verhält es sich im Falle der Elemente *az utca* und *a másik oldalra*: Durch das Weltwissen ist es dem Leser bekannt, dass man beim Verlassen eines Hauses in der Stadt auf *die Straße* gelangt, und dass jede Straße eine einzige *andere Straßenseite* hat. Diese thematischen Elemente sind identifizierbar, aber beim Hörer zunächst nicht-aktiviert (vgl. das vorher thematisierte **Bekanntheitskala**), und stellen als periphere Informationen den Hintergrund der Aussage dar; deshalb werden sie im Ungarischen ins Nachfeld platziert. Per Präsupposition wird auch die *Straßenbahnhaltestelle* eingeführt: Der Leser gibt vor mitzuwissen, dass die Haltestelle den eigentlichen Zielpunkt des Sprechers beim Verlassen des Hauses darstelle. *Ott* ist dabei das zentrale thematische Element zur Herstellung der Kohärenz mit dem vorhergehenden Hauptsatz (*ott > a másik oldalon*), weshalb er sofort nach dem kausalen Strukturelement *mert* auftritt, dem eine übergeordnete Rolle in der Zentralitätshierarchie von Thema-Elementen eingeräumt wird.

Fast selbsterklärend ist die Wortfolge im Satz (9): Die Schule wird kataphorisch durch die Apposition *ahol tanítok* eingeführt und kann damit als Topik die prominente erste Position im Satz einnehmen; das andere thematische Element, die Wohnung des Sprechers, ist für den weiteren Verlauf der Geschichte peripher, und wird daher hinten im Satz platziert. Ähnlich verhält es sich auch mit der Straßenbahn im Satz (12): Die Aussage handelt nicht von der Straßenbahn, sondern vom Weg als solches, daher gelangt *a villamos* als bekannte periphere Einheit ins Nachfeld. Bei (12) treten außerdem wiederholt Sequenzen von perfektiven Verben auf, weshalb im Fokus jeweils die aspektuelle Abgeschlossenheit der Handlung steht. Im Teilsatz *négy megálló után* mit zwei (zentralen) rhematischen Konstituenten werden sie gemäß der Gewichtigkeitshierarchie angeordnet: Die Information, dass der Ausstieg nach vier Stationen erfolgt, ist zwar vom Mitteilungswert her wichtig; jedoch übertrifft sie in ihrer Gewichtigkeit keinesfalls die Notwendigkeit, die Abgeschlossenheit der Handlung durch das Präfix auszudrücken. Daher wird das Präfix nicht getrennt, und die weniger gewichtige zentrale Information über die Haltestellenanzahl wird links vom Verbalpräfix platziert. Alternativ ist die Information *négy megálló után* als zentrales temporales / lokales thematisches Rahmenelement zu deuten, mit denselben Folgen für die Positionierung dieser Konstituente im Satz.

Im Satz (13) sind gleich zwei interessante Strukturen anzutreffen: das finite Modalverb mit dem regierten Infinitiv im ersten Teilsatz, und ein artikelloses Nominalprädikativ im zweiten Teilsatz. Im ersten Teilsatz geht es um den Bus, welches als Topik die erste Position im Satz einnimmt. Die Konstituente *csak lassan* als Fokus (Informationsschwerpunkt) nimmt die prominente Position sofort links vom finiten Modalverb ein, beide Konstituenten bilden zusammen das **Zentrum** der Aussage. Das regierte Infinitiv *menni* verfügt über so gut wie keinen Mitteilungswert: Auch ohne das Verb ist bekannt, dass Busse *fahren*, daher seine Position im Nachfeld.

Dass es in Infinitivphrasen nicht immer so zugehen muss (der Infinitiv folgt dem finiten Verb, oft einem Modalverb) zeigt das folgende Beispiel aus einem Lehrbuchtexts:

Barbara és Robert pénteken délben indul Budapestről Debrecenbe. Egy hetet töltenek ott. Mindent látni akarnak. Semmit sem akarnak kihagyni. (Graetz 1996: 78)

Die ersten zwei Sätze seien hier nur des Kontexts willen angeführt, die letzten zwei enthalten Infinitivphrasen, wobei in beiden Sätzen als finites Prädikatsteil das Modalverb *akarnak* als Fokusmarker fungiert. Im Satz *Mindent látni akarnak* liegt verglichen mit dem Beispiel aus der Übungsaufgabe jedoch eine verkehrte Reihenfolge finites Verb – Infinitiv vor (*látni akarnak* vs. *tudok menni*). Analysiert man die Konstituenten im Lehrbuchsatz im Hinblick auf ihren **relativen Mitteilungswert**, fällt sofort der Unterschied im Stellenwert von *látni* gegenüber *menni* auf. Während die Feststellung, dass Busse *fahren* trivial ist, ist die Mitteilung, dass Barbara und Robert Sachen *ansehen* wollen durchaus informativ. (Dass im letzten Lehrbuchsatz der Infinitiv wiederum nachgestellt wird, hat natürlich mit der Verneinungspartikel *nem / sem* zu tun, die den Fokus auf sich zieht.) Wir sehen insgesamt hier, dass die Abfolge von Modalverb (oder ein anderes regierendes Verb) und Infinitiv im Satz von denselben Faktoren abhängt, wie auch im Falle sonstiger Konstituenten, nämlich von der jeweils vorliegenden **Gewichtigkeitshierarchie** im Rhema. Die gewichtigere Information nimmt die Position sofort links vom finiten (Modal-)Verb ein; die weniger gewichtige Information, sofern zentral, nimmt die Position links vom Fokus ein, und sofern peripher, recht vom (Modal-)Verb im Nachfeld.

Kehren wir nun zum Satz (13) des ursprünglichen Textes zurück. Hier wird durch das Stau-Sein die Langsamkeit des Busses aus dem Vortext begründet. Inwiefern ist aber hier die Zentralität von *a városban* motiviert und warum nimmt diese Konstituente die Position links im Satz ein? Diese Fragen sind insofern berechtigt, da vom topikalischen Stellenwert alleine her auf den ersten Blick die Platzierung der Konstituente ins Nachfeld angebrachter wäre: Schließlich wird hier keinerlei eine Aussage über *die Stadt* getroffen, sondern immer noch um die *langsame Busfahrt*. Eine mögliche Erklärung wäre die strukturverdeutlichende Funktion von *a városban*, indem durch die Erstplatzierung im Satz ein Topik- und Rahmenwechsel (Bus(fahrt) > Stadt) angekündigt wird; denn gerade bei Verortungssätzen gewinnt der lokale Rahmen an Bedeutung, und damit die Lokalkonstituente an Zentralität. Nach Aussage meiner Informantin würde die Positionierung von *a városban* ins Nachfeld mit einer Hervorhebung des Nominalprädikativs *dugó* einhergehen, mit einer möglichen Lesart der Verwunderung darüber, dass es überhaupt zu einem Stau (in dieser kleinen Stadt) kommen könnte. Es scheint damit, das Verfahren der syntaktischen Hervorhebung (der Inversion) zu triggern, wobei die eigentliche Botschaft der Aussage um eine zusätzliche subjektive Metabotschaft ergänzt wird (dazu später mehr). Dieses Beispiel wirft erneut die Frage nach dem Verhältnis der Topikalität zur strukturverleihenden Funktion der erstplatzierten Elemente, und damit zum Verhältnis dieser beiden Funktionen im Hinblick auf den Zentralitätsbegriff auf – eine Frage, die ich in diesem Aufsatz offenlassen muss.

Eine weitere für den Sprachlerner interessante Anordnung von Konstituenten liegt im zweiten Teilsatz von (14) vor. Hier wird eine neue, nicht-periphere Information (*egy kollégával*) nach dem konjugierten Verb (*találkozom*) platziert, was für einen Sprachlerner zunächst kontraintuitiv erscheinen mag: Muss die neue Information nicht durch das Verb fokussiert sein? Und ist die Information tatsächlich peripher, dass sie im Nachfeld landet? Bedenkt man jedoch, dass das Rhema hier zweigliedrig ist, nämlich bestehend aus der Information über die Verbalhandlung selbst, und der Information vom Objekt der Handlung, stellt sich zunächst die Frage, welches der Rhemaanteile im Fokus steht, oder, mit anderen Worten, welche Information als “gewichtiger” eingeordnet werden kann. Im vorliegenden Beispiel ist das Stattfinden eines Treffens gewichtiger als die Tatsache, dass es sich um einen Kollegen handelt (und nicht etwa um einen Bekannten). Hierzu noch ein anderes Beispiel aus dem bereits

zitierten Text über den Urlaub von Barbara und Robert in Ungarn, in welchem von Hintergründen ihrer Beziehung zu Ungarn die Rede ist: *Ismernek néhány magyar családot* (Graetz 1996: 78). Auch hier steht das indefinite Objekt hinter dem finiten Verb. Der Grund (oder besser: die pragmatische Motivation) dafür ist, dass von den zwei rhematischen Informationen das Kennen (die Verbalsituation) im Vordergrund steht; das Objekt des Kennens ist zunächst für die Zwecke der Informierung des Lesers über das Verhältnis von Barbara und Robert zu Ungarn weniger relevant, und damit hintergrundiert. Zurecht stellt sich aber hier die Frage, ob diese Anordnung, finites Verb > indefinites Objekt, allein aus pragmatischen Prinzipien erfolgt, und ob nicht diese Anordnung bereits grammatikalisiert ist und bloß die Grammatikalisierung selbst pragmatisch motiviert ist. Eine ähnliche Frage stellt sich übrigens auch für definite Verbalergänzungen. So muss im Beispiel *A diákok ismerik a tanárt* der Lehrer als bekanntes, aber hintergrundiertes Objekt nachgestellt werden. Die pragmatische Motivation hier wäre im Gegensatz zu indefiniten Objekten nicht die Peripherität des Rhemas, sondern die Peripherität des Themas, mit demselben Effekt der Nachstellung ins Nachfeld. Wäre die Begründung dennoch rein pragmatisch, bestünde theoretisch seitens des Sprechers die Möglichkeit, *den Lehrer* (bzw. *einen Kollegen*) als weniger zentrales Element (wenn der Sprecher der Konstituente *der Lehrer* einen höheren Zentralitätsstatus beimisst) rechts vom zentralen Thema *a diákok* (bzw. *egy kollégával* links vom zentralen Rhema, der Verbalhandlung *tanulok*) zu platzieren. Das ist aber im neutralen Satz nicht (mehr) möglich: Tut man dies (*A diákok a tanárt ismerik* bzw. *Egy kollégával találok*), erhält die Konstituente *a tanárt* den Status eines Kontrastfokus (Die Studenten kennen den Lehrer, aber bspw. nicht die Lehrerin, bzw. der Sprecher trifft sich mit einem Kollegen, und nicht mit einem Bekannten), was zugunsten des grammatikalisierten Status einer (zunächst pragmatisch begründbaren) Nachstellung des definiten bzw. indefiniten Objekts spricht. Ein solcher Kompromiss scheint jedoch notwendig zu sein, solange in einer Sprache keine separaten grammatischen Markierungen der Zentralität einerseits und des Fokus andererseits vorhanden sind: Im Ungarischen müssen sich beide Dimensionen der Informationsstruktur dasselbe (syntaktische) Verfahren teilen - die Linearisierung im Satz. Die **Grundreihenfolge** als Referenz scheint daher unabdingbar zu sein, und hier stößt man an die Grenzen der Flexibilität der Wortstellung im Ungarischen bzw. der pragmatischen Motivation für die Strukturierung ungarischer Sätze.¹¹

Aber zurück zur Analyse. Im Satz (15) treffen wir auf die bereits mehrmals diskutierte Abfolge der rhematischen Elemente "weniger gewichtig, aber zentral" (*gyorsan*) > Gewichtigkeitszentrum (*be-*), gefolgt vom finiten Verbstamm (Fokusmarker) und dem Hintergrund (*az épületbe*). Interessant ist hier die bereits erwähnte vollzogene Trennung des Präfixes aufgrund der Verneinung. Den Fokus der Aussage bildet die Negationspartikel *nem*, die die ganze Proposition (*wir kommen zu spät*) negiert. Auch hier stellt sich die Frage, inwieweit die Trennung von Präfix und seine Nachplatzierung, die ja der Hintergrundierung der Abge-

¹¹ Eine Frage, die sich für mich aus der germanistischen Perspektive stellt, wäre die Rolle der Artikelkategorie, auch im Hinblick darauf, dass deren Vorhandensein im Ungarischen eine Besonderheit innerhalb der finno-ugrischen Sprachfamilie darstellt. Ich frage mich, ob die Genese des definiten Artikels nicht mit dem Ausdruck der Zentralität im Nachfeld zusammenhängt, und zwar als Signal für Zentralität in den Fällen, wo durch das Fehlen des Artikels die periphere Lesart der Nachfeld-Konstituente suggeriert wäre. (Im Folgenden dürfte sich der definite Artikel analog auf alle thematischen Elemente im Nachfeld ausgebreitet haben, also auch auf die in der Tat periphere, und später auch außerhalb des Nachfelds, was das heutige Vorkommen erklären könnte.) Sollte diese Spekulation von mir stimmig sein, wäre es eine Parallele zu der von Elisabeth Leiss postulierten Entstehung des definiten Artikels zunächst im Rhema altdeutscher Sätze, wo auch immer der thematische Status der Konstituente im Konflikt mit rhematischer Suggestionskraft der Rhema-Umgebung trat, mit der darauf folgenden Ausbreitung des Artikels auch auf thematische Positionen, insbesondere in Subjekt-Stellungen (vgl. Leiss 2000). Die Genese der Artikelkategorie im Nachfeld im Ungarischen, im Spannungsfeld zwischen Peripherie und Hintergrund (gemäß der Zentralität als ausschlaggebender pragmatischer Dimension im Ungarischen) wäre damit eine Entsprechung zur Entstehung des Artikels im Spannungsfeld zwischen Thema und Rhema im Deutschen (Aktualität als zentrale pragmatische Dimension im Altgermanischen).

geschlossenheit bedeuten würde, im heutigen Ungarischen immer noch aus den gerade dargelegten pragmatischen Gründen erfolgt, oder ob diese Vorgehensweise nicht bereits grammatisch geworden ist.

An dieser Stelle bietet es sich an, auf das Phänomen der Hervorhebung / Betonung eingehen, welches in den von mir angeführten Beispielen noch nicht in aller Deutlichkeit diskutiert wurde. Eine Hervorhebung seitens des Sprechers kann aus mehreren Gründen erfolgen. Einer dieser Gründe wurde bereits angesprochen, nämlich die Herstellung des Kontrasts, sei es explizit oder implizit, wo der kontrastierte Gegenpart nicht erwähnt, aber mitgedacht wird. So handelt es sich im oben diskutierten Satz *A diákok a tanárt ismerik* bei *a tanárt* um ein **syntaktisch hervorgehobenes** Element. Durch eine solche Hervorhebung erlangt es den Status eines Fokus und wird gerade deshalb aus dem Hintergrund in die privilegierte Fokus-Position "gehoben". Die Hebung ohne Zuhilfenahme zusätzlicher prosodischer Mittel ist möglich, wie bereits erwähnt, aufgrund der Existenz einer Grundreihenfolge, also einer neutralen, unmarkierten Wortfolge, die als Orientierung für potenzielle Abweichungen und "Hebungen" dienlich ist. Der Kontrastfokus kann freilich auch zusätzlich durch eine verstärkte Akzentuierung markiert werden, dies liegt jedoch im Ermessen des Sprechers und ist rein funktional nicht notwendig. Ein Sonderfall des Kontrastfokus (oder, wenn man will, ein anderer Grund für die Fokushebung) ist die subjektive Hervorhebung, wie ich sie im theoretischen Abschnitt am Beispiel von Mathesius diskutiert habe, sowie bei der Diskussion von (13) angerissen. Es ist insofern ein Sonderfall, da der Kontrast derart implizit ist, dass der Konterpart nicht explizit genannt werden muss. Im Beispiel *Dvacet korun jsem mu dala* '20 Kronen gab ich ihm' wird zwar impliziert, dass die Geldmenge zu hoch (oder zu niedrig) ist, aber die Idee des Vergleichs (des Kontrasts) zu etwa '10 Kronen' tritt in den Hintergrund vor der Funktion der emotionalen Involviertheit des Sprechers. In diesem Beispiel scheint es also nicht primär um einen Kontrast (zu etwas anderem) zu gehen, sondern um die subjektive Hervorhebung der Botschaft als ganzes, oder gar der Existenz einer übergeordneten Botschaft wie "Ich gab ihm zu viel Geld!". Auf das Ungarische als Sprache mit Zentralität als übergeordneter Dimension der Informationsstruktur hat dies zusätzliche Folgen für die Wortstellungsregularitäten, die es weder im Tschechischen noch im Deutschen so zum Vorschein treten. Nehmen wir den letzten Satz des analysierten Textes und bilden daraus den hypothetischen Satz (15b) mit hervorgehobenen Element *gyorsan*, ergibt sich: *Gyorsan megýnk be az épületbe*. Hier wird die (ganze) ursprüngliche Aussage ("Ich gehe schnell ins Gebäude") gemäß der oberen Ausführung hintergründiert, wodurch die Abgeschlossenheit der Handlung (die ursprünglich wichtig für das Stattfinden der nächsten Handlung in der Sequenz, des Nicht-zu-spät-Kommens) an Informationsgewichtigkeit verliert, wodurch das Verbalpräfix getrennt wird. Eine Fortsetzung des Satzes 15b mit *így nem késýnk el* ist aber dann aus pragmatischen Gründen nicht mehr möglich. Eine der Hauptfunktionen von Aspekt, das Vorantreiben der Geschichte, wird nicht ausgeführt, die Narration wird gleichsam eingefroren, bis die Wichtigkeit der Hervorhebung von *gyorsan* durch den Narrator geklärt wird. Ist man sich als Lernender (bzw. als Lehrender) der Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Reihenfolge nicht bewusst, kann man als Hörer von der Oberflächenstruktur des Satzes leicht in die Irre geführt werden. So ist das deutsche Äquivalent von (15) eher *Ich ging schnell ins Gebäude* (die neutrale Variante), und nicht *Schnell ging ich ins Gebäude*, was als Äquivalenz zu (15) zwar möglich ist, aber eher **auffällig** klingt und damit m.E. deutlich näher an der Botschaft von (15b) als von (15) ist. Die Tücke besteht auch darin, dass die Auffälligkeit von *Schnell ging ich ins Gebäude* den L2-Produzenten eines ungarischen Satzes dazu verleiten könnte, das Verbalpräfix zu trennen. Es ist also unbedingt notwendig, eine (neutrale) Fokussierung von der (subjektiven) Hervorhebung zu unterscheiden, und sich als Lernender und Lehrender bewusst zu sein, dass Vorplatzierung einer Satzkonstituente nicht zwangsläufig mit ihrer (subjektiven) Hervorhebung einhergeht, ja im Normalfall es nicht tut.

Zum Abschluss der Diskussion möchte ich noch die Rolle der Aspektopposition bei Verben hervorheben. Wie Diskussion mehrerer Beispiele, darunter des letzten Beispiels, zeigt, ist die Präfixtrennung bei perfektiven Verben ein Verfahren, die Verbalhandlung selbst zu hintergrundieren, und dadurch eine andere Satzkonstituente Fokus werden zu lassen oder gar hervorzuheben. Dadurch trägt die Aspektopposition entscheidend zur Möglichkeit der Flexibilität der Wortstellung im Ungarischen bei. Während imperfektive Verben per se zur Hintergrundierung der Handlung gegenüber Partizipanten / Umständen der Handlung tendieren, verhält es sich bei perfektiven Verben umgekehrt. Auf diese Weise ermöglicht die Präfixtrennung erst, die Erwartungshaltung an perfektive Verben als Selbstfoki (das Verb fokussiert sich selbst bzw. die aspektuelle Abgeschlossenheit der Handlung) zu “überschreiben”, und so einen anderen Satzfokus zu gestatten. Eine interessante Illustration dieses Phänomens würde bei Umgestaltung von Satz (2) zu (2b) erfolgen: *Minden reggel fél hétkor kelek fel, megmosakszom, megfésülködöm, felöltözöm*. Der Unterschied zwischen den beiden Satzvarianten bestünde in der Wahl des perfektiven Verbs für die Handlung des Aufstehens gegenüber der imperfektiven Version im Satz (2). Aus meinen Diskussionen mit Mária Kelemen ging hervor, dass im Falle von (2b) das Präfix aber vom Verb getrennt werden müsste. Das bedeutet, dass die Abgeschlossenheit der Handlung zwar immer noch ausgedrückt wird, womit sich das Prädikat als in die Sequenzkette (*aufstehen* > *sich waschen* > *sich kämmen* > *sich anziehen*) eingereiht “empfunden” wird; und dennoch weicht es im Hinblick auf den Mitteilungswert dem “zentraleren” Fokus *fél hétkor*. Bei der bereits diskutierten imperfektiven Variante des Satzes gehört *aufstehen* dagegen ganz klar *nicht* der Sequenz der Handlungen an und bildet den Hintergrund für die folgenden drei Handlungen in der Kette, als ob das Aufstehen die Situation erst etabliert hätte.

4. Zusammenführung der Ergebnisse

4.1. Sprachpraxis

Um abschließend an die Diskussion oben auch die Perspektive des Lernenden mit deutschsprachigem L1-Hintergrund einzunehmen, bieten bei der Produktion eigener Texte die folgenden Fragen eine erste Orientierungshilfe:

- 1) Handelt es sich bei den Informationen, die der Textproduzent vermitteln möchte, um (seiner Einschätzung nach) zentrale oder um periphere Informationen? – Positioniere die zentrale Information links des finiten Verbs, und die periphere Information ins Nachfeld!
- 2) Wie zentral sind einzelne thematische Informationen relativ zueinander? – Positioniere die zentralen thematischen Satzglieder gemäß ihrem Aktualitätsgrad, angefangen mit dem zentralsten!
- 3) Was sind die zentralen *neuen* Informationen? – Ordne die zentralen neuen Informationen graduell hinsichtlich ihres Mitteilungswerts, angefangen mit der am wenigsten gewichtigen, und mit der gewichtigsten Information (dem Fokus) links vom Verb endend!
- 4) Und die letzte Frage: möchte ich die Botschaft neutral vermitteln, oder ihr einen besonderen Nachdruck verleihen, vielleicht sogar mit einer Metabotschaft ausgestattet? – Im ersten Fall: s. oben! Im zweiten Fall: greife zum Verfahren der Inversion!

Diese simplen Fragen umfassen zwar nur die pragmatische Komponente der Wortstellung, aber sie ist auch die kompliziertere und die weniger erfassbare, im Gegensatz etwa zu festen grammatischen Regeln, die nur einmal *erlernt* und nicht *verstanden* werden brauchen.

Der Lernende kann nun verstehen, warum es heißt: (a) *A gyerekek a kertben vannak*, aber (b) *A gyerekek nincsenek a kertben* (Beispiel aus Kelemen 2024). Der auf den ersten Blick formalen Ähnlichkeit der Sätze liegen verschiedene pragmatische Situationen zugrunde: Die Verneinung hier setzt voraus, dass über den Garten (genauer: über das Vorhandensein der

Kinder im Garten) bereits gesprochen wurde, womit *a kertben* in der Antwort im Gegensatz zum Topik – *den Kindern* – als bloße Hintergrundinformation fungiert. Dagegen ist die Information bei (a), dass sich die Kinder im Garten befinden, *fokussiert*; sie ist, trotz des definiten Artikels, eine neue Information, die den Schwerpunkt der Aussage bildet und als solche vom Verb markiert werden muss.

Der Lernende kann nun auch nachvollziehen, wie manche grammatische Regeln pragmatisch motiviert sind bzw. warum einige anscheinend grammatische Regeln anscheinend gebrochen werden. Dazu gehört die im Analyseteil diskutierte Präfixtrennung bei perfektiven Verben, wo die Separation mit Defokussierung der Verbalhandlung, mit Fokussierung anderer Konstituenten und dem Anhalten des Narrationsflusses einhergeht. Auf dieselbe Weise und aus denselben pragmatischen Gründen “trennen sich” vom Verb auch andere **Verbzusätze**, deren **Grundstellung** ebenfalls unmittelbar links vorm Verb ist (vgl. Bassola 2001: 22ff). So wird im Satz *Sajnos nem érezzük jól magunkat* (aus: Kelemen 2024) das Adverbial *jól* dem Verb nachgestellt. Bei einer Verneinung wird nämlich die ganze (positive) Proposition als Hintergrund gehandhabt, sodass eben deren Verneinung in den Vordergrund und somit in den Fokus rückt. Im Beispiel von Bassola *A barátom olvas újságot a nappaliban* ‘Mein Freund ist es, der im Wohnzimmer die Zeitung liest’ (Bassola 2001: 22) wird die Nachstellung des Verbzusatzes, hier des artikellosen *újságot*, als Verfahren der syntaktischen Hervorhebung und damit der Fokussierung des per default nicht fokussierten erstplatzierten Subjekts genutzt. Angesichts der erfolgten Analyse erscheint es mir aus didaktischer Sicht relevant zu sein, dem Lernenden den prinzipiellen Unterschied zwischen Verbzusätzen und Verbalergänzungen zu vermitteln. Während es generell davon auszugehen ist, dass die Positionierung von Verbzusätzen (u.a. Adverbialen, Infinitiven, Präfixen, artikellosen Nomen) links vom Verb bzw. der Verbalergänzungen (definiten und indefiniten Akkusativ- und Dativ-Ergänzungen) rechts vom Verb aus **grammatischen** Gründen erfolgt, scheinen diese default-Platzierungen dennoch **pragmatisch motiviert** zu sein. Die Grundstellung der ersteren links des Verbs ist nämlich pragmatisch motiviert durch die **Erwartungshaltung**, dass diese einen der zentralen Rhema-Elemente der Aussage darstellen würden, während bei der Grundstellung der letzteren links vom Verb von ihrem erwarteten Hintergrundstatus auszugehen ist. Eine mögliche Abweichung von dieser Haltung wird durch die abweichende, invertierte Stellung dieser Konstituenten seitens des Sprechers zum Ausdruck gebracht, wie es etwa im Fall der Rechtsplatzierung des Verbzusätze *menni* oder *újságot* oder der Linksplatzierung von *a tanárt* oder *egy kollégával* in den diskutierten Beispielen oben erfolgt war.

Der Lernende kann nun auch den Unterschied zwischen (a) *Semmit nem értek* und (b) *Nem értek semmit* verstehen, und jetzt auch identifizieren, wo es sich um eine objektive, neutrale Wortstellung handelt, und wo um eine subjektive, mit einer zusätzlichen Metabotschaft. *Semmit* als Verbalobjekt trägt innerhalb der Proposition nur einen minimalen Mitteilungswert, weshalb seine neutrale, objektive Position im Nachfeld ist, wie bei (b). Die subjektive Wortstellung in (a) verleiht dem Satz einen besonderen Nachdruck, den man lexikalisch vielleicht durch *überhaupt* ausdrücken könnte, bzw. noch überspitzter mit der Metabotschaft *Ich verstehe nicht nur nichts, sondern überhaupt nichts*.

Der Lernende kann schließlich bei Produktion eines eigenen Textes entscheiden, ob er bspw. bei der Erweiterung des Satzes *Szégelyük magunkat, mert alig ismerjük egymást* um die Konstituente *három év után* sie nach *mert* oder im Nachfeld nach *egymást* platziert, je nachdem, wie viel Zentralität er dieser Konstituente beimessen will (Beispiel aus Kelemen 2024).

Nun muss sich der Lernende nicht mehr mit der Erklärung der absoluten Flexibilität (d.h. der Beliebigkeit) zufrieden geben, sondern kann die Flexibilität der ungarischen Wortstellung dazu nutzen, um bestimmte kommunikative Effekte zu erzielen, eine subjektive Einschätzung der Situation zu kommunizieren bzw. überhaupt das Strukturierungspotenzial der ungarischen Äußerung korrekt und konventionsgemäß auszuschöpfen.

4.2. Theorie

Halten wir also fest. Sowohl das Deutsche als auch das Ungarische sind im Hinblick auf die Wortstellung stark pragmatisch geprägt. Die Art und Weise, wie sich die Pragmatik auf die Gestaltung der Sätze auswirkt, unterscheidet sich jedoch in beiden Sprachen. Dabei handelt es sich nicht um bloß unterschiedliche Anordnungen von Thema und Rhema, sondern auch um verschiedene Prinzipien, die in den jeweiligen Sprachen zentral sind. In diesem Aufsatz widerspreche ich der Annahme, dass drei Dimensionen der Informationsstruktur (Topik vs. Kommentar, Bekannt vs. Unbekannt, und Fokus vs. Hintergrund) unabhängig miteinander wechselwirken, sondern gehe von einer **Hierarchie der Dimensionen** aus. Ich gehe außerdem davon aus, dass je nach Sprache eine andere Dimension hierarchisch übergeordnet ist. Für das Deutsche ist es die Dimension der **thematischen Progression** (aktuelle oder kommunikative Gliederung im Sinne der Prager Schule), für das Ungarische ist es die **Zentralität (Vordergrund-Hintergrund-Gliederung)**. Die Dimension der Zentralität wirkt wortstellungbestimmend **innerhalb** der aktuellen Gliederung im Deutschen (und noch stärker im Slavischen), genauso wie die aktuelle Gliederung für die Anordnung zentraler Elemente im Ungarischen wortstellungsbestimmend ist.

Im Aufsatz arbeite ich mit den Begriffen Thema, Rhema, Ausgangspunkt, Fokus (Zielpunkt), Zentralität und Hintergrund. Als **Thema** bezeichne ich den Bereich, den man nach Mathesius als Ursprung der Aussage definieren kann. Thematische Elemente verankert die Äußerung im Kontext. Der Ursprung beginnt sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen mit einem **Ausgangspunkt**, der von Topiks, rahmenbildenden Elementen und strukturierenden Elementen besetzt werden kann. Die Zentralität im thematischen Bereich kann als dessen **Aktualität** für Sprecher und Hörer aus situationell-deiktischen oder textuell-anaphorischen Gründen verstanden werden, aber auch im Sinne der Relevanz des Elements für die Gesamtstruktur des Textes, was gerade bei Rahmenelementen und Strukturelementen zum Tragen kommt. (Die spannende Frage nach einem genauen Verhältnis zwischen Aktualität und **Strukturelevanz** nicht in nötiger Tiefe untersucht.) Als **Rhema** bezeichne ich den Bereich mit neuen Informationen für den Empfänger. In den Sprachen wie dem Tschechischen und dem Deutschen geht das Thema fließend (graduell) in das Rhema über. Ein Satz kann mehrere thematische und rhematische Elemente beinhalten. Thematische Elemente sind nach ihrem **Aktiviertheits-** und **Aktualitätsgrad** angeordnet (s. **Bekanntheitskala**), rhematische Elemente nach dem Grad der **Gewichtigkeit** bzw. ihrem **Mitteilungswert**. Während ich in diesem Aufsatz das aktuellste thematische Glied mit Mathesius als **Ausgangspunkt** bezeichne, bezeichne ich das rhematische Element mit maximaler Informationsgewichtigkeit als **Fokus** bzw. **Zielpunkt**. Diese Definitionen haben einen klaren Vorteil und Nützlichkeit für die beiden hier behandelten Sprachen, das Ungarische wie das Deutsche.

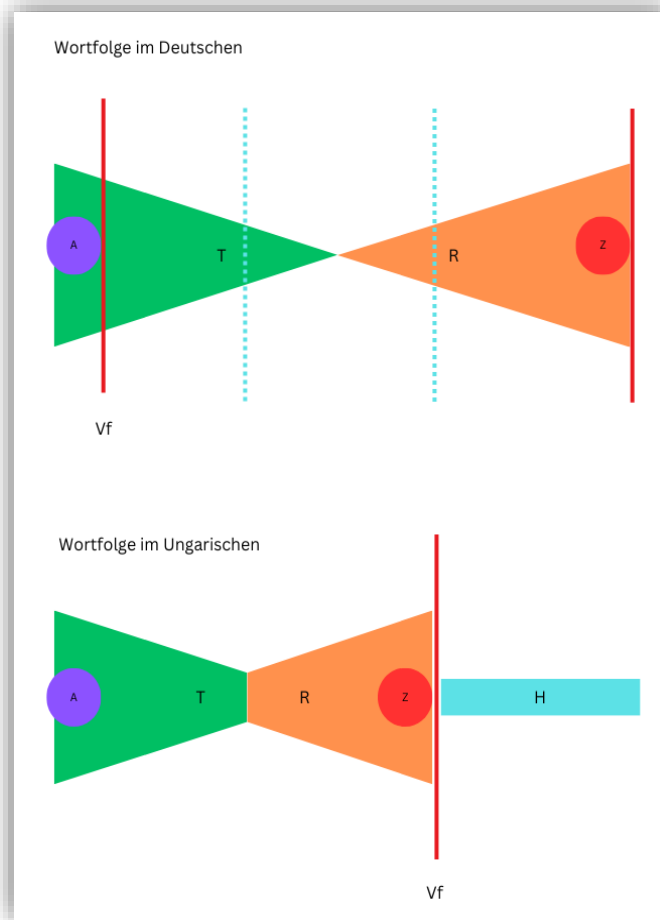
Der ungarische Satz wird durch das finite Verb zweigeteilt, in einen Bereich mit **zentralen Elementen** (links vom Verb) und einen Bereich mit **hintergründierten Elementen** (rechts vom Verb), unabhängig von ihrem thematischen oder rhematischen Status. Innerhalb des zentralen Teils besteht aber die Thema-Rhema-Teilung, wie wir sie aus dem Tschechischen oder dem Deutschen kennen: Den zentralen Thema-Elementen, angeordnet nach dem Grad der Aktualität folgen rhematische Elemente angeordnet nach dem Grad ihrer Gewichtigkeit. Thematische und rhematische Elemente mit peripheren (nicht-zentralen) Status landen ins Nachfeld, das ich in diesem Aufsatz für das Ungarische als Position recht vom finiten Verb definiert habe. Die **prominenten Positionen** im ungarischen Satz sind die Erstposition und die Position unmittelbar vor dem finiten Verb. Die Erstposition wird entweder durch das zentralste thematische Element (Ausgangspunkt) eingenommen. Die Position rechts vom Verb wird durch den Fokus (Zielpunkt) eingenommen. Bei Sätzen mit perfektiven Verben ist es oft das Perfektivierungspräfix selbst, im Falle der Verneinung die Verneinungspartikel.

Der deutsche Satz beginnt mit Thema und fließt – mit gewissen grammatischen Einschränkungen – in das Rhema über. Damit folgt der Satzbau im großen der thematischen Progression. Die für das Ungarische zentrale Vordergrund-Hintergrund-Gliederung findet im Deutschen ihren Ausdruck im Mittelfeld des Satzes: Je weiter die thematischen Elemente vom Vorfeld und die rhematischen Elemente von der rechten Satzklammer entfernt sind, desto hintergrundierter sind sie.

Die von mir erstellte Abbildung unten soll die pragmatische Bauart der Sätze in beiden Sprachen in Gegenüberstellung verdeutlichen. Mit grün habe ich in beiden Sprachen den Themabereich (T), mit orange den Rhemabereich (R) verbildlicht. Die Dreiecksform der jeweiligen Bereiche im Deutschen soll die graduelle Abnahme an Zentralität (Aktualität, Aktiviertheit), angefangen mit dem Ausgangspunkt (A) für das Thema, bzw. die Zunahme an Gewichtigkeit für das Rhema bis hin zum Fokus und damit dem Zielpunkt der Aussage (Z) signalisieren. Die Wahl der Abkürzungen soll auch auf den psycholinguistischen Aspekt der Informationsverarbeitung (**A**nfang > **Z**iel), sprachlich realisiert durch die thematische Progression, anspielen. Für das Deutsche habe ich zwei vertikale rote Trennlinien eingezeichnet. Die erste Trennlinie symbolisiert die linke Satzklammer, realisiert im Deutschen durch das finite Verb (Vf), welches den Ausgangspunkt der Aussage von den restlichen Thema-Elementen formal trennt; die zweite Trennlinie symbolisiert die rechte Satzklammer im Feldermodell. Die einzige Trennlinie im Schema des ungarischen Satzes entfällt auf die Position des finiten Verbs, welches die zentralen Satzglieder von peripheren (dem Hintergrund H) trennt. Die peripheren Satzglieder im Deutschen werden nicht formal von den zentralen getrennt, was punktierte blaue Linien symbolisieren sollen. Thema- und Rhemabereiche im Ungarischen haben keine Dreieck-, sondern eine Trapezoidform, was damit korreliert, dass die Abnahme der Zentralität (Aktualität) beim Thema dort aufhört, wo das einschlägige Satzglied zwar weniger zentral, aber immer noch nicht als peripher präsentiert wird; ähnlich beginnt der Rhemabereich mit einem zwar weniger gewichtigen, aber dennoch keinem peripheren Rhema-Element.

5. Abschließend

Das Verständnis pragmatischer Tendenzen der Wortstellung im Ungarischen kann dem Lernenden und dem Lehrenden helfen, verschiedene vor dem Hintergrund des Deutschen ungewohnte Phänomene des Ungarischen zu erklären und Motivation mancher grammatischer Regeln zu verstehen. Zu diesen gehören Präfixtrennung bei perfektiven Verben generell und im Falle der Negation oder der W-Fragen speziell, weitere aspektuelle Phänomene, Positionierung definitiver und indefinitiver Verbalobjekte ins Nachfeld und der Verbzusätze links des finiten Verbs. Die hier vorgenommene klare Definition von Fokus als das gewichtigste vordergründige rhematische Element und Zielpunkt der Aussage, das Bewusstwerden der Hierarchie rhematischer (aber auch thematischer) Elemente, sowie eine saubere Trennung des (neutralen) Fokus von der Hervorhebung gibt dem Lernenden eine, wie ich hoffen will, handfeste Orientierung bei Produktion eigener Texte.



Das Ziel des vorliegenden Aufsatzes bestand im Aufzeigen der **prinzipiellen** Unterschiede der Wirkungsweise pragmatischer Effekte auf die Gestaltung einer Äußerung im deutsch-ungarischen Vergleich. Auf eine vollständige Behandlung möglicher Konstellationen von Konstituenten verschiedener Typen wurde in diesem Aufsatz dagegen verzichtet; zu Referenzzwecken sei hier auf Kiss 2002 und speziell auf den deutsch-ungarischen Kontrast zugeschnitten auf Bassola 2001 verwiesen. Nicht behandelt in diesem Essay wurden grammatische Faktoren der Wortstellung sowie ihre Wechselwirkung mit pragmatischen Tendenzen. Die Problematik der Grammatikalisierung pragmatischer Tendenzen wurde in Bezug auf die Grundstellung Stellung definitiver und indefinitiver Verbalobjekte im Nachfeld einerseits und der Verbusätze links des finiten Verbs andererseits nur kurz angeschnitten. Dabei wäre es sowohl für den Ungarischunterricht als auch für die linguistische Erfassung der Wortstellung überaus wichtig zu untersuchen, in welchen Fällen die pragmatische Flexibilität im Ungarischen an ihre Grenzen stößt. Wichtig ist im Zusammenhang mit der Grundreihenfolge auch die Anordnung von Satzkonstituenten im Hinblick auf die syntaktische Funktion (bspw. Verhältnis von Subjekt und direkter Ergänzung) und auf die semantischen Rollen. Diese kommen u.a. bei der Gestaltung des Mittelfeldes im Deutschen zur Geltung (bspw. die Te-Ka-Mo-Lo-Tendenz für Adverbiale) bzw. bei der Gestaltung des Nachfeldes im Ungarischen (vgl. Kiss 2002: 27ff).

Als Nicht-Hungarologe und Nichtmuttersprachler bin ich mir sowohl meiner Grenzen im Hinblick auf den Überblick über den Forschungsdiskurs in der Ungaristik als auch über meine eigene Sprachintuition in Bezug auf das Ungarische bewusst. Umso mehr würde ich mich auf ein Feedback zu meinen Überlegungen in diesem Essay, generell und im Hinblick auf ihre Nützlichkeit im Sprachunterricht und in der Forschung, schätzen; selbstverständlich schließt es

die mit Sicherheit vorhandenen faktischen oder auch logischen Ungereimtheiten mit ein.

Literatur

- Bassola, Peter 2001. Wortstellung Deutsch-Ungarisch. In: Engel, Ulrich – Vorderwülbecke, Klaus (Hrsg.): *Wortstellung im Sprachvergleich*. Julius Groos Verlag, Tübingen, 9–62.
- Beneš, Eduard 1967. Die funktionale Satzperspektive (Thema-Rhema-Gliederung) im Deutschen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1(1967), 23–28.
- Beneš, Eduard 1971. Die Besetzung der ersten Position im deutschen Aussagesatz. In: *Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik*, Schwann, 160–182.
- É. Kiss, Katalin 2002. *The Syntax of Hungarian*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Eroms, Hans-Werner 1986. *Funktionale Satzperspektive*. Max Niemayer Verlag, Tübingen.
- Firbas, Jan 1971. On the Concept of Communicative Dynamism in the Theory of Functional Sentence Perspective. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno, *Řada jazykovědná*, 20(A19), 135–144.
- Fuß, Erik 2022. Wortstellung: Abfolge von Satzgliedern und Prädikatsteilen. In: Wöllstein, Angelika (Hrsg.): *Die Grammatik*, Duden Bd. IV, Dudenverlag, Berlin, 43–102.
- Graetz, Julianna 1996. *Lehrbuch der ungarischen Sprache*. Helmut Buske Verlag, Hamburg.
- Jin, Friederike – Voß, Ute 2017. *Grammatik Aktiv B2-C1*. Cornelsen Verlag, Berlin.
- Kelemen, Mária 2024. Materialien für Ungarisch IV Kurs an der LMU München, Sommersemester 2024.
- Leiss, Elisabeth 2000. *Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit*. Walter de Gruyter, Berlin – New York.
- Mathesius Vilém 1939. O tak zvaném aktuálním členění věty. In: *Slovo a slovesnost, Nakladatelství Československé akademie věd*, Praha, ročník 5 (1939), číslo 4, 171–174.
- Musan, Renate 2017² (2010¹). *Informationsstruktur*. Universitätsverlag, Heidelberg.
- Speyer, Augustin 2015. Auch früher wollte man informieren – Zum Einfluss der Informationsstruktur auf die Syntax in der Geschichte des Deutschen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 43(3), 485–515.
- Yokoyama, Olga 1987. *Discourse and Word Order*. John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Yokoyama, Olga 2005. *Kognitivnaja model' diskursa i russkij porjadok slov*. Jazyki slovjanskoj kul'tury, Moskva.

Popov, Pavlo

Pragmatic principles of word order in the German–Hungarian contrast from linguistic and language didactic perspectives

The paper examines pragmatic aspects of word order in Hungarian, using German as a comparative backdrop. This study is conducted from both a linguistic perspective and the viewpoint of acquiring Hungarian as a foreign language. It argues that the pragmatic dimensions of information structure are subject to hierarchical ordering in both languages. However, these hierarchies exhibit an inverted pattern relative to each other. In Hungarian, the predominant principle is hypothesized to be foreground-background structuring, with an embedded theme-rheme progression. Conversely, in German, the primary pragmatic principle is theme-rheme ordering, with foreground-background progression as an embedded secondary principle. In addition to the linguistic analysis, the paper aims to provide a useful tool for language instructors and learners to understand and acquire Hungarian word order. The theoretical aspects of the paper are illustrated with exercise materials from Hungarian language classes.

Popov, Pavlo

A szórend pragmatikai elvei német–magyar összehasonlításban nyelvészeti és nyelvpedagógiai szempontokból

A tanulmány a magyar nyelv szórendjének pragmatikai aspektusait vizsgálja a német nyelvvel történő összehasonlításban. A tanulmány a címben jelzett tematikát nyelvészeti, valamint a magyart mint idegen nyelvet elsajátítók szemszögéből vizsgálja. A tanulmány azt állítja, hogy az információs struktúra pragmatikai dimenziói mindkét nyelvben hierarchikus rendnek vannak alávetve. Ezek a hierarchiák azonban egymással összevetve fordított mintát mutatnak. A magyar nyelvben a domináns elv a fókusz–háttér struktúra, beágyazott téma–réma progresszióval. Ezzel szemben a német nyelvben az elsődleges pragmatikai elv a téma–réma sorrend, beágyazott, másodlagos elvként a fókusz–háttér progresszióval. A nyelvészeti elemzés mellett a tanulmány hasznos eszközt kíván nyújtani a nyelvtanárok és nyelvtanulók számára a magyar szórend megértéséhez és elsajátításához. A tanulmány az elméleti aspektusokat magyar nyelvórák gyakorlóanyagával illusztrálja.

Pozsonyi Lilla

**„Azt hiszem, van egy kérdésem” –
Az AZT/ÚGY HISZ... (HOGY) és az AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) ki-
fejezések vizsgálata MID-szempontról**

1. A vizsgálat tárgya és célja

Manapság szinte már evidenciának számít, hogy a beszélők kommunikációs céljai és szándékai, illetve a valós kommunikáció, a természetes nyelvhasználat, az élő nyelv bemutatása alappillérei a korszerű nyelvtanításnak. Mindennek fontos részét képezi a különféle gyakori elemtöbbségek és a diskurzus-pragmatikai elemek tanítása, illetve a diskurzusjelölőké is.

A jelen tanulmány¹ tárgya az **AZT/ÚGY HISZ... (HOGY)** és az **(AZT/ÚGY) GONDOL... (HOGY)** igei szerkezetek vizsgálata. Ezek a mindennapi beszélt nyelvben nagyon gyakori vélemény kifejező konstrukciók a még gyakoribb **SZERINT... diskurzusjelölővel** együtt a legalapvetőbb **véleménynyilvánító formulák** a mai magyar beszédben – nem véletlenül jelennek meg sokszor (együtt) a magyar mint idegen nyelvi anyagokban is.

A véleménynyilvánítás kapcsán szembevetően jelentkezik az az általános érvényű megállapítás, hogy a kommunikált üzenet két lényegi elemét egyfelől a propozíció adja, másfelől valamiféle viszonyulásjelzés a propozíciós tartalomhoz (Arrese és mtsai. 2017). A tanulmány tárgyát képező kifejezések kapcsán érdemes lehet megvizsgálni, hogy azok mikor milyen viszonyulásjelzést hogyan valósítanak meg – l. az (1)–(4) példamondatokat.

- (1) Kollégiumban lakom, mert az **szerintem** olcsó.
- (2) **Azt hiszem**, ma este itthon maradok, és tanulok.
- (3) **Szerintem** kérdezz meg egy orvost!
- (4) **Úgy gondolom**, esni fog.

A szóban forgó kifejezések első ránézésre a naiv beszélő, a nyelvtanuló, de akár a nyelvtanár számára is ugyanazt „jelentőnek”, egymással felcserélhetőnek tűnhetnek: pl. *Szerintem ma este itthon maradok, és tanulok* – vö. (2). Mégis, noha a beszélő véleményének kifejezésére mindhárom forma alkalmas lehet (pl. vö. (4): *Szerintem / Azt hiszem, / Úgy gondolom, esni fog* – vö. pl. angol **I think it will rain**), a kifejezések számos esetben nem csereszabatosak, azaz nem cserélhetők fel egymással következmények nélkül, mert nem pontosan ugyanazt fejezik ki: pl. *Kollégiumban lakom, mert #azt hiszem, olcsó²* – vö. (1). Az (5)–(7) példamondatok is azt az esetet szemléltetik, amikor inkább csak érezzük a jelentés-, illetve használatbeli különbségeket, de támpontok hiányában nem tudjuk pontosan megfogalmazni őket, nem is beszélve arról, hogy könnyen érthető magyarázatot nyújtunk a nyelvtanulóknak.

- (5) Szerinted szerettek táncolni?
- (6) Azt hiszed, szerettek táncolni?
- (7) Úgy gondolod, hogy szerettek táncolni?

¹ Jelen cikk a 2021-es 35. OTDK-ra készített pályamunkám (Pozsonyi 2022) szerkesztett, bővített változata.

² A # a jelentéstaniilag hibás (vagy nem szándékolt) alakokat jelöli.

Mivel a problémakörre vonatkozóan nem rendelkezünk elegendő ismerettel a magyar mint idegen nyelv (MID) leírásához és tanításához-tanulásához (sem), a jelen vizsgálat eredményeivel, az érintett kifejezések funkcionális grammatikai-pragmaszemantikai elemzésével a MID szakterülete számára kíván fogódzót nyújtani. A tanulmány végső célja az említett véleménynyilvánító formulák **egységes rendszerben** való bemutatása a MID leírása és oktatása, illetve a tananyagfejlesztők és a tanárok számára: egy olyan rendszer felállítása, amelyben láthatóvá válik a kifejezések funkcionális megoszlása, vagyis a köztük lévő egyezések és különbségek.

A kutatás fontos részét képezi annak vizsgálata, hogy az érintett véleménynyilvánító kifejezések közti „munkamegosztás” mennyiben függ a mondatípustól (kijelentő, kérdő, felszólító), az igeidőtől (jelen, múlt) és a személyragozástól (egyes szám első, második és harmadik személy), továbbá, hogy az *azt* és az *úgy* hogyan módosítják a kifejezések szemantikáját-pragmatikáját, illetve, hogy mitől függ a *hogya* elhagyhatósága. A megállapított eredmények tükrében javaslatot teszek a kifejezéseknek a tanmenetbe való beillesztésére a nyelvtudási szintek szerint. Munkám mindezzel remélhetőleg érdemben hozzájárul a kifejezések rendszerezett, hatékony tanításához a MID-ben.

2. Az elméleti-kutatási keret

A tanulmány háttérét a funkcionalista szemlélet adja. A leggyakoribb magyar véleménynyilvánító kifejezéseket a MID-ben alkalmazott funkcionális nyelvészeti keretben (pl. Hegedűs 2005, 2019) – azaz a jelentés (pragma-szemantika) és a forma (grammatika) összefüggéseiben és egymáshoz való kapcsolatukban – tárgyaljuk.

A **funkcionalista nézőpont** szerint a nyelvi rendszer a nyelvhasználatot, a kommunikációt szolgálja. Halliday (1994), a funkcionalista szemlélet egyik atyja, úgy értelmezi a nyelvi rendszert, mint választási lehetőségek hatalmas és végtelen változatosságot mutató, paradigmikusan szerveződő rendszerét. Azt ő értelmezésében a nyelvrendszer jelentéssel bíró alternatívákat kínál fel, a beszélők pedig az általuk szándékolt jelentés kifejezéséhez választanak az adott jelentés különböző lehetséges kifejezésmódjai közül a helyzetnek megfelelően (pl. grammatikai és szemantikai megszorítások, beszédhelyzet, beszédközösség, kultúra). Ebben a rendszerben a jelentések kifejezésére formák társulnak a jelentéshez – ez egyúttal implikálja, hogy a jelentés elsődleges a formához képest: egy jelentéshez több forma is társulhat, illetve adott forma több lehetséges jelentés kifejezésére is alkalmas lehet. A nyelv ebből a nézőpontból nem más, mint szerkezetek tárháza.

Az elméleti nyelvészet szintjén továbbá a **konstrukciós nyelvészet** biztosítja a keretet a tanulmány fókuszában álló kifejezések tárgyalásához. Ez az irányzat kiemelt figyelmet szentel ugyanis az olyan nyelvi mintázatoknak, amelyek tulajdonságai nem magyarázhatók általános elvekkel (vö. korpuszalapú megközelítés). A kutatásomban vizsgált kifejezések jól tárgyalhatók konstrukciós szempontból, hiszen pl. az AZT/ÚGY HISZEM (HOGY) és az AZT/ÚGY GONDOLOM (HOGY) tulajdonságaira, illetve szövegbeli viselkedésére nem adnak kielégítő magyarázatot az általános elvek. Mivel a kérdéses kifejezések mint szerkezeti minták olyan formai és szemantikai-pragmatikai tulajdonságokat mutatnak, amelyek nem jósolhatók meg alkotórészeik tulajdonságaiból vagy más (hasonló) szerkezetekből, a kifejezések sajátos, „kész” konstrukcióknak tekinthetők: azaz adott forma és adott jelentés/funkció konvencionizált párosításainak (Goldberg 2003, 2006). Az egyedi konstrukciók létrejöttével a kifejezések számban és személyben, időben, illetve modalitásban való variálhatósága csökken.

3. A kutatás előzménye

A kutatás kiindulópontja egy 2019-es OTDK-dolgozat (Szeteli–Pozsonyi 2019), melynek tárgya a **SZERINT multifunkcionális diskurzusjelölő** pragma-szemantikájának leírása volt: társszerzőmmel, Szeteli Annával különféle *szertint*-kifejezéseket vizsgáltunk, s azok használatát a MID-ben. Későbbi önálló OTDK-dolgozatomban (Pozsonyi 2022) az ott elért eredményeket vettem alapul: azokra építve elemeztem az AZT/ÚGY HISZ/GONDOL...(HOGY) igei szerkezetek pragma-szemantikai profilját – különös tekintettel a finomhangolási lehetőségekre.

Az előzményként szolgáló 2019-es kutatásban egyfajta **kognitív taxonómiát** állítottunk fel a **SZERINT** diskurzusjelölő jelentés-/használati köreire (ezzel kapcsolatban szintén l. Alberti és mtsai. (2022)-t a jelen kötetben). A kognitív taxonómiában a **vélekedő funkciót** tekintettük a fő osztályozó (alap)kategóriának, s ezután bontottuk a fő kategóriát további négy alosztályra, illetve funkcióra: (a) értékítélet, (b) valószínűsítő-következtető, (c) idéző és (d) tanács, melyekben mint forma–funkció párosítások lehetnek értelmezhetőek a *szertint*-kifejezések. Az alkategóriák példamondatai (8)-(20)-ban a prototipikus eseteket példázzák: azt, hogy adott funkcióban a *szertint*-kifejezés melyik személyragozott formája leginkább motivált melyik mondatmodalitással.

Vélekedés

a) Értékítélet

- (8) *Szerintem* a kollégium olcsó.
- (9) *Szerinted* a kollégium olcsó?³
- (10) *Szerinte/Jani szerint* a kollégium olcsó. / ?

b) Valószínűsítés/következtetés

- (11) *Szerintem* holnap moziba megyek.
- (12) *Szerintem* Jani holnap moziba megy.
- (13) *Szerinted* Jani holnap moziba megy?
- (14) *Szerinte/Jani szerint* holnap moziba mennek. / ?

c) Idézés

- (15) *Jani szerint* jó volt a film. / ?
- (16) *Jani szerint* lesz harmadik epizód. / ?
- (17) *A honlap szerint* 8-kor kezdődik a film. / ?

(4) Tanács

- (18) *Szerintem* menjünk moziba!
- (19) *Szerinted* menjünk haza?
- (20) *Szerinte/Jani szerint* menjünk haza! / ?

A nyelvtanulóknak képesnek kell lenniük többféleképpen is kifejezni a véleményüket, és különösen a magasabb nyelvtudási szinteken a vélekedő kifejezések jelentés(- és stílus)beli árnyalatai közti különbségeket is ismerniük kell, ezért a magyar mint idegen nyelv funkcionális grammatikájában azt is meg kell mutatni a **SZERINT** kapcsán, hogy melyik funkciójában milyen további kifejezésekkel rokonítható ugyanazon pragma-szemantikai hozadék mellett. Ez azért is fontos, mert a **kvázi-szinonimák** pragma-lingvisztikailag helytelen használata köztes nyelvi

³ Kérdő mondat esetén felmerülhet, hogy a *Szerinted olcsó a kollégium?* szórend használata természetesebb, azonban a MID-re való tekintettel hasonló felépítésű mondatok választására törekedtünk: kezdő szinten például az indoeurópai nyelveket beszélő tanulók számára könnyebben kezelhető az alany-predikátum sorrend.

mondatokat eredményezhet. Érdemes tehát kiépíteni a SZERINT kapcsolatrendszerét olyan további gyakori alternatívákkal, amelyek az adott funkciókban csereszabatosak a SZERINT-tel. Ezért vizsgál a jelen tanulmány olyan gyakori igei szerkezeteket, amelyek erre alkalmasak lehetnek. A kérdés tehát: Hogyan illeszkednek bele a SZERINT kapcsán fent felállított vélekedő funkció kognitív taxonómiájába az AZT/ÚGY HISZ... (HOGY) és az AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) véleménynyilvánító igei konstrukciók?

4. Néhány kérdés az igei szerkezetek kapcsán

Számos magyar szakirodalomban olvashatunk a véleménykifejezésről és evidencialitás⁴ funkcionális leírásáról – elsősorban a diskurzusjelölők kapcsán (pl. Dér 2016, Gyuris 2008, Kugler 2012 és 2012b, Schirm 2000). Míg a SZERINT ezekben a tanulmányokban általánosan jelen van, s annak részletes pragmatikai vizsgálata tárul elénk, az AZT/ÚGY HISZ.../GONDOL... (HOGY) szerkezetekkel csak elvétve, megemlítés szintjén találkozhatunk. Részben válasz lehet a miéltre, hogy mivel ezek a kifejezések igei szerkezetek, a szakemberek nem tekintik őket diskurzusjelölőnek, ezért nem tárgyalják őket részletesen. Kugler (2012) ugyan megemlíti az *asziszem*, *asszem*, *aszittem* stb. kifejezést, de nem tekinti diskurzusjelölőnek. Azt állítja, hogy noha ennek a redukálódott formának a diskurzusjelölővé válása folyamatban van (a szerkezeti változásokra és a hangsúlytalanná válásra utal, ami egyaránt érinti a teljes *azt hiszem*) és a redukált formákat (*asziszem*, *asszem*, *aszittem*), mégis igealakként kell számontartani, hiszen a kifejezés szerkezetileg igei paradigmába illeszkedik (időt, módot, számot és személyt jelöl), még ha nem is alkotható meg minden változattal minden paradigmata (Kugler 2012: 137–138).

Mindenképp tisztázni kell a problémához szorosan kapcsolódó kifejezéshez társítható mondattani szerkezet, valamint az utalószó és a kötőszó elhagyhatóságának, illetve elhagyhatatlanságának kérdését. Legkimerítőbben Kenesei (1992) foglalkozott az AZT/ÚGY HISZ/GONDOL... (HOGY) formai kérdéseivel. A szerző a kifejezéseket a *hogy* kötőszós mellékmondatok (HKM) között tárgyalja szerkezeti esetes (akkuzatívusz főnévi csoportban elhelyezkedő) HKM-ekként. A HKM-ek számos alesetét különíti el (Kenesei 1992: 593–696): jelen tanulmány szempontjából külön érdekes, hogy a kérdéses kifejezések egyik alcsoportba sem illenek bele jól. A Kenesei által megállapított típusok közül egyesekben elhagyható a *hogy*, míg másokban kötelezően megjelenik. Ezt az elhagyhatóságot Kenesei külső és belső feltételekhez köti. Külső feltétel, hogy a főmondatban legyen ragozott ige, és az megengedje a *hogy* törlését, valamint fontos, hogy hangsúlykerülő ige legyen. Mivel a *hisz* és a *gondol* ilyenek, elhagyható utánuk a *hogy* (Kenesei 1992: 674–675). Belső feltétel a HKM modalitása: kérdő tagmondat esetén – bizonyos kérdőszavak és az *-e* simulószó mellett –, valamint felszólító módú ígét tartalmazó HKM esetén a *hogy* szintén elhagyható (Kenesei 1992: 677–679).

A tanulmány nem támaszkodik funkcionális, illetve pragma-szemantikai adatokra, a *hogy* elhagyásának pusztán grammatikai szempontjait vizsgálja. Szintén nem merül fel részletesen annak a kérdése, hogy az utalószó milyen feltételek mellett törölhető, illetve mikor nem szerepel a főmondatban. Noha Kenesei (1992: 614–615) megemlíti, hogy az utalószó nélküli *hiszem* (*hogy*) mást jelent, mint az utalószós *azt hiszem* (*hogy*), arról nem esik szó, hogy mi történik a *gondol* esetében (vö. *Gondolom, eltévedtek. / Gondolod, eltévedtek? / #Péter gondolja, eltévedtek.*)

⁴ A nyelvészeti pragmatikai kutatások a *szertint* diskurzusjelölőt az evidencialitás fogalmával kapcsolják össze (Kugler 2012: 34–35). Az evidencialitás a legtöbb szerző szerint (többek között Aikhenvald 2003-ra, Bybee 1985-re, Kiefer 2000-re hivatkozik Kugler 2012b: 139–140) a megnyilatkozó tudására, az evidencialitás forrásának, típusának a nyelvi jelölésére utal. Ezen kívül Palmer szerint (Palmer 1986-ra hivatkozik Kugler 2012b: 139) az evidencialitás „a megnyilatkozóknak a mondat igazsága iránti elkötelezettségét is jelöli” (uo.).

Hegedűs (2005: 269) formai és funkcionális szempontokat is tárgyal az AZT/ÚGY HISZ/GONDOL... (HOGY) szerkezetek kapcsán, a *hogy*-os mondatokon belül. Az általa felállított három formai csoporton belül a kérdéses szerkezeteket abba a kategóriába sorolja, ahol a *hogy*-os tagmondat a főmondat predikátumának hiányzó kötelező vonzatát fejezi ki mellékmondat formájában, illetve a funkcionális csoportosításban a *beszélő* állásfoglalása alatt említi a kifejezéseket (21)-(22).

(21) Azt hiszem, (hogy) vihar lesz.

(22) Úgy gondolom, (hogy) pihennem kellene a hétvégén.

A szerző megemlíti a *hogy* elhagyhatóságát, de annak okát/feltételeit nem magyarázza. Megjegyzi ugyanakkor, hogy a kötőszó elhagyhatósága sok esetben problémát okoz a MID-ben, de csak arra vonatkozóan ad támpontokat, hogy mikor kell azt kötelezően kitenni – de ebbe a csoportba nem tartozik bele az AZT/ÚGY HISZ/GONDOL...

Kálmán László (2018) írása éppen ezekre az érdekes esetekre kínál megoldási javaslatot. Érvelése szerint a *hogy* azokban a mondatokban hagyható el, amelyeket egyetlen dallamívvel ejtünk ki: ahol szünet nélkül „ugrunk” az alárendelt tagmondatra, anélkül, hogy új dallamot kezdenénk. Ilyenkor jelentéstanilag a mondat fő állítása az alárendelt tagmondatban található; a főmondat jelentéstanilag azt fejezi ki, hogy amit a mellékmondat kifejez, az csak bizonyos korlátozással értendő. Kálmán (2018) úgy fogalmaz, hogy ilyenkor a főmondat *korlátozó határozó* szerepet játszik. Kálmán (2018) az AZT HISZ... és az ÚGY GONDOL... kifejezést is a SZERINT-tel társítja, rokonítja a dallamvezetés és a jelentéstani funkció szempontjából (ti. a „korlátozó szerepű határozó” korlátozza az alárendelt tagmondatban foglaltak érvényességét), és ezzel indokolja a *hogy* elhagyhatóságát.

Összefoglalva, a pusztán grammatikai megközelítések nem adnak kielégítő választ a *hogy* elhagyhatóságára, a funkcionális-pragmatikai szempontok azonban – a prozódiai jellegzetességekkel karöltve – jobb kapaszkodót kínálnak a problémára, viszont a magyarul tanuló nem tud maximálisan támaszkodni a prozódiai fogódzókra. További kérdés marad az igei szerkezetek variálhatósága, illetve a kifejezések funkcionális pragmaszemantikai sajátosságai az igeidő, a személyragozás és a mondatmodalitás tekintetében.

5. „Azt hiszem, van egy kérdésem” – avagy a probléma a magyar mint idegen nyelvben

Már rögtön alapszinten elengedhetetlen, hogy a nyelvtanuló képes legyen kifejezni, hogy egy információ az ő vagy más valakinek a vélekedése. Számos fordulat áll rendelkezésére, hogy ezt kifejezze (a *beszélő* ezek között válogathat); fontos, hogy a nyelvtanuló fokozatosan szert tegyen minél több vélekedő kifejezésre, és megismerje azok egymáshoz való viszonyulását is. Probléma azonban a magyar mint idegen nyelv oktatásában, hogy a véleménynyilvánításhoz rendelhető kifejezések nincsenek kellően elhatárolva egymástól abban a tekintetben, hogy mely alakok alkalmasak a vélekedés mely vetületének a kifejezésére, illetve, hogy a személyragozással hogyan változik meg a jelentés. Más szóval a tananyagok nem biztosítanak elegendő támpontot az egyes alakváltozatok **pragmaszemantikai profiljához**, amelynek alapján a lehetséges finomhangolások érzékeltethetők lennének. Ennek következményeként gyakran születnek a (23)–(25)⁵-höz hasonló **pragmalingvisztikailag**⁶ **hibás** (#), de legalábbis furcsa (?) köztesnyelvi alakulatok a tanulás során.

⁵ A (23)–(25) példamondatok saját gyűjtésem eredményei.

⁶ A pragmalingvisztika azt vizsgálja, hogy a *beszélő* milyen nyelvi eszközöket választ egy-egy beszédaktus vagy valamilyen beszédszándék véghezvitelére (Leech 1983).

- (23) # Azt hiszem, finom ez a bor. (vö. Szerintem finom ez a bor.)
 (24) ? Úgy gondolom, hogy menj el orvoshoz. (vö. Szerintem menj el orvoshoz!)
 (25) # Péter azt hiszi, Pécs nagy város. (vö. Péter szerint / Péter azt gondolja, Pécs nagy város.)

Ezekben a mondatokban nem találunk szoros értelemben vett lexikai-grammatikai hibát, a mondatok mégis sántítanak. A hiba okát nehezen tudjuk megfogalmazni a (23) és (24) mondat kapcsán; és noha talán (25)-ben könnyebben szavakba önthető, mi a gond a mondattal (ti. az *azt hiszi* téves vélekedést fejez ki), mégis szokatlannak vagy egyedi jelenségnek tűnik, hogy ugyanennek a kifejezésnek a jelen idejű E/1. változatában nem jelenik meg a 'téves vélekedés' mozzanat.

A MID-tankönyvek piacán már számos tananyag elérhető. A vizsgált szerkezetek tankönyvben való szerepeltetéséhez napjaink egyik legnépszerűbb – felnőtt tanulókkal bel- és külföldön is az egyik legszélesebb körben használt – tankönyvcsaládját, a *MagyarOK*-at (Szi-ta-Pelcz 2019) választottam a szemléltetés alapjául. A kommunikatív szemléletű tankönyvsorozat és kiegészítői korpuszalapú tananyagot kínálnak nem magyar ajkúak számára a Közös európai referenciakeretben (KER 2002) leírt A1-estől B2-es szintig. A kommunikatív tananyagban a vélekedés mint kifejezendő beszédscél már az első leckéktől kezdve megjelenik, és a nyelvtudás kiépülésével folyamatosan bővül a lehetséges kifejezések köre; ráadásul azok mint nyelvi „modellek” (előre kész gyakori lexiko-grammatikai mintázatok) kiemelten, elkülönülten szerepelnek. Hiányzik azonban a **rendszerzés**, a vonatkozó kifejezések funkcionális hasonlóságainak és különbségeinek összefüggéseikben való tárgyalása, így a belső kontrasztok feltáratlanok maradnak (l. 1. ábra).

Kérdésként felmerülhet, hogy az egyes vélekedő kifejezések ugyanazt jelentik-e, ugyanakkor használatosak-e, vagy van-e köztük bármilyen különbség. A SZERINTEM, AZT/ÚGY HISZ (HOGY) és az AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) mikor (nem) helyettesíthető egymással (felcserélhetőség)? Milyen mértékben működhet ezen kifejezések elemei körében a kombináció (pl. *azt és úgy + hiszem, gondolom*), a paradigmikus variálás (pl. *Azt hiszem/hiszed/hiszi, hogy a pirospaprika hungarikum./?*) és az analógiás szerkesztés (pl. *Te mit gondolsz? → Te mit hiszel? Azt hiszem, hogy → Szerintem, hogy*)? Továbbá fontos jelentésbeli szempont lehet a kijelentés alapjául szolgáló információ közvetettsége és a tudás bizonyossága is: míg pl. az *azt hiszem* közvetett és bizonytalan tudást fejez ki, hiszen valamilyen külső forrás vagy tapasztalat alapján az *én* általi következtetésre vagy valószínűsítésre utal, addig az *azt olvastam/hallottam* a beszélő külső forrásból szerzett közvetlen információn alapuló tudására utal.

Anélkül, hogy a tankönyvi részletekkel kapcsolatos elemzéseimet (Pozsonyi 2022) ismertetném, ehelyütt csupán főbb észrevételeimet összegzem. A tananyagban a vélekedő kifejezések többnyire egyes szám első személyben jelennek meg, a modalitást tekintve túlnyomórészt kijelentő mondatokban. A *szerintem* diskurzusjelölő a leggyakoribb véleménynyilvánító kifejezés, amely legtöbbször értékítélet vagy valószínűsítés/ következtetés funkciójában van jelen, tanács és idézés funkciójában ritkán jelenik meg. Az *úgy gondolom* a második leggyakoribb elem; az *én*-hez kötődő értékítéletre vagy valószínűsítésre-következtetésre utal. Legritkábban az *azt hiszem* szerepel, és bizonytalan tudást fejez ki.

A fenti okokból mind elméleti (nyelvtanulási), mind gyakorlati (nyelvtanulás) szempontból fontos kutatási cél lehet a magyar vélekedő kifejezések rendszerszerű feltárása, elsősorban a funkcionális megoszlás tekintetében, figyelembe véve a formai variabilitást is.

b) Melyik sportágakban sikeresek a magyarok? Melyik sportágakban sikeres az Ön országa? Tudja-e, melyik sportágban sikeres a többiek országa?

Azt hiszem / hallottam / olvastam, hogy a magyarok nagyon jók kézilabdában.

Úgy tudom, hogy a finnek elég jók jégchokiban.

Jól tudom, hogy a franciák nagyon jók rögbiben?

Szerintem ez igaz/hamis.

Egyetértesz?

Te mit gondolsz?

Neked mi a véleményed?

Ezt nem tudom.

Igazad van.

Egyetértek.

A szövegben az van, hogy ...

Ha jól tudom, a pirospaprika hungarikum.

Úgy tudom, (hogy) a pirospaprika hungarikum / hungarikumnak számít.

Szerintem a téliszalámi is hungarikum.

Sajnos nem ismerek hungarikumokat.

Egyetértek, mert ...

Ez szerintem is így van, mert ...

Én úgy gondolom, hogy ...

Nekem ezzel kapcsolatban az a véleményem, hogy ...

Inkább azt mondanám, hogy ...

Én inkább azt javaslom, hogy ...

Szerintem ne ...

Mit szólnátok (ahhoz), ha ...

Egyezzünk meg abban, hogy ...

Nem akarunk inkább ...?

Tapasztalataim alapján azt mondhatom, hogy ...

Úgy gondolom, hogy ...

El tudom képzelni, hogy ...

Véleményem szerint ...

Minden attól függ, hogy ...

Minden azon múlik, hogy ...

1. ábra: Vélekedő kifejezések a MagyarOK tankönyvcsalád különböző köteteiben (Szita–Pelcz 2019)

6. Az adatok elemzése: introspektív adatgyűjtés és kérdőíves felmérés

A megbízhatóság érdekében kutatásomhoz az adatokat két forrásból gyűjtöttem. Elsőként saját **anyanyelvi intuíciónra** támaszkodva ítélt meg AZT/ÚGY HISZEM (HOGY) és az AZT/ÚGY GONDOLOM (HOGY) kifejezések szám/személy és mondatmodalitás szerinti változatainak a funkcionális szereposztását, megoszlását a SZERINT diskurzusjelölő kapcsán felállított taxonómia kategóriáit sorra véve, majd egy következő lépésben összevettem a kapott eredményeket **interszubjektív elemzők** észrevételeivel.

6.1. Introspektív adatgyűjtés

A kérdéses vélekedő igei szerkezetek vizsgálatához kontextusként a jelen kutatás előzményeként szolgáló vizsgálatban tesztelt mondatokat vettem alapul (l. 3. fejezet). Egy 1-től 3-ig terjedő számmérték-skálán ítélt meg a tesztelt mondatokat aszerint, hogy mennyire helyettesíthetők a megfelelő *szerint*-kifejezéssel. A teljes mértékben helyettesíthető változat 3, a kérdéses, de esetleg helyettesíthető 2, a nem helyettesíthető pedig 1 pontot kapott.

Értékítélet

Kifejezhetnek-e a kérdéses igei szerkezetek önkényes (az *én*-hez kötődő) szempontrendszeren alapuló értékítéletet abban a jelentésben, hogy ‘valaki valamit valamilyennek tart/tekint’?

Szerintem Pécs szép város. (értékítélet) →

Kijelentő mód, állítás, jelen idő:

Úgy gondolom, (hogy) Pécs szép város. **3**
 Azt gondolom, (hogy) Pécs szép város. **2**
 Úgy hiszem, (hogy) Pécs szép város. **2**
 Azt hiszem, (hogy) Pécs szép város. **1**
 Gondolom, (hogy) Pécs szép város. **1**

Kijelentő mód, állítás, múlt idő:

Úgy gondoltam, (hogy) Pécs szép város. **3**
 Azt gondoltam, (hogy) Pécs szép város. **3**
 Úgy hittem, (hogy) Pécs szép város. **1**
 Azt hittem, (hogy) Pécs szép város. **1**
 Gondoltam, (hogy) Pécs szép város. **1**

Szerinted Pécs szép város? (értékítélet) →

Eldöntendő kérdés, jelen idő:

Úgy gondolod, (hogy) Pécs szép város? **3**
 Azt gondolod, (hogy) Pécs szép város? **1**
 Úgy hiszed, (hogy) Pécs szép város? **1**
 Azt hiszed, (hogy) Pécs szép város? **1**
 Gondolod, (hogy) Pécs szép város? **1**

Eldöntendő kérdés, múlt idő:

Úgy gondoltad, (hogy) Pécs szép város? **3**
 Azt gondoltad, (hogy) Pécs szép város? **3**
 Úgy hitted, (hogy) Pécs szép város? **1**
 Azt hitted, (hogy) Pécs szép város? **1**
 Gondoltad, (hogy) Pécs szép város? **1**

Kata szerint Pécs szép város. / ? (értékítélet/idézés) →

Kata úgy gondolja, (hogy) Pécs szép város. / ? **3**
 Kata azt gondolja, (hogy) Pécs szép város. / ? **1**
 Kata úgy hiszi, (hogy) Pécs szép város. / ? **1**
 Kata azt hiszi, (hogy) Pécs szép város. / ? **1**
 Kata gondolja, (hogy) Pécs szép város. / ? **1**

Valószínűsítés-következtetés

Kifejezhetnek-e a kérdéses igei szerkezetek külső forrásból származó evidencián alapuló következtetést, illetve valószínűsítést abban a jelentésben, hogy ‘valaki valamire következtet, valami valószínűsít (valami tapasztalat vagy külső bizonyíték alapján)’?

Szerintem holnap moziba megyek. (valószínűsítés-következtetés) →

Úgy gondolom, (hogya) holnap moziba megyek. **3**

Azt gondolom, (hogya) holnap moziba megyek. **2**

Úgy hiszem, (hogya) holnap moziba megyek. **1**

Azt hiszem, (hogya) holnap moziba megyek. **3**

Gondolom, (hogya) holnap moziba megyek. **1**

Múlt időben az *azt/úgy gondoltam (hogya)* alakokat alkalmasnak találom múltbéli valószínűsítési-következtetési folyamat kifejezésére, de az *úgy/azt hittem (hogya)* elemsort nem, hiszen az megítélésem szerint azzal a pluszjelentéssel rendelkezik, hogy a múltbéli valószínűsítést/következtetést a jelenben nem-megvalósultként, emiatt téves vélekedésként tünteti fel. A *gondoltam (hogya)* – amikor az ige hangsúlytalan – megítélésem szerint inkább „légből kapott” tervet, elképzelést jelenít meg, nem külső evidencián alapuló valószínűsítést/következtetést, hangsúlyos igével pedig (*GONDoltam, hogya*)⁷ a jelenben beigazolódott korábbi előfeltételezést fejez ki (a felvázolt kontextusban a mellékmondat egyes szám első személyű igéje miatt nem értelmezhető, de l. pl. *GONDoltam, hogya holnap moziba mész*).

Kérdésnél a második személyű alakokat érdemes megfigyelni:

Szerinted holnap Jani moziba megy? (valószínűsítés-következtetés) →

Úgy gondolod, (hogya) Jani holnap moziba megy? **3**

Azt gondolod, (hogya) Jani holnap moziba megy? **2**

Úgy hiszed, (hogya) Jani holnap moziba megy? **2**

Azt hiszed, (hogya) Jani holnap moziba megy? **1**

Gondolod, (hogya) Jani holnap moziba megy? **2**

A múlt idejű változatokat úgy értelmezem, hogy egyik alak sem pusztán rákérdez a beszédpartner múlt idejű valószínűsítésére/következtetésére: Az *AZT/ÚGY GONDOLTAD, (HOGYA)...?* és az *AZT/ÚGY HITTED, (HOGYA)...?* azt a preszuppozíciót is magában foglalja, hogy a beszédpartnet rosszul hitte/gondolta, amit gondolt – valószínűsítése-következtetése tévesnek bizonyult. A *GONDOLTAD, HOGYA...?* pedig azt a preszuppozíciót hordozza, hogy a korábbi előfeltételezés – ha volt ilyen – beigazolódott.

⁷ A nagybetűs szedés hangsúlyos szótagot jelöl.

Idézés

Kifejezhetnek-e a tárgyalt igei szerkezetek idézést, azaz más humán szereplő véleményeként (értékkitételeként vagy valószínűsítéseként-következtetéseként) feltüntetett állítást abban a jelentésben, hogy ‘valaki azt állítja, hogy X’.⁸

Kata szerint jó volt a film. / ? (idézés) →

Kata úgy gondolja, (hogy) jó volt a film. / ? 2

Kata azt gondolja, (hogy) jó volt a film. / ? 2

Kata úgy hiszi, (hogy) jó volt a film. / ? 1

Kata azt hiszi, (hogy) jó volt a film. / ? 1

Kata gondolja, (hogy) jó volt a film. / ? 1

Megítélésem szerint ebben a szerepben egyik igei szerkezet sem tökéletesen csereszabatos az XY *szerint*-tel. Múlt időben az AZT/ÚGY GONDOLTA, (HOGY) talán idézheti valakinek a múltbéli vélekedését, de természetesebb volna más igét használni ebben a jelentésben: pl. *azt mondta/írta* stb. Az AZT/ÚGY HITTE, (HOGY) azonban egyáltalán nem használható ebben a funkcióban, mert a fentebb is említett téves vélekedés jelentéstöbbletet hordozza. A GONDOLTA, (HOGY) kifejezés – szintén az említett jelentéstöbblet miatt (beigazolódott előfeltevés) – ebben a kontextusban nem értelmezhető az időbeli viszonyok miatt; jövő idejű mellékmonddal pedig ezt a pluszjelentést hordozza (pl. *Kata gondolta, hogy jó lesz a film, és az is lett*).

Tanács

Felszólító módú igealakokkal a SZERINT bevezethet tanácsot – az első személyű alak tipikusan felszólító, a második személyű tipikusan kérdő mondatban társul ezzel a funkcióval, a harmadik személyű alak pedig mindkét modalitással jól használható (akár idézésként). Nézzük meg, hogyan működnek ilyen kontextusokban a tárgyalt igei szerkezetek – azzal a jelentéssel, hogy ‘valaki azt tanácsolja, hogy X’!

Szerintem menjünk haza! (tanács) →

Úgy gondolom, (hogy) menjünk haza! 3

Azt gondolom, (hogy) menjünk haza! 2

Úgy hiszem, (hogy) menjünk haza! 2

Azt hiszem, (hogy) menjünk haza! 2

Gondolom, (hogy) menjünk haza! 1

Szerinted menjünk haza? (tanács) →

Úgy gondolod, (hogy) menjünk haza? 3

Azt gondolod, (hogy) menjünk haza? 2

Úgy hiszed, (hogy) menjünk haza? 1

Azt hiszed, (hogy) menjünk haza? 1

Gondolod, (hogy) menjünk haza? 3

Kata szerint tanulj svédül! / ? (tanács idézése) →

Kata úgy gondolja, (hogy) tanulj svédül! / ? 3

Kata azt gondolja, (hogy) tanulj svédül! / ? 3

Kata úgy hiszi, (hogy) tanulj svédül! / ? 1

Kata azt hiszi, (hogy) tanulj svédül! / ? 1

Kata gondolja, (hogy) tanulj svédül! / ? 1

Múlt időben mindhárom személyben az úgy gondol+múlt, (hogy) kifejezést ítélem meg a legalkalmasabbnak a szerint megfelelőjeként tanács funkcióban.

⁸ A tárgyalt igei szerkezetek nem alkalmasak nem mentalizált elmék megszemélyesített megnyilatkozásainak idézésére a *hisz* és a *gondol* igék lexikális jelentése miatt (vö. *A Mozinéző szerint jó volt a film*).

Összegezve introspektív elemzésem eredményeit, úgy tűnik, hogy a SZERINT diskurzusjelölő legáltalánosabb igei szerkezetes megfelelője az ÚGY GONDOL..., (HOGY). Az AZT HISZ..., (HOGY) csak a valószínűsítés-következtetés funkciójában csereszabatos a SZERINT-tel, és csak első személyben. Ez arra int, hogy nem szabad egyenlőségjelet tenni a két kifejezés közé; a magyar mint idegen nyelv tanításában fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a *szerintem* és az *azt hiszem* csak ebben az alakban lehet egymás megfelelője, és csak abban az esetben, ha a beszélő a saját véleményét abban az értelemben fejezi ki, hogy ‘saját tapasztalatom vagy valamilyen külső bizonyíték alapján valamire következtetek, valamit valószínűsítek’; egyéb esetekben a tanulóknak az ÚGY GONDOL..., HOGY használatát kell elsődlegesen javasolni. Különösen fontos ez annak tükrében, hogy az AZT/ÚGY HISZ...(HOGY) használata sok esetben pragmatolingvisztikai hibához vezethet, hiszen a kifejezés paradigmatiszós változatai tévesnek tartott vagy tévesnek bizonyuló vélekedést fejeznek ki. Eredményeim az 1. táblázat összegzi.

JELEN IDŐ			
értékítélet	valószínűsítés/következtetés	idézés	tanács
<i>szerintem</i> úgy gondolom azt gondolom úgy hiszem	<i>szerintem</i> úgy gondolom azt hiszem azt gondolom	-	<i>szerintem</i> úgy gondolom azt gondolom úgy hiszem azt hiszem
<i>szerinted?</i> úgy gondold?	<i>szerinted?</i> úgy gondold? azt gondold? úgy hiszed? gondold?	-	<i>szerinted?</i> úgy gondold? gondold? azt gondold?
<i>XY szerint</i> úgy gondolja	(ld. idézés)	<i>XY szerint</i> úgy gondolja azt gondolja	<i>XY szerint</i> úgy gondolja azt gondolja
MÚLT IDŐ			
értékítélet	valószínűsítés/következtetés	idézés	tanács
úgy gondoltam azt gondoltam	úgy gondoltam azt gondoltam	-	úgy gondoltam
úgy gondoltad? azt gondoltad?		-	úgy gondoltad?
úgy gondolta azt gondolta	(ld. idézés)	úgy gondolta azt gondolta	úgy gondolta?

1. táblázat: Az igei szerkezetek formai változatainak funkcionális megoszlása az introspektív elemzésben

6.2. Kérdőíves felmérés

Az introspektív elemzéssel nyert adataimat kérdőíves kutatás formájában leteszteltem anyanyelvi beszélőkkel is. Olyan adatközlőket kerestem, akik elfogulatlanok a kutatással kapcsolatban, ugyanakkor rendelkeznek egy olyan fokú nyelvi problémaérzékenységgel, amelyet egy ilyen fajta teszt igényel. Ezért tíz ötöd- és hatodéves, a nyelvészet iránt érdeklődő magyarszakos egyetemistával vettem fel az adatokat.

A Google Űrlap szolgáltatás segítségével egy 26 ítemes kérdőívet hoztam létre. A bevezetőben ismertetem a felmérés tárgyát (vélekedés kifejezése) és a teszt felépítését (1. rész: pontozós feladat, 2. rész: kifejtős-választós feladat), várható kitöltési idejét (15 perc), és arra kértem az adatközlőket, hogy képzeljék bele magukat a megadott szituációkba, majd „nyelvi ösztöneiket” követve „zsigerből” pontozzanak.

A kérdőív első része 17 itemet tartalmazott. Itt az adatközlőknek egy négyponos Likert-skálán kellett megítélniük, hogy a megadott beszédhelyzetben mennyire tartják természetesnek az egyes kifejezésmódokat. Egy pontot kellett adni azokra az elemsorokra, amelyeket nagyon szokatlannak találtak, nagyon nem tartottak természetesnek, és négy pontot azokra, amelyeket a leginkább megszokottnak, legtipikusabbnak, legtermészetesebbnek vélték. Azért nem az introspekcióban gyakran használt hármasskálát alkalmaztam a kérdőívben, hogy elkerüljem a semleges középső válasz lehetőségét, és döntésre készítsem a válaszadókat (ld. „nem tudom eldönteni” vs. „inkább ez”). Íme, egy kis ízelítő a teszt ezen részéből:

Értékelj az alábbi mondatokat egy 1–4-ig terjedő skálán annak alapján, mennyire találsz természetesnek őket, mennyire tartod szokványosnak, hogy ebben a helyzetben valaki ezt mondja.

1: nem természetes, egyáltalán nem tudom ebben a helyzetben elképzelni

4: abszolút természetesen hangzik nekem ebben a helyzetben, én is leginkább ezt használnám

Meggkérdezik Zoét, mi a véleménye Pécsről: ő tatabányaiként szépnek találja a várost.				
–Zoé, mi a véleményed Pécsről?	1	2	3	4
–Gondolom, nagyon szép város.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
–Azt gondolom, nagyon szép város.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
–Azt hiszem, nagyon szép város.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
–Úgy hiszem, nagyon szép város.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
–Úgy gondolom, nagyon szép város.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A kérdőív második része 9 itemet tartalmazott. Itt az adatközlőknek megadott szempont alapján kellett egyet vagy többet kiválasztaniuk a megadott lehetőségek közül, illetve mérlegelniük kellett különböző kifejezéseket abból a szempontból, hogy van-e, és ha van, milyen jellegű jelentés- vagy használatbeli különbség van az egyes kifejezésmódok között. Ízelítő ebből a részből:

Érzel valamilyen különbséget az egy csoporton belül megadott mondatok jelentése, értelmezése között? Ha igen, hogyan fogalmaznád meg?

Hiszem, hogy esni fog. Azt hiszem, hogy esni fog. Úgy hiszem, hogy esni fog.	
<input type="radio"/>	Igen, érzek használatbeli különbséget.
<input type="radio"/>	Nem, számomra a mondatok használatukat tekintve egyformák.
<i>Ha igen, írd le, mit tapasztalsz!</i>	

Az összegző táblázat (2. táblázat) azokat a szerkezeteket tartalmazza, amelyeket legalább öt adatközlő három vagy négy ponttal értékelt a teszt első részében az 1-től 4-ig terjedő skálán: ezek az adott funkció betöltésére alkalmas kifejezésmódoknak tekinthetők. A vastag betűs szedés azokat a kifejezéseket emeli ki, amelyeket legalább nyolc adatközlő négy ponttal, azaz maximális értékkel pontozott: ezek tekinthetők az adott funkció kifejezésére – legalábbis a tárgyalt igei szerkezetek közül – leginkább alkalmas kifejezésmódoknak. Ahol nem szerepel vastag betűs kifejezés, ott az adatközlők valószínűleg más kifejezést használnának az adott funkcióban – például a SZERINT-et vagy más (igei) szerkezetet (pl. *azt javasolta, azt mondta* stb.).

JELEN IDŐ			
értékítélet	valószínűsítés/következtetés	idézés	tanács
<i>szerintem</i> úgy gondolom azt gondolom	<i>szerintem</i> azt hiszem	-	<i>szerintem</i> azt hiszem úgy gondolom
<i>szerinted?</i> úgy gondolod? azt gondolod?	<i>szerinted?</i> azt hiszed? úgy gondolod? azt gondolod? gondolod?	-	<i>szerinted?</i> úgy gondolod? azt gondolod?
<i>XY szerint</i> úgy gondolja azt gondolja	(ld. idézés)	<i>XY szerint</i> úgy gondolja azt gondolja	<i>XY szerint</i> úgy gondolja azt gondolja
MÚLT IDŐ			
értékítélet	valószínűsítés/következtetés	idézés	tanács
úgy gondoltam azt gondoltam	azt hittem* azt gondoltam*	-	úgy gondoltam
úgy gondoltad? azt gondoltad?	azt hitted?* azt gondoltad?* úgy gondoltad?*	-	úgy gondoltad
úgy gondolta	(l. idézés)	úgy gondolta	úgy gondolta

2. táblázat: Az igei szerkezetek formai változatainak funkcionális megoszlása a kérdőíves felmérésben
(*: téves vélekedés)

A táblázatban látható, hogy a legtöbb funkcióban az ÚGY GONDOL..., (HOGY) kifejezés jelenik meg, vagyis a vélekedés főkategóriájában ez tekinthető a SZERINT-es kifejezés legközelebbi „rokonának”. Továbbá látható, hogy míg értékítélet és idézés kifejezésére – mind jelen, mind múlt időben – az ÚGY GONDOL..., (HOGY) kifejezés (ill. az AZT GONDOL..., (HOGY)) alkalmas, valószínűsítés-következtetést inkább az AZT HISZ..., (HOGY)-gyal fejeznének ki az adatközlők. Végül tanácsnál szintén az ÚGY GONDOL..., (HOGY) kifejezés használatát találták az adatközlők a legoptimálisabbnak, illetve egyes szám első személyben az AZT HISZEM, (HOGY)-ot is.

A teszt második részében nyert adatok alapján elmondható, hogy az adatközlők az AZT HISZ..., (HOGY) kifejezést sok esetben téves vélekedés kifejezésként értelmezik: értékítéletben második és harmadik személyben, mind jelen, mind múlt időben, valószínűsítés-következtetésnél jelen időben harmadik személyben, múlt időben mindhárom személyben. (Megjegyzendő, hogy valószínűsítés-következtetés funkciójában múlt időben mindegyik igei szerkezet tévesnek bizonyuló mentális folyamatra utal.) Ennek alapján kimondható, hogy az AZT HISZ..., (HOGY) kifejezés „egyszerű” vélekedésként csak egyes szám első személyben, jelen időben, és csak valószínűsítés-következtetésként, illetve tanács funkciójában lehet a SZERINT (*szerintem*) megfelelője, továbbá esetleg második személyben alkalmazható a beszédpartner valószínűsítésére-következtetésére való rákérdezésként. Számos adatközlő nyilatkozott arról is, hogy egyes szám első személyben – kivéve az értékítéletet (és értelemszerűen az idézést) – az AZT HISZEM (*azsziszem, asszem*) a számukra leggyakoribbnak, legmegszokottabbnak, legtermészetesebbnek tűnő kifejezés (többek között az ÚGY HISZEM, (HOGY)-hoz képest).

Az ebben a részben kapott válaszok ezenkívül rámutatnak, hogy a HISZ..., HOGY és a GONDOL..., (HOGY) elemsorokat az adatközlők nem érzik a pusztán vélekedéshez szorosan tartozó kifejezésnek. A HISZ..., HOGY kapcsán arról számolnak be, hogy az „bizonyosságot”, „meggyőződést”, illetve „bizodalmat”, „reményt” fejez ki, a GONDOL..., (HOGY) pedig kisebb elköteleződést („félvállról vett vélemény”, „nekem aztán tökmindegy”, „bánom is én”), illetve bizonytalanságot sugall, esetleg arra utal, hogy valaki mástól függ egy, a beszélőre is kiható esemény várható bekövetkezése.

7. Eredmények

Az introspektív és a kérdőíves adatokat összevetve elmondható, hogy az adatok sok tekintetben megerősítik, alátámasztják egymást. Értékítélet funkcióban mindkét forrás azt mutatja, hogy az ÚGY GONDOL..., (HOGY) kifejezés a legoptimálisabb megfelelője a SZERINT-nek, másodlagosan pedig az AZT GONDOL..., (HOGY). Az ÚGY HISZ..., (HOGY) használatát ebben a funkcióban nem erősítette meg a kérdőíves felmérés.

Valószínűsítő-következtető funkcióban több eltérés mutatkozott. A felmérés adatai egyes szám első személyben az *azt hiszem* használatát sokkal jelentősebbnek mutatták, illetve második személyben is támogatták a használatát, ugyanakkor az *úgy hiszed* alakét nem erősítették meg. Az ÚGY (és az (AZT)) GONDOL..., (HOGY) kifejezéseket mindkét forrás feltüntette mint lehetséges megoldásokat második és – idézőként – harmadik személyben. Szintén hasonló eredmények születtek a téves vélekedés szempontjából (*hisz*-es kifejezések harmadik személyben és általában az igei szerkezetek múlt időben). Tanács funkcióban is hasonló adatok születtek, bár a kérdőíves felmérés kevesebb varianciát mutatott első és második személyben: az *úgy hiszem* és a *gondolod* mint preferált kifejezések használatát nem erősítették meg az eredmények ebben a funkcióban.

Kimutatható, hogy a kifejezésekhez társuló pragmaszemantikai funkciók sajátos megszorításokat gyakorolnak az elemsorok formai sajátosságaira. Az utalószó elhagyása esetén a kifejezések más értelmezést nyernek: ez az értelmezés a HISZ..., HOGY esetében bizodalom, hit, remény/bizonyosság, meggyőződés (az ige mindig hangsúlyos), a GONDOL..., (HOGY) esetében pedig erős, biztos feltételezés (hangsúlyos igével), illetve légből kapott, bizonytalan feltételezés vagy elkötelezetlenség (nem hangsúlyos igével: GONDOL..., (HOGY)). Az *azt* és az *úgy* jelenléte a tárgyalt kifejezésekben tehát nem a magyar *hogy* kötőszós mellékmondatok expetivum–argumentum láncja miatt indokolt (vö. Kenesei 1992), hanem azért, mert a kifejezésekkel sajátos jelentés/funkció párosul.

További formai sajátosság a kötőszó elhagyhatósága. A *hogy* nem hagyható el a hangsúlyos igével álló HISZ..., HOGY és GONDOL..., HOGY szerkezetekből. Ezek „rendes” alárendelésnek tekinthetők, ahol a főmondat állítása a fő állítás. Ezzel szemben a vélekedést kifejező AZT/ÚGY HISZ..., (HOGY) és (AZT/ÚGY) GONDOL..., (HOGY) esetében a kötőszó elhagyható: ezek olyan metadiszkurzív gambitnak (vö. Aijmer 1996) tekinthetők, amelyek „csupán” bevezetik a mellékmondatban foglalt propozíciót – úgy, hogy az információ forrásának a beszélő vélekedését jelölik meg, és ezzel korlátozzák annak érvényességét (vö. Kálmán 2018). Ilyenkor a gambit és az utána következő tartalmat kifejtő rész között a beszédben nem tartunk (kötelezően) szünetet, a „fő”- és a „mellékmondatot” egy dallamívvel ejtjük.

Ami az *azt* és az *úgy* közti választást illeti, az adatok alapján – illetve további adatok hiányában – feltételezhető, hogy az adott funkciókon belüli használati gyakoriság fontos szempont. Az AZT HISZ..., (HOGY) sokkal gyakoribb jelen időben, egyes szám első személyben valószínűsítés-következtetés és tanács funkcióban (és esetleg az előbbi kapcsán egyes szám második személyben) – szemben az ÚGY HISZ..., (HOGY)-gyal, az ÚGY GONDOL..., (HOGY) pedig gyakoribb (legalábbis megszokottabb, természetesebb a használata) értékítélet, idézés és tanács funkcióban – az AZT GONDOL..., (HOGY)-hoz képest.

További megszorítást jelent, hogy az AZT/ÚGY HISZ..., (HOGY) jelen idő harmadik személyben és múlt időben minden személyben téves vélekedést fejez ki. Hasonlóképpen múlt időben – valószínűsítés-következtetés funkcióban – az AZT/ÚGY GONDOL..., (HOGY) is tévesnek bizonyult vélekedésre utal.

Mindezek alapján a magyar mint idegen nyelv tanításában a kérdéses kifejezéseket, noha szerkezetileg a *hogy* kötőszavas alárendelésre hasonlítanak, nem lehet az azokra érvényes általános elvek alapján tárgyalni. Míg a SZERINT kifejezhet – a vélekedésen belül – értékítéletet, valószínűsítést-következtetést, idézést (főleg harmadik személyben) és tanácsot, a tárgyalt igei szerkezetek funkcionális megoszlása sokkal összetettebb képet mutat.

8. Javaslatok a MID számára (A1–B1)

8.1. A vélekedő kifejezések klasszifikációja

Az adatgyűjtés során kapott eredmények alapján tett javaslatokat a MID számára összefoglaló jelleggel a 3. táblázat szemlélteti. A táblázatban az A1–B1-es szintű nyelvtanulók számára tanítható vélekedő kifejezések (SZERINT, AZT/ÚGY GONDOL (HOGY), AZT/ÚGY HISZ (HOGY)) pragmaszemantikailag motivált taxonómiája látható.

		vmilyennek tart (belső mérce alapján)	valószínűsít vmit, következtet vmire (külső evidencia alapján)	tanácsol vmit	
jelen	E1	szerintem (azt/úgy gondolom)	szerintem azt hiszem	szerintem azt/úgy gondolom azt hiszem	
	E2	szerinted? (azt/úgy gondolod?)	szerinted? azt/úgy gondolod?	szerinted? azt/úgy gondolod?	
	E3	Z szerint úgy/azt gondolja			
múlt	E1	úgy/azt gondoltam	téves valósz.köv.	azt hittem azt gondoltam	úgy gondoltam
	E2	úgy/azt gondoltad		azt hitted azt gondoltad	úgy gondoltad
	E3	úgy/(azt) gondolta		azt hitte azt gondolta	úgy gondolta

3. táblázat: Javaslatok A1–B1 szintű nyelvtanulók számára a vélekedő kifejezések használatához

Értékítélet funkcióban (‘belső mérceje alapján valamit valamilyennek tart, tekint’) jelen időben egyes szám első és harmadik személyben a SZERINT-et érdemes tanítani a vélekedés kifejezésére, illetve kérdésben a második személyű alakot. Esetleges opció lehet még – bár nem feltétlenül a legtermészetesebb – az AZT/ÚGY GONDOL..., (HOGY) igei szerkezetek használata a választékosabb és változatosabb kifejezés érdekében. Múlt időben az AZT/ÚGY GONDOL..., (HOGY) kifejezések paradigmatiszta változatai működhetnek.

Valószínűsítés-következtetés funkcióban (‘külső evidencia alapján valamit valószínűsít, valamire következtet’) jelen idő E/1. személyben szabadon változathatja a tanuló a *szerintem* és az *azt hiszem* elemsort; a diskurzusjelölő és az igei konstrukció itt csereszabatos. Harmadik személyben az *XY szerint/szerinte* kifejezés preferált, de adott esetben szabadon változatható az AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) igei szerkezettel. Kérdésben az egyes szám második személyű *szerinted* használata javasolt – és mellette esetlegesen az *azt/úgy gondolod (hogy)*-é. Nem alkalmazható azonban jelöletlenül az AZT/ÚGY HISZ... (HOGY), mert téves valószínűsítésre, illetve következtetésre utal – ugyanez igaz múlt időben általában az igei vélekedő kifejezésekre.

Tanács funkcióban ('valamit tanácsol') kijelentő mód E/1-ben a SZERINT a legalkalmasabb módja a tanács bevezetésének, ugyanakkor a beszélő esetleg választhatja az AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) és az AZT/ÚGY HISZ... (HOGY) kifejezéseket is – ez utóbbiakat mindazonáltal optimálisabban a *kellene+Inf* vagy hasonló szerkezettel (pl. *Azt hiszem/Úgy gondolom, jó lenne megkérdezni egy szakembert*). Első szám második és harmadik személyben ugyanaz vonatkozik a kifejezésekre, mint az értékítélet funkciónál. Múlt időben az ÚGY GONDOL... (HOGY) igei konstrukció tekinthető a tanácsot bevezető vélekedés alapesetének.

8.2. Tanmenet és eljárások

Már egészen hamar, a nyelvtanulási folyamat korai szakaszában találkoznak a diákok a következő nyelvi tevékenységgel: **emberek, tárgyak, helyek leírása, jellemzése** – nominatív mondatokban – l. pl. (26).

(26) Milyen a gulyásleves / a magyar nyelv / ez az autó?

Ilyenkor a vélekedést a *szerintem, szerinted?*, *XY szerint/szerinte* kifejezés vezeti be prototipikusan, ahogy az a 3. táblázatban is látható volt. Itt (a későbbiek során) fontos lehet felhívni a figyelmet, hogy ebben a kontextusban a *szerintem* nem helyettesíthető az *azt hiszem*-mel, hiszen itt az értékítélet funkcióról van szó, és az *azt hiszem* nem kompatibilis a belső mérce alapján történő véleményformálással.

Események, történések elbeszélése, továbbá eseményeket ábrázoló **képleírás** is kapcsolható vélekedéshez, mégpedig a valószínűsítő-következtető funkcióhoz – ilyen jellegű feladatokkal szintén már A1-es szinttől kezdve találkozhat a tanuló. Itt is optimálisan használható a SZERINT diskurzusjelölő, továbbá az AZT/ÚGY HISZ/GONDOL..., (HOGY) elemsor is alkalmas lehet a vélekedés ezen vetületének a kifejezésére. A **napirend/hetirend** témakörében például a tervek kapcsán bevezethető a vélekedésnek a *szerintem*-mel, az *azt hiszem*-mel (illetve az *úgy gondolom*-mal) való kifejezése (pl. *Mit csinálsz szerdán/vasárnap?*).

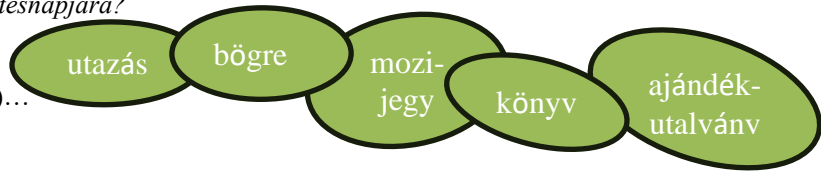
Nyelvvizsgán tipikus feladat a kép alapján történő témakifejtés, és mivel már A2-es szinten nyelvvizsgát tehet a tanuló, jó, ha már ekkor képes tudatosan szelektálni a felkínált lehetőségek közül – úgy, hogy az adott funkcióban adekvát kifejezés(eke)t veszi figyelembe. Ebben az esetben is jó választás lehet a *szerintem*, illetve – amennyiben nem értékítéletről van szó, hanem például valószínűsítésről vagy bármilyen közvetett információ alapján történő véleményformálásról – az *azt hiszem* is (pl. *A kanapén ül, és... azt hiszem, tévét néz*). Megjegyzendő, hogy az igei szerkezet tekintetében a határozott ragozás nyelvtani ismerete előfeltétel lehet, kivéve formulaszerű használat esetén (Dóla 2006: 20–21). A téma megvitatása vizsgafeladatban szintén fontos lehet a vélemény kifejezése és az afelől való érdeklődés: pl. *Szerinted? Mit gondolsz?* – amire a témától függően a vizsgázók válaszolhatnak a *szerintem* és/vagy *azt hiszem*, illetve az *úgy gondolom* kifejezésekkel.

A tanács funkcióhoz jól illeszthetők a **tervezés, problémamegoldás, szimuláció** jellegű feladatok (pl. közös ajándék vásárlása, közös utazás szervezése stb.). A nyelvtanulónak ezekben szüksége lesz a felszólító, illetve a kötőmódra, így a kialakított taxonómiában utolsóként feltüntetett tanács funkcióhoz tartozó vélekedés tanulása B1 szinten javasolt. Például:

Egy barátotoknak, Katinak születésnapja lesz. Beszéljétek meg, mit adjatok/vegyetek neki ajándékba!

Mit adjunk/vegyünk Katinak a születésnapjára?

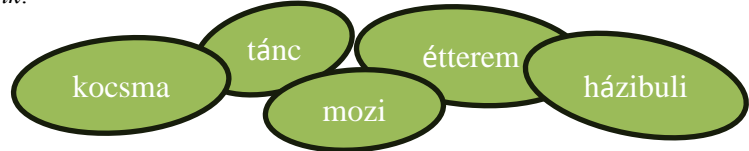
- Szerintem...
- Azt hiszem, (hogy)...
- Úgy/Azt gondolom, (hogy)...



Együtt szeretnétek tölteni a szombat estét. Beszéljétek meg, mit csináltok!

Mit csináljunk szombat este? Hova menjünk?

- Szerintem...
- Azt hiszem, (hogy)...
- Úgy/Azt gondolom, (hogy)...



A vélekedő SZERINT, AZT/ÚGY GONDOL (HOGY) és AZT/ÚGY HISZ (HOGY) azért alkalmas tanács bevezetésére, mert a kifejezések – azáltal, hogy vélekedésként tüntetik fel az utasítást –enyhítenek a közlés direkt parancs jellegén; a felszólítás udvariasabb, indirektebb lesz. Interakcióban, kérdezéskor, a *mit gondolsz?*, *szerinted?*, *úgy gondolod...?* kifejezésekkel alkalmazható a szerkezetegyüttes (vélekedő kifejezés + felszólító mód) – az *azt/úgy hiszed* viszont itt sem használható: pl. –*Szerinted mit vegyünk Katinak?* –*Nem tudom... Te mit gondolsz, mit adjunk neki?* –*Hát, szerintem ne vásároljunk, hanem... azt hiszem, inkább csináljunk neki valamit mi magunk!* –*Úgy gondolod, süssünk neki tortát, vagy fessünk neki bögrét?*

Végül a nyelvtudás gyarapodásával, középszinttől fokozatosan bővítendő a tanuló szótára a vélekedő kifejezések tekintetében (is), különösen a hivatalosabb regiszterekre való tekintettel – vö. pl. *véleményem szerint*; *úgy vélem, hogy*; *én azon a véleményen vagyok, hogy*; *XY úgy vélekedik, hogy* stb.

9. Lezárás

A tanulmány legfőbb állítása, hogy a SZERINT után leggyakoribb magyar vélekedő kifejezések, az AZT/ÚGY HISZ... (HOGY) és az AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) igei szerkezetek sajátos konstrukciók, amelyek formai változataihoz preferált pragmaszemantikai jelentések/funkciók társulnak. Ennek értelmében az a javaslat fogalmazható meg a magyar mint idegen nyelv számára, hogy ezeket a vélekedő kifejezéseket sajátos jellegzetességeikre való tekintettel mint egyedi konstrukciókat érdemes tanítani a MID-ben – értelemszerűen a nyelvtudás megfelelő szintjein. Egyrészt a grammatikában el kell különíteni őket a „rendes” *hogy*-os alárendelésektől, másrészt a pragmaszemantikában fel kell hívni a figyelmet arra, hogy milyen jelentéskörökben/ funkciókban (értékítélet, valószínűsítés/következtetés, tanács, idézés) milyen kontextusokban (személyragozás, mondattípus, igeidő) csereszabatosak egymással a különböző vélekedő formulák (összegezve l. 3. táblázat). A kifejezések szerkezeti változatainak gyakorlása sokféle, a nyelvtanításban megszokott tevékenység formájában megvalósulhat: pl. képleírás, programmegbeszélés, szimuláció, vita/társalgás.

Irodalom

- Arrese, Juana I. Marín – Haßler, Gerda – Carretero, Marta (szerk.) 2017. *Evidentiality Revisited: Cognitive grammar, functional and discourse-pragmatic perspectives*. John Benjamins, Amsterdam.
- Halliday, Michael A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, London.
- Dér Csilla Ilona 2016. A szerintem diskurzusjelölő szinkrón és diakrón vizsgálata. In: Reményi A. – Sárdi Cs. – Tóth Zs. (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 474–485.
- Dóla Mónika 2006. Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai évkönyv 7*: 20–32.
- Hegedűs Rita 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 2019. *Élő magyar grammatika – a nyelvhasználat rendszerének rövid áttekintése*. L'Hartmann Kiadó – KRE, Budapest.
- Goldberg, Adele 2003. Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences 7*: 219–224.
- Gyuris Beáta 2008. A diskurzus-partikulák formális vizsgálata felé. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan IV. A szótárak szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 639–682.
- Kálmán László 2018. A jelentéstan találkozik a mondattannal: Mikor hagyható el a hogy? <https://qubit.hu/2018/06/09/a-jelentestan-talal kozik-a-mondattannal-mikor-hagyhato-el-a-hogy> (2022-01-09)
- Kenesei István 1992. Az alárendelt mondatok szerkezete. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 529–715.
- Kugler Nóra 2012. *Az evidencialitás jelölői a magyarban, különös tekintettel az inferenciális evidenciatípusra*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest.
- Kugler Nóra 2012b. Az inferencialitás mint dinamikus konstruálás. In: Tolcsvai N. G. – Tátrai Sz. (szerk.): *Konstruáció és jelentés: Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására*. ELTE BTK, Budapest. 139–161.
- Pozsonyi Lilla 2022. AZT/ÚGY HISZEM (HOGY), AZT/ÚGY GONDOLOM (HOGY). Két kifejezés vizsgálata magyar mint idegen nyelvi szempontból. In: Balikó F. – Barabás B. – Böhm G. – Pohárnok M. (szerk.): *Szemelvények 6. Válogatás a PTE BTK 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencián (2021) I–III. helyezést elért hallgatóinak pályaműveiből. Specimina Operum Iuvenum 7*. PTE BTK, Pécs. 33–57. https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/Kari_tud_diakkori_tanacs/specimina_operum7_beliv.pdf
- Schirm Anita 2000. A diskurzusjelölők stilisztikai és pragmatikai megközelítése. In: Dobi E. – Domonkosi Á. – Pethő J. (szerk.): *Stílusról, nyelvről – sokszínűen: Szikszainé Nagy Irma hetvenedik születésnapjára*. Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen. 294–307.
- Szeteli Anna – Pozsonyi Lilla 2019. A szerintem diskurzusjelölő funkcionális grammatikai keretben. OTDK-értekezés XXXIV. OTDK, ELTE, Budapest.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin (2019): *MagyarOK* tankönyvsorozat. PTE ÁOK, Pécs.

Pozsonyi, Lilla

'I think I have a question' – A study of two verbal constructions used in Hungarian to express opinion: AZT/ÚGY HISZ... (HOGY) and AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) ('I think (that)')

Expressing opinion is an important and frequent language function; and learners of Hungarian are presented with several ways of expressing it from the beginning of their studies (e.g., *szerintem, azt hiszem, úgy gondolom*; 'I think'). It is argued in this paper, however, that there are several kinds of opinion, and the respective expressions of opinion are not always interchangeable with each other. If learners are only given lists of undifferentiated items to express 'opinion', they do not receive sufficient guidance to adequately use the given phrases. The paper presents a cognitive taxonomy of opinion based on research on the discourse particle SZERINT ('in sy's opinion') and examines two of the most frequent Hungarian verbal expressions for 'I think' (cf. title) in the light of the earlier findings, using introspective and intersubjective analysis. It is demonstrated that while SZERINT is the prototypical expression of opinion in general in today's spoken Hungarian, the two verbal expressions show a more intricate distribution across the four subcategories of opinion: personal values, evidence and inference, advice, and citation – especially in regard to conjugation, mood and tense. It is argued that learners of Hungarian need to be gradually presented with a more analytical approach to expressing opinion, whereby they learn about the different sorts of opinion and the respective language items (constructions, prefabs etc.) that represent each sort in different contexts.

Hagymási Judit

A *csak* partikula a *MagyarOK* A1-es és A2-es kötetében

1. Bevezetés

A *csak* partikula különféle típusait már többen vizsgálták a magyar generatív nyelvészetben (pl. É. Kiss 1996, Gyuris 2009). Előfordulásait két fő csoportba oszthatjuk, melyeket a logikai és a diskurzusjelölő típusok jelentik.

A logikai típusú *csak* partikula elsődlegesen azonosító-kirekesztő értelmezéssel társítható (É. Kiss 1998), de kifejezhet a korlátozás („senki/semmi egyéb/más”) mellett keveslést („nem/semmi több, mint”) is (Fábricz 1986) (pl. *Mari csak a matekházat írta meg.* = Csak és kizárólag a matekházat, a magyart például nem). A diskurzusjelölői *csak* típus lehet erősen hangsúlyos (pl. *Mari CSAK megírta a házi feladatot* = Korábban úgy gondoltam, hogy nem fogja, de végül mégis megírta), és lehet hangsúlytalan – pl. *Csak jönne már!* és *Gyere csak ide!* E két utóbbi fajta *csak* óhajtó, illetve felszólító mondatmodalitással áll; az első a vágyakozás kifejezésében vesz részt, a második kifejezhet bátorítást, sürgetést, fenyegetést (Fábricz 1986). Ezenkívül a *csak* előfordulhat speciális konstrukciókban is, pl. *nem csak / nemcsak ..., hanem ... is; csakazértis; csaknem; csak nem* stb. Az egyes típusokról bővebben lásd pl. Hagymási (2023)-at, valamint Kárpáti és mtsai. írását a jelen kötetben.

Jelen kutatásomban azt vizsgálom, hogy a *csak* partikula és a *csak*-ot tartalmazó konstrukciók előfordulnak-e a magyar mint idegen nyelv tananyagaiban. Ehhez első körben a Pécsi Tudományegyetemen is alkalmazott *MagyarOK* tankönyvcsaládot (Szita–Pelcz 2016–2020) választottam kiindulási pontként, melyek közül kettőt elemeztem, az A1 Kompakt könyvet, illetve az A2 munkafüzetet és tankönyvet. A *MagyarOK* tankönyvek az elemzésem alapján nagyon jól használhatók lennének akár a magyar anyanyelvűek közoktatásában is, mivel átlátható módon rendszerbe szedik a magyar nyelv szabályait, kivételeit, tendenciáit.

A *csak* partikula nagyon gyakori szó a magyarban, melynek – ahogy fent utaltam rá – többféle használata, jelentése van; a *csak* a különféle konstrukciók és hangsúlymintázatok segítségével vagy révén nagyon eltérő tartalmakat tud kifejezni. Emiatt fontos, hogy a tanulók tudatában legyenek egyrészt annak, hogy milyen komplex nyelvi elemről van szó, másrészt annak, hogy mikor mit jelent a szócska, mire tudjuk használni, mit lehet vele kifejezni. Gondoljunk például a felhívásra, amely minden orvosi rendelő, kórház ajtaján látható (vagy az volt az elmúlt időkben): *belépés csak maszkban*. Már is szükség van arra a tudásra, hogy a *csak* itt kizárólagosságot jelent, tehát hogy maszk nélkül belépni tilos. Szintén szükség van arra, hogy egy felszólítást megfelelően értelmezzenek, például a *gyere csak ide* lehet bátorítás, egyszerű kijelentés, vagy éppen fenyegetés, sürgetés (Fábricz 1986), hangsúlyozástól és kontextustól függően (Gyuris 2008). Az intonáció alapján másképp értelmezhetjük ugyanazon szósorokat. Éppen emiatt vizsgáltam meg a *csak* partikulát a *MagyarOK* tankönyvcsalád tükrében, mert véleményem szerint fontos lenne felhívni a figyelmet a *csak* sokszínűségére. Ha a nyelvtanulók csupán a logikai *csak* partikula fókuszos típusát ismerik, amely azonosító-kirekesztő értelmezéssel társítható (jelentése kizárólagosság), ez a megnyilatkozások, szövegek értelmezésekor különféle problémákhoz vezethet.

2. A csak partikula a MagyarOK-ban

Az említett tankönyvek elemzése során az alábbi megállapításokra jutottam. Elsőként, a *csak* partikula szinte kizárólag a példák során és a szövegbeli fogalmazásokban, utasításokban jelenik meg, tehát a könyvek nem foglalkoznak vele külön „szabály” keretében, nem hívják fel rá külön a figyelmet. Másodikként, hogy a logikai típus minden altípusa fellelhető (fókuszos, propozíció előtti, *de* értelmű¹), viszont a diskurzusjelölői *csak* nem jelenik meg. A harmadik megállapítás, hogy a *csak* jelentése, sokfélesége nincs megemlítve, elmagyarázva, ami már csak azért is fontos lenne, mivel sokszor az utasításokban, szövegekben, példamondatokban van elrejtve a *csak* partikula. Végül negyedikként: a *csak*-ot tartalmazó konstrukciók közül egyedül a *nem csak / nemcsak* jelenik meg.

A MagyarOK A1 Kompakt-ban számos intonációs mintázatot láthatunk, amelyek megmutatják például az eldöntendő kérdések hanglejtését (vö. Gyuris 2017); e mintázatok segítségével megmutathatjuk a *csak* partikulák közti különbséget is, beleértve a konstrukciókat. Ezek az intonációs minták segíthetnek a diskurzusjelölő *csak* típus megértésében is, melyek szintén fontosak lehetnek legalább érintőlegesen. A diskurzusjelölők tanítását már ezeken a szinteken (A1, A2) is hasznosnak tartanám, mivel a pragmatikai komponenshez, a kommunikációhoz elengedhetetlenek (vö. Dóla 2021).

A tankönyvek alaposabb bemutatásának első lépéseként nézzünk meg néhány példát mindegyik logikai típusú *csak*-előfordulásra. A példák kapcsán nincs következetesség abban, hogy melyik fejezetben, melyik téma tanításánál fordul elő, megtalálható többek között az egyetemi tapasztalatok, a múlt idő, a hobbi és szabadidő, a ruhavásárlás, az édes otthon, az ismerkedés témakörökön belül.

- | | | |
|-----|--|---------------------|
| (1) | Mindig <i>csak</i> azt tanultam meg, ami érdekelt. | (A2 tankönyv: 121) |
| (2) | Miklós először <i>csak</i> nézte Juditot, aztán megismerkedett vele. | (A2 munkafüzet: 64) |
| (3) | Mindjárt jövök, <i>csak</i> elszaladok a boltba. | (A2 tankönyv: 213) |
| (4) | Jó volt, <i>csak</i> kicsit fárasztó. | (A2 tankönyv: 87) |
| (5) | Kedvem van, <i>csak</i> sajnos nincs időm. | (A1 Kompakt: 97) |
| (6) | <i>Csak</i> tessék! | (A1 Kompakt: 83) |
| (7) | Amikor a gyerekek kicsik voltak, egész nap <i>csak</i> pakoltam... | (A1 Kompakt: 134) |
| (8) | Ez egy számítógép. A számítógép könnyű. <i>Csak</i> egy kiló. | (A1 Kompakt: 32) |

Az (1)-es példamondatban a *csak* fókuszos típusa van jelen, az illető kizárólag azt tanulta meg, ami érdekelte őt, semmi többet, semmi mást. A (2) és (3) példák esetén a propozíció előtti *csak* jelenik meg. Előbbi esetén a partikula hatókörében maga a predikátum áll, az utóbbinál pedig a teljes tagmondat. A (2)-es mondat jelentése, hogy először csak annyi történt, hogy Miklós nézte Juditot, de nem szólította meg, nem ismerkedett meg vele, aztán később igen. A (3)-as példa jelentése pedig az, hogy pillanatokon belül vissza is térek, csak annyi van, hogy gyorsan elmegyek a boltba. A (4) és (5) példák a *de* értelmű *csak*-ot szemléltetik, a két szócska felcserélhető egymással. Mindegyik példamondat jelentése alapvetően pozitív hangvételű, a *csak*-os tagmondat/mondat minimális negatív töltetet ad hozzá: jó, de kicsit fárasztó; van kedvem, de nincs időm. A (6)-os mondat egy állandósult szókapcsolatot példáz, ami gyakori velejárója a hétköznapiainknak, udvariassági formulaként is használjuk (például: *Segíthetek valamiben? Nem köszönöm, csak nézelődöm. Csak tessék!*). A (7)-es példában a *csak* partikula folytonosságot fejez ki (Fábricz 1986: 77), mást sem csináltam, mint egész nap csak pakoltam, pakoltam és pakoltam. A (8)-ban pedig a *csak* számosságot fejez ki, a számítógép csupán egyetlen egy kiló, és nem több.

¹ A *de* értelmű *csak* típusról lásd: Hagymási–Kleiber 2022.

A *csak* partikulára a vizsgált könyvekben nincs szabály², csupán más szabályoknál jelenik meg segítő, egyértelműsítő funkcióban, mint például az 1. ábrán látható *Mari csak néha visz szendvicset a munkahelyére* (A1 Kompakt: 201) mondatban. A példamondat jelentése, hogy Mari nem gyakran visz a munkahelyére szendvicset, csupán alkalmanként történik meg. A *csak néha* hangsúlyos mondatrészként (fókuszként) van kiemelve: a *csak* partikula fókuszos típusa van jelen, mely hangsúlytalan, a hangsúlyt a fókuszált elem kapja: *néha*.

	Hangsúlyos mondatrész (fókusz)	Ige	Vonzatok
Mari	csak néha	visz	szendvicset a munkahelyére. a munkahelyére szendvicset.
	Rita	tesz	virágot a vázába (nem Éva). a vázába virágot (nem Éva).
	Mikor	mész	koncertre Borival? Borival koncertre?
Igen,		viszek	vizet a konditerembe. a konditerembe vizet.

1. ábra: Hangsúlyos mondatrész (fókusz)

Nézzünk egy másik példát: *Jan egy héten csak egyszer tud magyarórára jönni* (A1 Kompakt: 219), mely a 2. ábrán látható.

	Fókusz (+ segédige)	Vonzat és főnévi igenév
Kijelentő mondatok		
Jan	egy héten csak egyszer tud	magyarórára jönni.
	Te tudsz	olyan finom palacsintát sütni.
	Itt lehet	buszjegyet venni.
	Orsi is szeret	táncolni.

2. ábra: Fókusz (+ segédige) a kijelentő mondatok tekintetében

² Megjegyzendő, hogy a B1-es *MagyarOK* munkafüzetben már megjelenik a *csak* mint hangsúlyos módosítószó (lásd: B1 munkafüzet: 134). Ez a típus akkor jelenhet meg, ha nem az igére vonatkozik. A szabály kimondja továbbá, hogy a *csak* mindig fókuszpozícióban áll, vagyis a ragozott ige előtt. Emellett az ige nem, vagy csak kis hangsúlyt kap, továbbá az igekező is elválk.

Az ábrán az látszik, hogy a kijelentő mondatok tekintetében fókusz (+ segédige) az, hogy *egy héten csak egyszer tud*. Ez esetben sem a *csak* partikulára fókuszál a példamondat és a szabálmagyarázat, de már sokkal közelebb áll ahhoz, hogy megismertesse a *csak*-ot. Az A2-es szintű munkafüzetben (2. fejezeten belül a *szórend: kell, szabad, tilos* tanításánál) is találunk az előzőkhöz hasonlókat, ahol fókuszként említi a *csak a lépcsőházban* mondatrészt (teljes mondat: *csak a lépcsőházban tilos dohányozni*; A2 Munkafüzet: 38). Itt szintén nincs elmagyarázva a *csak* szócska jelentése, csupán segítő szándékkal jelenik meg, a partikula segítségével könnyebb felismerni a fókuszosságot.

A *csak*-ot tartalmazó konstrukciók közül a két általam vizsgált *MagyarOK*-ban egyedül a *nemcsak* és *nem csak* alakulatok jelennek meg, nézzünk meg egy-egy példát:

- (9) Sőt, *nemcsak* lakást találtam, hanem egy új bisztrót is! (A1 Kompakt: 80)
 (10) A Nemsütiben viszont kreatív szakács főz, aki *nem csak* három receptet ismer. (A1 Kompakt: 80)

A (9) példamondat jelentése, hogy a lakáson kívül mást is találtam, ebben az esetben egy új bisztrót. A példában a *nemcsak-hanem-is* szerkezet jelenik meg. A (10)-es példához pedig az a jelentés társul, hogy a szóban forgó szakács nem kizárólag három receptet ismer, hanem annál többet, legalább négyet. A két említett konstrukció mellett érdemes lehet más *csak*-os alakulatokat is beemlíteni a kötetekbe, például a *csak nem* nagyon jól bele tudna illeszkedni abba a példamondatba, hogy *Megetted az egész gyümölcstortát???* (A2 Tankönyv: 211). Véleményem szerint hozzájárulhatna a megértéshez, közelebb vihetne a jelentés megragadásához. A kötetek elemzése során találtam olyan példát is, mely a *csak nem* részben kompozicionális alakulatának³ típusába tartozhat (legalábbis szerkezetileg és jelentésstanilag úgy tűnik) (vö. Hagymási 2023: 22–25), azonban kissé eltérő, mivel nem a *csak nem* jelenik meg benne, hanem a *csak nincs*:

- (11) *Csak nincs* valami baj? (A2 tankönyv: 96)

A (11) olvasata az, hogy *csak nem az van, hogy valami baj van*, mely a kontextus alapján jobban domborodik: *Fáradtnak tűnsz. Csak nincs valami baj?* A kérdő mondatmodalitással álló mondat elvárást tartalmaz (vö. Kiefer 1988: 110): azt szeretném, hogy a válaszdod nem legyen, ne legyen semmi baj.

Mindkét könyvben gyakran jelenik meg a *csak az a baj* idiomatikusnak tűnő szerkezet, ami azért is érdekes, mert a hétköznapi beszédben is sokszor hangzik el, mégis rögzítve, hogy ez a szerkezet pontosan mit jelenthet. Nézzünk néhány példát kontextussal kiegészítve:

- (12) *Csak az a baj*, hogy néha eszik a virágokból. (A1 Kompakt: 145)
 (13) *Csak az a baj*, hogy elég keveset kereselek. (A1 Kompakt: 144)
 (14) Nagyon kedves, *csak az a baj*, hogy egyáltalán nem rugalmas. (A2 tankönyv: 143)
 (15) Anett nagyon kedves, és kitűnő szakember, *csak az a baj*, hogy rettenetesen lassú. (A2 tank.: 143)

A (12)–(15) példamondatokból jól látszik, hogy egy problémára világít rá a szerkezet, valamiféle gondra utal. A *csak* partikula logikai típusa van jelen a mondatokban.

Az eddigiekben az alacsonyabb szinteket (A1, A2) vizsgáltam meg, azokról adtam számot, de érdemes lenne magasabb szinten (B1, B2) arra is felhívni a figyelmet, hogy mi a különbség a *csak*-ot nem tartalmazó és a *csak*-os fókuszos mondat között. Az azonosítás–kirekesztés egy-

³ Kompozicionális az alakulat akkor, amikor az elemek csupán egymás mellé kerülnek, és a részek jelentéséből előáll az egész jelentése. Nem kompozicionális az alakulat, amikor a részek jelentéséből nem áll elő az egész szerkezet jelentése, vagyis új nyelvi elem jön létre. A vizsgálataim alapján érdemes felállítani egy köztes kategóriát. Ilyenkor az elemek jelentése valamennyire fellelhető, de mégsem tekinthetők teljesen kompozicionálisnak, ezeket a szerkezeteket nevezem részben kompozicionális alakulatnak (lásd: Hagymási 2023).

értelmű jelzője a *csak* partikula, mindig fókuszot vált ki, ha mondatrész előtt jelenik meg, de előfordulhat az ige előtt is, ilyenkor viszont a szórend egyenes. A két mondat típus különbségét a (16)–(17) példapár segítségével szemléltetem. A jelentés pontosabb megragadásához a mondatok predikátumlogikai átírását is szerepeltetem.

- (16) a. A nagymamám hívott fel.
b. $\exists x(F(x,e) \ \& \ (x=n))$
- (17) a. *Csak* a nagymamám hívott fel.
b. Előfeltétel: $F(n,e)$, főállítás: $\sim \exists x((x \neq n) \ \& \ F(x,e))$

A (16) példamondat fókuszos, illetve előfeltételezi, hogy valaki felhívott. A mondat jelentése, hogy a nagymamám hívott fel, és nem más (például nem a nagypapám). A (17) példa jelentése, hogy a lehetséges résztvevők közül csak és kizárólag a nagymamám hívott fel, és senki más nem (például a nagypapám se). Ebben a mondatban a *csak* kétféle hangsúllyal is megjelenhet. Amennyiben a *csak* a hangsúlyos elem, akkor a predikátum kimerítő azonosítást tartalmaz. Ha a *csak* hangsúlytalan és a *nagymamám* kapja a hangsúlyt, akkor érezhetünk egyfajta alacsonyabb presztízs jelleget (vö. É. Kiss 2006: 44), azáltal, hogy nem becsüli meg a beszélő a hívó fél személyét. Ez a pluszjelentés csak akkor hozható elő, amennyiben a szereplő kapja a hangsúlyt és a *csak* hangsúlytalan (ezt az extenzionális logika eszköztárával nem tudjuk ábrázolni). A mondatok logikai átírásán az látható, hogy (16) esetén előfeltétele a mondatnak, hogy valaki felhívott, míg (17)-nél már az az előfeltétel, hogy a nagymamám felhívott. A (16) szemlélteti, hogy az lesz az új információ, hogy az a valaki, aki felhívott, az a nagymamám. A (17)-ben, a *csak*-ot tartalmazó mondatban az új ismeret az, hogy csak és kizárólag a nagymamám hívott fel, és más nem.

Amennyiben a mondatokat kiegészítjük a *nem* tagadószóval, a kapott példák a preszuppozíció tekintetében megegyeznek egymással, míg a mondatok fő állítása egymás tagadása, ami a mondatok logikai átírásán jól látható. Nézzünk a tagadott variációkra is egy-egy példát:

- (18) a. *Nem* a nagymamám hívott fel.
b. $\exists x(F(x,e) \ \& \ (x \neq n))$
- (19) a. *Nem csak* a nagymamám hívott fel.
b. Előfeltétel: $F(n,e)$, főállítás: $\exists x((x \neq n) \ \& \ F(x,e))$

A (18) előfeltétele ugyanaz, mint a fentebb említett (16)-es példáé: valaki felhívott. A (19)-es példa előfeltétele szintén megegyezik egy már korábban tárgyalt mondatéval, ami (17)-ben olvasható: a nagymamám felhívott. A (18) esetén az az új állítás, hogy ez az illető nem a nagymamám, hanem valaki más (például a nagypapám), míg a (19)-ben az új információ az, hogy nem csak a nagymamám hívott fel, hanem valaki más is (például a nagypapám is). A mondatok logikai átírásán jól láthatóak az előfeltételek, előbbinél, hogy valaki felhívott, míg utóbbinál az, hogy a nagymamám felhívott. A logikai átírások segítségével az is belátható, hogy a (19)-ben megjelenő *nem csak* konstrukció jelentése kompozicionális, vagyis az elemek jelentése fellelhető, megőrződik.

A (18) példamondat a (16) példa ellenpólusa, hiszen a *nem* tagadószó azt a jelentést társítja a mondatához, hogy nem igaz, hogy a nagymamám hívott fel, de valaki másra igaz, hogy felhívott. A (19) példamondatban a *nem* és a *csak* szócska együtt van jelen a mondatban, melynek jelentése az, hogy nem igaz, hogy kizárólag a nagymamám hívott fel. Tehát a nagymamámon kívül másra is igaz az állítás, hogy felhívott, például a nagypapámra. A példamondat több lehetséges résztvevőt feltételez, szemben a (17) példamondattal. A magasabb szintű nyelvhasználathoz ezeknek a finom különbségeknek az ismerete is hozzátartozik, azonban mindenképpen csak haladó szinten ajánlott a *csak* partikula ilyen mélységű tanítása.

3. Összegzés

Összegezve az elmondottakat, érdemes lehet a leírtak alapján bevezetni a *csak* partikula típusainak ismertetését és tanítását a külföldiek tanítási folyamatába – kontextualizált szövegek keretében, akár csak receptíven, és igény szerinti elemzéssel. Célszerű lenne a *csak* mindkét fő típusát megmutatni. A logikai *csak* típus szerepel a vizsgált tankönyvekben érintőlegesen, de nincs kiemelve a szerepe, a funkciója, az, hogy a magyarban alapvetően explicitté teszi az inverz szórenddel jelzett fókuszot. A diskurzusjelölői *csak* típust pedig nem tárgyalják a kötetek, sem a felszólításban megjelenő hangsúlytalan típust, sem a sajátos pragmatikai jelentéssel bíró hangsúlyost. Ugyanígy a *csak*-os konstrukciók is csupán érintőlegesen jelennek meg egy-egy példamondatba ágyazva. Ahhoz, hogy a magasabb nyelvi szinteken (B1-től kezdődően) jobban ki tudják a pragmatikai tartalmakat fejteni a nyelvhasználók, érdemes lenne megtanulniuk, vagy legalábbis megismerniük a diskurzus-jelölői *csak* típusokat és a *csak*-ot tartalmazó szerkezeteket is, hiszen teljesen mást tudnak jelenteni, mint a tankönyvekben is megjelenő logikai *csak* típus.

Az elmondottak alapján indokolt lenne a *csak* partikula fókuszáltabb explicit tanítása a magyar mint idegen nyelvben, a tanulói változókhoz (pl. életkor, nyelvtudási szint, motiváció, háttér stb.) igazítva az ismertetés mélységét.

Irodalom

- Dóla Mónika 2021. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- É. Kiss Katalin 1996. A *csak* szintaxisához és szemantikájához. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom II*. JPTE, Pécs.
- É. Kiss Katalin 1998. Mondattan. In: É. Kiss Katalin, Kiefer Ferenc, Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 17–184.
- É. Kiss Katalin 2006. Érvek és ellenérvek a fókusz [+kimerítő] jegyével kapcsolatban. In: Kálmán László (szerk.): *KB 120 – A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 37–48.
- Fábricz Károly 1986. *Partikulák a magyar és az orosz nyelvben*. Kandidátusi értekezés, Szeged.
- Gyuris Beáta 2008. A diskurzus-partikulák formális vizsgálata felé. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan IV. A lexikon szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 639–682.
- Gyuris Beáta 2009. A hangsúlyos *csak* diskurzuspartikula interpretációja. In: Maleczki Márta – Németh T. Enikő (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei 7*. SZTE, Szeged. 157–179.
- Gyuris, Beáta 2017. New perspectives on bias in polar questions: a study of Hungarian *-e*. *International Review of Pragmatics* 9: 1–50.
- Hagymási Judit 2023. *Csak nem, csaknem, csak azért is, csakazértis? Csak partikulát tartalmazó konstrukciók vizsgálata*. OTDK-dolgozat. PTE BTK, Pécs.
- Hagymási Judit – Kleiber Judit 2022. A *csak* partikula gyermeknyelvi vizsgálata. In: Bóna Judit – Murányi Sarolta (szerk.): *A nyelvfejlődés folyamata koragyermekkortól kamaszkorig*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 57–77.
- Kárpáti Laura – Hagymási Judit – Kleiber Judit – Alberti Gábor (2023): A *csak* partikula. *Hungarológiai Évkönyv* 23–24: 93–101.
- Kiefer, Ferenc 1988. Modal particles as discourse markers in questions. *Acta Linguistica Hungarica* 38: 107–125.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin (2016–2020): *MagyarOK*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs.

Hagymási, Judit

*The particle csak ('only') in the A1 and A2 volumes
of the coursebook called MagyarOK*

The occurrences of the Hungarian particle *csak* ('only') can be divided into two main groups: logical and discourse marker types. This paper investigates whether *csak* and its various constructions (e.g. *csak nem*, lit. 'only not', e.g. *Are you lost or something?*) occur and if yes, how they occur in one of today's most popular coursebooks of Hungarian at the beginner levels. Although the textbooks systematize the level-appropriate rules and patterns of the Hungarian language in a transparent way, the A1 and A2 volumes only mention logical types of *csak*, and even those types are not explained for their formal and functional differences (e.g. stress, word order). Discourse marker types of *csak* do not appear at all in the A1 and A2 volumes, neither the unstressed type in imperatives nor the stressed type with a specific pragmatic meaning. Likewise, *csak*-constructions are only tangentially discussed in the context of stand-alone example sentences. Consideration should be given to whether – to be better able to express pragma-semantic content at higher levels (from B1 on) – A2 learners should learn to distinguish between the various logical types of *csak* and should also be familiarized with its basic discourse marker type(s).

Tóthné Péter Nóra

Frazeológiai egységek a magyartanításban

1. Bevezetés

Nyelvtanárként azt tapasztaltam, hogy a különböző, többé-kevésbé **állandósult kifejezések** tanítását már kezdő nyelvtanulókkal el lehet kezdeni, és érdemes is. Egyrészt azért, mert ezek az élő kommunikáció szerves részei, így hasznosak a tanulók számára; másrészt azért, mert ha ezeket az egységeket kezdetben lexikaként rögzíti a tanuló, a tanulás későbbi fázisaiban fejtheti belső szerkesztésüket, és akár referenciaként is szolgálhatnak a számára egy-egy grammatikai jelenséghez. Harmadrészt pedig a legtöbb frazeológiai egység kultúraspecifikus jellegénél fogva kiválóan alkalmas arra a célra, hogy a magyar nyelvet nemcsak a nyelvtanítás modern elveivel, hanem az aktuális kultúra-definíciókkal és nyelvikompetencia-modellekkel is összhangban állva oktathassuk, mind a tananyagszerkesztés, mind az oktatási gyakorlat szintjén (vö. Szili 2005:44).

A frazeologizmusok ugyanis nemcsak színesítik a nyelvhasználatot, hanem fontos **kulturális, kultúrtörténeti ismereteket** közvetítenek, ezáltal lehetőséget biztosítanak a nyelvtanulóknak kulturális és szociokulturális kompetenciájának fejlesztésére is. Továbbá – a nyelvtanulás teljes folyamatát tekintve – a frazeológiai egységek rendkívül alkalmasak arra is, hogy révükön a nyelvtanuló személyes kapcsolatot létesíthessen a magyar nyelvvel és kultúrával, miközben új dimenziókból láthatja a saját anyanyelvét és kultúráját is. A kontrasztív és komparatív megfigyelések, elemzések, összehasonlítások ugyanis fejlesztik a diákok interkulturális kompetenciáját is.

Különösen érvényes mindez a nyelv a szoros értelemben vett frazeológiai kincsére, a közmondásokra és a szólásokra. A frazeológiai egység (vagy frazéma) fogalmának tágabb értelmezésébe azonban beletartoznak egyéb többszavas kifejezések is, mint például a kollokációk, a funkciói-gés szerkezetek vagy a beszédaktus-formulák (a terminológiával kapcsolatban 1. 2. fejezet). A kiterjesztett értelemben vett frazémák nemcsak a tanulók szókincsét bővíthetik, hanem támogathatják a nyelvtanulást is, valamint hozzájárulhatnak a magyar mint célnyelv belső, sajátos **szemléletének** megértéséhez is, szinte észrevétlenül rávezethetik a tanulót arra, hogy a nyelv, illetve az egyes nyelvek hogyan konceptualizálják a világot (vö. Humboldt „anyanyelvi világnézet”). Mindennek révén a különféle frazeologizmusok sokoldalúan támogathatják, hogy a magyarul tanuló közelebb kerüljön a célküzéseikhez, illetve a külső szabályozókban (pl. *Küszöbszint* (Aradi és mtsai. 2000), KER 2002) meghatározott követelmények eléréséhez.

A jelen tanulmányban a frazeológiai egység(ek) fogalmának rövid tárgyalása után (2. fejezet) azt vizsgálom, hogy a nyelvpedagógiában milyen elvek jelentek meg és vannak ma jelen a frazémák tanításával kapcsolatban (3. fejezet), hogy a magyar mint idegen nyelv (MID) külső szabályozói mit írnak elő a frazeológiai egységek ismeretével kapcsolatban (4. fejezet), valamint hogy régebbi és újabb oktatási anyagokban milyen frazeológiai egységek hogyan szerepelnek (5. fejezet). Az utolsó tartalmi egységben (6. fejezet) néhány gyakorlati javaslatot fogalmazok meg a frazeológiai egységek tanításával kapcsolatban. A jelen írás doktori kutatásom része, amelyben B2-es és C1-es nyelvtudási szintű magyarul tanulóknak írásbeli vizsga-termékumaiban elemzem a frazémahasználatot.

2. Frazeológiai egységek

A tudományos kutatások sokféle szakterületen foglalkoznak a különböző szempontok szerint definiált, különféleképpen elnevezett és eltérő módszerekkel kutatott többé-kevésbé állandósult kifejezésekkel. A jelen tanulmány frazeológiai megközelítést¹ alkalmaz. A frazeológiában az általánosságban esernyőterminusként használt *frazeologizmus*, *frazéma*, *frazeológiai egység*, *állandósult szókapcsolat* fogalomnak létezik (legalább) egy tágabb és egy szűkebb értelmezése: a tágabb „minden, több szóból álló, megszilárdult nyelvi egységre” (Rozgonyiné 2016:13), a szűkebb csak az idiómákra, azaz a „nem elemezhető frazeológiai egységekre” vonatkozik (uo.).

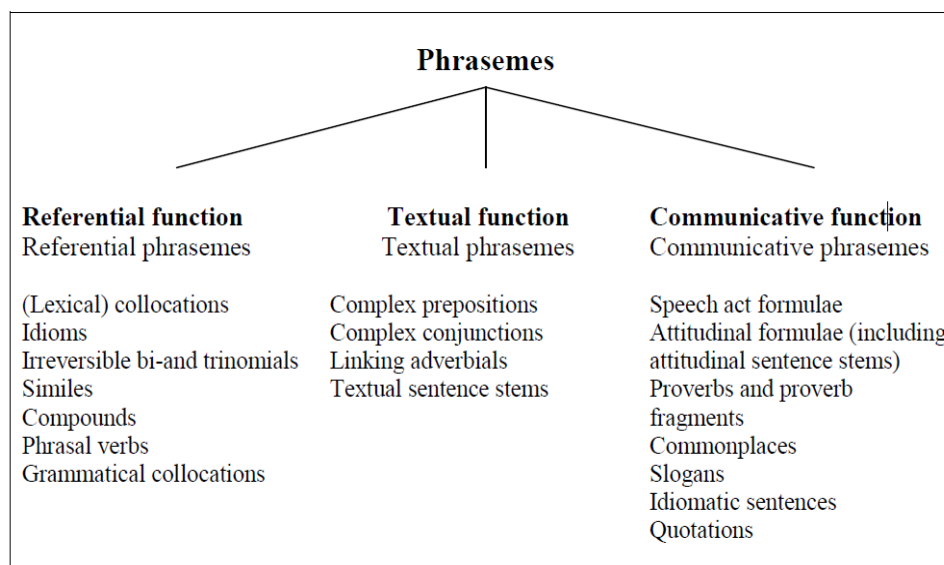
Az előbbi értelemben minden olyan polilexikális egység frazeologizmus (illetve frazéma vagy frazeológiai egység), amely lexikailag és morfoszintaktikailag többé-kevésbé rögzült, míg az utóbbi értelemben csak az számít frazeologizmusnak, ahol a polilexikalitás és a rögzültség idiomatikus jelentéssel jár együtt – vagyis ezek szerint csak a több szóból álló idiómák számítanak frazémának (Forgács 2007: 20–21). A frazeológia szűk értelmezése szerint csak olyan kifejezések tartoznak a frazeológiai egységek közé, mint a közmondások, a szólások, a szállóigék vagy a közhelyek, a tág értelmezés szerint azonban az olyan többszavas egységek is frazémának minősülnek, mint például a funkcióigés kapcsolatok vagy a helyzetmondatok.

A jelen tanulmány – esernyőterminusként és egymás szinonimáiként – a *frazeológiai egység*, *frazeologizmus*, *frazéma* szavakat használja, és a frazeológia tág értelemben vett vizsgálati tárgyát érti alattuk. Forgács (2007) szavaival ezek olyan több, legalább két szóból álló, állandósult (nem csak egy alkalomra összeállt) szókombinációk, amelyek a beszélők számára ismertek (15. o.) – például *Aki korán kel, aranyat lel*. Ezt a leírást alapul véve és Granger–Meunier (2008) meghatározásával kiegészítve a következő definíciót használom:

A *frazéma* (más szóval *frazeologizmus*, *frazeológiai egység*) olyan, lexikailag és grammatikailag többé-kevésbé rögzült polilexikális egység, amelynek elemei nagy gyakorisággal együtt, adott elrendezésben fordulnak elő adott lexikális jelentés vagy szemantikai/pragmatikai funkció kifejezésére (vö. Forgács 2007 és Granger–Meunier 2008).

A frazémák körébe tartozó fogalmak egymástól való elhatárolása nemcsak a sokféle elméleti és kutatói megközelítés miatt nehézkes, hanem az egyes jelenségek (pl. a közmondások) összetett voltának következtében is (T. Litovkina–Mieder 2005:177). A frazeologizmusok rendkívül változatosak formailag és funkcionálisan is; többféle kategóriába rendezhetők (magyarul l. pl. Grétsy 2012, Kerékjártó 2000, Csonka 2000, Forgács 2007, Bárdosi és Kiss 2005). A jelen tanulmányban csupán Granger és Paquot 2008-as frazematipológiáját szerepeltetem. Ők a klasszikus frazeológiai osztályozások (pl. Cowie, Melčuk, Burger) figyelembevételével terjesztették ki a frazéma fogalmát a disztribúciós vagy gyakorisági megközelítés beépítésével – egy úgynevezett '**frazeológiai spektrumon**'. Ennek tartalmát az 1. ábra és a 2. táblázat prezentálja (utóbbi, mely röviden megmagyarázza az egyes típusokat, a Mellékletben szerepel).

¹ A frazeológiának mint tudományterületnek a kialakulása a huszadik század elejére, elterjedése az 1970-es évekre tehető, a lexikológiától való elkülönülése pedig még későbbi fejlemény. A területet olyan nagy nevek fémjelzik, mint például Permjakov, Taylor, Fleischer, újabban Granger, illetve magyar nyelvterületen O. Nagy Gábor, Bárdosi Vilmos, Hadrovics László, Forgács Tamás, Paczolay Gyula, Rozgonyiné Molnár Emma vagy T. Litovkina Anna.



1. ábra: Granger és Paquot frazeológiai spektruma (Granger–Paquot 2008: 27–49)

Granger és Paquot frazématipológiája nemcsak a hagyományosabb frazeológiai irányzatok legfőbb tanulságait tartalmazza, hanem tükrözi az újabb korpuszalapú megközelítések eredményeit is (ld. pl. grammatikai kollokációk, binominálisok, komplex prepozíciók stb.) – így keverékosztályozásával egy tágabb fogalomértelmezést képvisel (szemben a kelet-európai hagyományos felosztással, amely főként az idiomatikus szólásokat és közmondásokat érti frazeológiai egységeken). A szerzők nemcsak lexikai elemeket, hanem grammatikai funkciójukat is felfűznek a frazeológiai háló fonalára; a frazeologizmus *tertium comparationis*ként való felfogása rendkívül alkalmassá teszi tipológiájukat a nyelvoktatásban való felhasználásra.

A fenti (és az ehelyütt nem idézett) tipológiák a bőség zavarát keltik a tanárban és a kutatóban is; ezen a vizsgálati fókuszot szem előtt tartva igyekezhetünk úrrá lenni. A mi fókuszunk a nyelvtanulás a kezdőtől a haladó szintig. Kezdőknél leginkább a beszédaktus- és a rutinformulák, valamint a lexikai és grammatikai kollokációk tanítása jut szerephez (néhány esetlegesen elszórt közmondás és szólás mellett); csak felsőbb nyelvtudási szinteken nyílik igazán terep a célirányos, a nyelvtani és lexikai anyaggal összehangolt, részletesebb, mélyebb, ugyanakkor kiterjedtebb idiomatikus frazématanításra. Ennek okán kutatásomban a B2-es és a C1-es nyelvtudási szintekre koncentrálok. Ugyanakkor a magasabb nyelvtudási szinteken nagyon sokféle frazéma releváns lehet, ami nemkívánatos módon kitérítaná a vizsgálati kört, ezért az elemzés nem terjed ki a nagyon tágan értelmezett frazeologizmusokra (pl. összetett szavak, igekötős igék), inkább a klasszikusabb, valamint a mai MID-tanuló számára releváns típusokra koncentrálok. Az 1. táblázat listázza (rövid magyarázatokkal és példákkal) azt a **tizennégy frazématípust**, amely a kutatás tárgyát képezi. Miért éppen ezeket választottam?

A frazeológiának indulása óta és ma is központi tárgyát képezik a közmondások és a szólások. Mivel – ahogy a bevezetésben említettem – ezek a frazeológiai egységek a nyelvtanuló számos kompetenciáját fejlesztik (kulturális, szociokulturális, interkulturális stb. kompetencia), nagyon fontosnak tartom ezen típusok vizsgálatát. Külön kiemeltém az egyik szólástípust, a kinegrammát, mert nyelvtanári tapasztalataim alapján feltételezem, hogy a MID-tanulók ismerik és előszeretettel tanulják az ilyen frazémákat. A közhelyek – bármennyire is kétes a megítélésük sok laikus beszélő és nyelvművelői attitűddel bíró „ítész” körében – gyakori elemei a magyar beszélt nyelvnek, ezért fontos a tárgyalásuk a MID-ben. A szállóigék, idézetek ugyancsak a klasszikus frazeologizmusok közé tartoznak; megjelennek az igényes köznyelvben, a sajtónyelvben, illetve a szépirodalmi alkotásokban is, ezért mindenképp helyük van a vizs-

gálatban. A szlogenek, jelmondatok szintén nagy számban fordulnak elő a reklámok világában, a sajtónyelvben is, és a kortárs kultúra fontos részei, ezért érdekesek a MID-ben. A kollokációk vizsgálata a nyelvtanulásban betöltött fontos szerepük jogán indokolt. A frazeológiai terminusok vizsgálatát az indokolja, hogy különféle szakterületekhez, regiszterekhez, műfajokhoz, stílusokhoz, nyelvi csoportokhoz kapcsolódnak, és ezek tanításakor fontos szerepet kapnak a MID-ben. A páros frazeologizmusok, ikerformulák különleges alakulatai nyelvünknek; kutatói kíváncsiságom miatt kerültek be a vizsgálandó típusok közé. A strukturális frazeologizmusoknak fontos grammatikai szerepük van, tanulmányozásukat ez indokolja. A funkciógés kapcsolatok szintén érdekesek nemcsak lexikai, hanem grammatikai értelemben is – különösen magasabb nyelvtudási szinteken. A kommunikatív frazémák közül úgy gondoltam, a beszédaktus-formuláknak (rutinformuláknak) és a beszélő attitűdjét kifejező formuláknak van kiemelt szerepük az élőnyelvi interakcióban (ezeket korábban említett szerzők kommunikatív frazeologizmusaival együtt kommunikatív formulának nevezem) – mind szóban, mind írásban, így a nyelvtanulásban is fontosak.

Frazéma-típus	Leírás	Példák
közmondás ²	Adott beszélőközösségben általánosan ismert és gyakran idézett mondat, amely valamilyen, a közösség által elfogadott életigazságot, erkölcsi megállapítást, bölcsességet, elvet, normát fogalmaz meg. A közmondások kommunikatív frazémák, hiszen hiedelmeket fejeznek ki egy propozíciós tartalommal kapcsolatban, illetve a beszédpartner befolyásolását célozzák, különféle interakciós szándékokat valósítanak meg adott beszédhelyzetekben; azaz pragmatikai és kontextuális funkciójuk van (vö. tanító célzat, szociális funkció, használhatók magyarázatként, érvként, tanácsként, megállapításként, vizsgáztalásként stb.).	<i>Aki másnak vermet ás, maga esik bele. Legjobb orvosság a koplalás. Aki sokat markol, keveset fog.</i>
szólás	Teljesen vagy részben idiomatikus, erős metaforikus értékkel és nyelvi hagyományokkal bíró, közkeletű, nem mondat formájú (avalens vagy régens értékű) kifejezés, amely állandó vagy változtatható nyelvi elemekből különböző szerkesztettségi fokokon rögzült. Referenciális frazéma, hiszen a „külső világ” tartalmaira (tárgyakra, jelenségekre, eseményekre, tényekre stb.) utal.	<i>rossz lóra tesz felkapja a vizet forr az epéje a markába nevet egy füst alatt nagy feneket kerít vminek</i>
szólás-hasonlat	Olyan szólás, amely két részből áll: első fele ált. egy ige vagy egy melléknév, a második pedig egy <i>mint</i> kötőszós hasonlító mellékmondat.	<i>ravasz, mint a róka ordít, mint a fába szorult fereg</i>
kinegramma	Olyan szólás, amelyben az alaptag igei, maga a kifejezés pedig gesztusnyelvi megnyilvánulást kódol nyelvtanilag. Némelyek egy „valódi” testmozdulatot és pszichikai vagy szociokulturális mozdulatot (düh stb.) foglalnak magukba, másokban a kinetikus mozdulat már csak a metaforikus jelentésalapot adja.	<i>fáj a szíve ingatja a fejét összerándul a gyomra tűzbe teszi a kezét vkiért</i>
helyzetmondat	Adott szituációban adott kérdésre megszokott válaszként adott, illetve egy-egy beszédhelyzetben szokásosan használt szólásszerű kifejezés, szituatív klisé.	<i>Fülem mögött a kispolcon Nem oda Buda!</i>
közhely (klisé)	Közmondás-, illetve szólásszerű frazéma, amely gyakran negatív megítélés alá esik (pl. „elcsépelet”, „üres” stb.). A klisék kommunikatív frazémák: cselekedetek, történések, helyzetek értékelésére, igazolására stb. használatosak.	<i>Egyszer minden véget ér. Ami sok, az sok. hab a tortán</i>

² A frazeológiai kutatások egyik legfontosabb kutatási területe a közmondások világa. A fogalom meghatározását nehezíti, hogy nemcsak a különböző nyelvközösségek, hanem még az azonos nyelvközösségek szakirodalmi sem egységesek a definíció tekintetében, továbbá a szólásoktól is nehéz elhatárolni őket.

szállóige	Olyan szókapcsolat vagy mondat, amelyet a beszélő készen idéz valamilyen kommunikációs célzattal (kommunikatív frazéma). Az „idézet” forrása ismeretes, még ha nem is a mindenkori beszélő számára.	<i>A kocka el van vetve. otthagyt csapat-paport</i>
szlogen, jelmondat	Olyan mondatértékű megnyilatkozás, amely valamilyen politikai, vallási vagy kulturális irányzat, mozgalom, esetleg sportrendezvény vagy vállalat, márka „hitvallását”, célját fogalmazza meg röviden, tömören, szintaktikai szintű megformálásban – szimbolikus értékű állandósult kifejezésként. Kommunikatív frazéma: a beszélők pragmatikai-kontextuális, interakciós és szociális funkcióval használhatják.	<i>Egy pohár tej, tiszta fej! Divide et impera! Memento mori! Élni és élni hagyni Egység a sokféleségben Légy résen!</i>
kollokáció	A <i>lexikai</i> kollokáció két, egymással szintagmatikus viszonyban álló lexéma a véletlennél gyakoribb társulása, együttes előfordulása, amely előre látható, megjósolható. Referenciális funkcióval rendelkezik; referenciális frazéma.	<i>alapos gyanú szőke haj dugába dől ajánlott levél technikai okokból halottnak nyilvánít szerelmet vall vkinek</i>
frazeológiai terminus	Olyan lexikai kollokáció, amely szaknyelvi kifejezés (<i>terminus</i>) értékű, és lexikológiai egyszavas műszóként viselkedik. Funkciója referenciális.	<i>jogi személy általános forgalmi adó mattot ad tartózkodási engedély albéletli szerződés</i>
páros frazeologizmus, ikerformula	Páros, illetve párhuzamos struktúrát mutató, szintaktikai sémán alapuló kifejezés (nem szólás). Referenciális funkcióval bír.	<i>szemtől szembe lépésről lépésre kéz a kézben időről időre tetőtől talpig éjjel-nappal égen-földön</i>
strukturális frazeologizmus	Szövegszervező frazéma: a szöveg vagy diskurzus tartalmát rendszerezi, szervezi a (szöveg)grammatikai viszonyok jelzése révén.	<i>egyrészt..., másrészt... nemcsak..., hanem... is mind..., mind...</i>
funkcióigés kapcsolat	Egy igéből és egy hozzá kapcsolódó toldalékos főnévből álló körülírási szerkezet. A funkcióige legtöbbször konvencionálódott határozós szó szerkezet része, amelyben az ige eredeti jelentése absztrakt módon jelenhet meg. Referenciális frazéma.	<i>döntést hoz tárgyalásokat folytat szerződést köt megrendezésre kerül eszébe jut (nagy) lármát csap órát tart</i>
kommunikatív formula	Saját terminusom, mely felöleli a különböző kutatók által kommunikatív frazeologizmusnak, rutinformulának, meta-kommunikatív klisének, beszédaktus-formulának és attitűdöt kifejező formulának nevezett kifejezéseket.	<i>köszönöm szépen jó napot minden jót Mi újság? Mit is akarok mondani? Ne mondd! véleményem szerint azt hiszem</i>

1. táblázat: A kutatásban vizsgált frazematípusok

3. Frazémák és nyelvtanulás

A **szólások és közmondások tanítása mellett** „elitista” érv, hogy kitüntetett szerepük van az általános és a nyelvi műveltségben, ezért megértésük és használatuk a nyelvtanulóknak is fontos, főleg azoknak, akik magas fokon kívánják elsajátítani az adott idegen nyelvet (Kozak 2017: 221). Köznapiabb érv, hogy a frazeologizmusok szerepet játszanak a kulturális tartalmak közvetítésben és az interkulturális készségek fejlesztésében, ezek pedig szükségesek a sikeres idegen nyelvi kommunikációhoz. A frazémák kontrasztív tanítása segíthet kialakítani a nyelvtanulóban a kulturális tudatosságot: azt a szándékot, hogy törekedjen felismerni és értelmezni a körülötte lévő jelenségek, például a nyelv kulturális meghatározottságát, továbbá azt, hogy tudatában legyen a kultúrák közötti különbségeknél, és ezeket empátiával kezelje (Holló 2008: 28). A frazémák ismerete annak a nyelvtanulói attitűdnek a kialakulásához is hozzájárulhat, amit etnorelativizmusnak vagy kulturális relativizmus szemléletnek is nevezhetünk. E szerint a különböző kultúrákat (népeket, szokásokat, értékeket) nem lehet rangsorolni, egyik sem magasabb vagy alacsonyabb rendű a másiknál (Holló 2008: 33). Ez különösen fontos alapelv lehet a multikulturális csoportok magyartanítása esetében. Bączerowski (2008: 165) úgy fogalmaz, hogy a frazeologizmusok olyan interpretációkat tartalmaznak, amelyek a nyelvhasználóban az adott kultúrközösséggel összefüggő meghatározott asszociációkat ébresztenek (pl. történelmi, művészeti, néprajzi, társadalmi, politikai stb. jellegűeket). Továbbá minden újabb idegen nyelv tanulása módosítja a tanuló már meglévő nyelvi és kulturális kompetenciáit, ezzel hozzájárul az interkulturális tudatossághoz, készségekhez és jártasságokhoz, valamint növeli az egyén idegennyelv-tanulási képességét, és nyitottabbá teszi további kultúrák megismerésére, illetve el- és befogadására (KER 2002: 55).

Ugyanakkor a **frazémák tanítása ellen** is találhatók érvek a szakirodalomban. Képviselőik többek között arra hivatkoznak, hogy a legtöbb nyelvtanuló nehezen tudja helyesen és helyénvaló módon működtetni a frazeologizmusokat, illetve, hogy számos frazéma furcsán hangozhat egy idegen nyelvi beszélő szájából. Az előbbi vélemény kapcsán: az állandósult szókapcsolatok valóban sok kihívást tartogatnak a nyelvtanuló számára, hiszen grammatikai, lexikai, szemantikai és pragmatikai jellegű megszorítások, korlátozások is érvényesek rájuk. Például a közmondások kapcsán nemcsak a forma- és a jelentésoldalt kell megtanulni, hanem azt is tudni kell, hogy milyen beszédhelyzetekben lehet használni őket. Egy nem megfelelő szituációban elmondott, rosszul értelmezett közmondás közbeszúrása félreértések okozója is lehet, vagy komikus hatást válthat ki. Ugyanez vonatkozik a szállóigékre is (Balogh 2006: 31). Az ezt az oldalt támogatók úgy vélik, hogy noha az anyanyelvi nyelvhasználat, köznyelv számottevő és szerves részét alkotják a több szóból álló kifejezések, nem mindegyikük (illetve túl sok belőlük) ’nem való a nyelvtanuló szájába’. Míg például a kollokációk (pl. *igényt felmér/bejelent*) inkább, addig az idiomatikus szólások és közmondások vagy a szállóigék (pl. *Ember küzdj, és bízva bízzál!*) kevésbé vagy kevesebb számban tanítandók. Ezt azzal indokolják, hogy az ilyen kifejezések stilisztikai töltésük miatt idegenszerűen hathatnak egy nem anyanyelvi beszélőtől (Holló és mtsai. 1996: 90). Medgyes is úgy gondolja, hogy nem tanácsos túl sok közmondást és szólást tanítani, mert *egy külföldi szájából furcsán hatnak* (Medgyes 1997: 137). A nyelvspecifikusabb és kevésbé tipikus, ritkább, jelöltebb kifejezések tanításánál mindenképpen fel kell hívni a nyelvtanuló figyelmét az adott egység használati körére (stílus, műfaj, regiszter stb.). Sok esetben elegendő lehet az adott kifejezés ismerete is – a felismerés, a megértés szintjén az aktív használat helyett, főleg akkor, ha az anyanyelvi beszélők is ritkán használják azt a mindennapi beszédükben (Holló és mtsai. uo.).

Továbbá megemlítendő az a kettősség vagy ellentmondás is, ami a frazeologizmusoknak az idegen nyelvi tanítását-tanulását jellemzi. Ennek a lényege abban áll, hogy míg a frazémák „szellemileg” a nyelv és a gondolkodás metaforikusságában gyökereznek, és az anyanyelvi beszélő a nyelvi szocializáció során természetes módon sajátítja el, mentalizálja, konceptuali-

zálja őket, addig az idegennyelv-tanulás során a tanár nyelvi közvetítéssel (pl. explicit magyarázat, körülírás, fordítás útján) teszi hozzáférhetővé a tanulók számára a frazémákban a célnyelv kultúrájának – ezen belül világképének, gondolkodásmódjának – a megismerését.

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a célnyelvi frazeologizmusok fontos részét képezik az idegen nyelvi kompetenciának – nemcsak a(z) (inter-)kulturális, hanem a nyelvi kompetencia szempontjából is. Szerepelnek is a KER-ben és a nyelvvizsgákban is (l. később). Ugyanakkor tanításuk során körültekintően és komplexen kell eljárunk: nem taníthatjuk őket egyszerűen lexikaként, hanem figyelemmel kell lennünk a formai, a jelentés- és a használatbeli sajátosságaikra. Azt is érdemes tudatosítani, hogy a ritkább és kevésbé tipikus erősen kultúr- és nyelvspecifikus idiomatikus frazémák túlzott használata mesterkéltnek, természetellenesnek tűnhet.

Ami a **módszertant** illeti, már a 18. és 19. századi magyartanító könyvekben is szerepeltek frazémák. Ezeket egyrészt a párbeszéddek, olvasmányok, másrészt a modellként bemutatott rövid, könnyen memorizálható példamondatok és kifejezésgyűjtemények tartalmazták (l. 5. fejezet). A korabeli tanulók ezeket a szövegeket, mondatokat, kifejezéseket valószínűleg lefordították és memorizálták. A 20. századi modern nyelvészeti alapokra építő tankönyvírásban és módszertanban a grammatikai struktúrák tanítása került előtérbe, később azonban, a **kommunikatív irányzat** megjelenésével – a pragmatika mellett – a kommunikációban elsődleges lexika fontossága ismét jobban előtérbe került.

A MID általánosságokban követi az idegen nyelvek didaktikáiban foglaltakat a szókincs oktatásmódszertanának tekintetében – l. pl. a szemantizálás különböző eljárásai: izoláltan szavanként, szóbokrok, szinonim, szómezős, ill. kollokációs szempontú stratégiák által, a célnyelvi környezet azonban a szónak és kollokációinak hangsúlyozott figyelembevételét teszi szükségessé, mivel a környezeti input elsősorban lexikailag hat (Jónás 2005: 73). Az ezredfordulón (a kommunikatív szemlélet elterjedése után) éppen ez lehetett az egyik oka annak, hogy Csonka Csilla (2000) fájjalta, mennyire nem foglalkozik a MID a frazeologizmusokkal, ugyanakkor kiemelte a taníthatóságukkal kapcsolatos nehézségeket is (pl. alap kutatások hiánya, a rendszer kaotikussága stb.). Mindazonáltal így írt:

„már a kezdők nyelvtanítási folyamatában viszonylag hamar keletkezik egy viszonylag nagy korpusza a frazeológiai kifejezéseknek, s ezzel már nagyon korán el lehet kezdeni a feldolgozó munkát. A frazeologizmusok tanításában különösen akkor tudunk jó eredményeket elérni, ha időben, tehát elég korán kezdünk tudatosan foglalkozni velük. Tudomásul kell vennünk, hogy a „tisza esetek” (nagy fába vágja a fejszét, csütörtököt mond stb.) csak későbbi időpontban következnek, s hozzájuk az út a peremhelyzetű frazeologizmusokon át vezet” (Csonka 2000: 199).

Módszertani eljárásaként analógiás felsorolásokat, tartalmi csoportosításokat ajánl, és különféle használati tippeket javasol – például, hogy nem szabad saját elképzelés szerint variálni őket, vagy hogy eleinte érteni kell csak őket (és megfigyelni, hogy hol, mikor és kire vonatkoztatva használatosak), és még sokáig kell várni az aktív használatukkal.

A huszadik század kilencvenes éveiben a kommunikatív nyelvoktatás (MID-en kívüli) égiszén kialakult egy szókincsközpontú nyelvtanítási irányzat, az úgynevezett **frazeológiai** (vagy más néven lexikai) **megközelítés**. Érdekessége, hogy nem helyez hangsúlyt a nyelvtani szabályokra, a középpontban a szókincs, pontosabban a *lexikai frázisoknak* nevezett (részben állandósult) szókapcsolatoknak állnak (Bárdos 2005: 192–193). A lexikai frázisok közé tartoznak idiomatikus kifejezések, közhelyek (*fűbe harap, nem hajt a tatár*), rutinformulák (*ezer éve nem láttalak, na ugye megmondtam, hagyjál már*), valamint különféle szövegszervező és attitűdöt kifejező elemsorok is (*ami azt illeti, az a véleményem, hogy..., minél inkább, annál inkább*). A módszer képviselői fontos szerepet tulajdonítanak a lexikai frázisoknak az alapkészségek integrált fejlesztésében, valamint a szóbeli és az írott diskurzus hatékonyságában. Felhívják a figyelmet, hogy a különféle lexikális frázisok, beszédfordulatok nemcsak idioma-

tikusabbá teszik a nyelvhasználatot, hanem a beszéd folyamatosságát is növelik – úgy, hogy közben a beszélő időt tud nyerni gondolatainak megfogalmazásához (Bárdos 2000:83).

A frazeologizáló megközelítés ma modern korpusznyelvészeti eszközöket is alkalmaz. A konkordanciavizsgálatok segítenek a gyakori mintázatok megtalálásában, elemzésében, illetve segítik a tanulókat, hogy hatékonyabban sajátíthassák el a nehézségeket okozó idiómákat, társalgási fordulatokat, kollokációkat. McCarten (2007) korpuszvizsgálati kutatásai alapján összegzi, hogy milyen módon támogathatja a szókinccstanítást a különböző korpuszok használata (ő a *Cambridge International Corpus*-t használta). Elsősorban a gyakoriságra derülhet fény: melyek a gyakran használt szavak és kifejezések egy nyelvközösségen belül, és melyek a ritkán előfordulók. A korpuszok emellett rámutatnak a beszélt és írott nyelv különbségeire is: melyek azok a szavak, amelyek inkább szóban, és melyek azok, amelyek inkább írásban jelennek meg. Megmutatják a szavak használati körét is: az egyes szituációkhoz kötött szókinccshasználatot, és bemutatják a kollokációkat is: a szavak közös előfordulásának gyakoriságát. Ezenkívül nyelvtani mintázatokra is találunk példákat, valamint megtudhatjuk, hogy mely szavak és kifejezések rendelkeznek diskurzusszervező tulajdonságokkal (3. o., saját fordítás). A szerző szerint a kapott információkat többféle módon hasznosíthatjuk a nyelvtanításban. A gyakorisági listák a nyelvtanár segítségére lehetnek annak a kiválasztásában, hogy milyen egységeket milyen sorrendben tanítson (uo.). A frazémák között például sok ritkán használt, kevésbé ismert állandósult szókapcsolat létezik, ezekkel elég a nyelvtanítási folyamat késői szakaszaiban megismertetni a nyelvtanulókat.

Emellett általánosságban nagy figyelmet kaptak az utóbbi időkben a kollokációk és ezzel együtt a **kollokációs kompetencia** is. Egy szó ismeretét ugyanis nemcsak formai és szemantikai jellegű információk alkotják (pl. írás, kiejtés, szótári jelentés, szófaj, morfológiai szerkezet), hanem az is, hogy milyen más elemekkel (pl. lexémákkal) hogyan és milyen feltételek mellett társul, kollokálódik. Ha erre vonatkozóan valakinek nem fejlett az úgynevezett kollokációs kompetenciája, számos hibás köztesnyelvi alakot tartalmazhat a beszéde, és gondjai lehetnek a fluenciával (Hill 1994: 4). Lewis (1997) is azt állítja, hogy a kollokációk tanulása nem csupán a mentális lexikont bővíti, hanem a folyékonyságot is növeli – ez ugyanis a többé-kevésbé állandósult, gyakori szókapcsolatokon alapul (Lewis 1997: 15). Végül Thornbury szerint a kollokációs kompetencia a nyelvtudásnak az a vetülete, amely a leginkább megkülönbözteti a középhaladó szintű tanulót a haladótól (Thornbury 2002:116). Célnyelvi kollokációs tudás birtokában ugyanis a beszélő képes lexikai fordulatok széles körű, helyes és helyénvaló használatára – ahelyett vagy anélkül, hogy szó szerint transzferálna szókapcsolatokat az anyanyelvéből a célnyelvbe.

A kollokációs kompetencia mellett a frazémák kapcsán fontos kiemelni a **frazéológiai kompetencia** fogalmát is. Cowie (1998) ezt a következőképp definiálja: az anyanyelvi beszélőhöz hasonló magas szintű nyelvtudást jelent, ami sok különféle, változatosan használt „előregyártott elemet” (állandósult szókapcsolatot) tartalmaz. Reder Anna a kompetencián belül három komponenst különít el: (1) a szövegben található frazeologizmusok megértése, (2) a frazeologizmusok szituatív helyénvaló, adekvát használata, (3) a szövegen belüli további frazeologizmusok azonosítása és autonóm elsajátítása; és azt állítja, hogy a produktív és a receptív frazeológiai kompetenciának is feltétele a frazématudatosság (Reder 2015:75; idézi Drahotá-Szabó 2022:11) – mint ahogy a kollokációk (mint nyelvi jelenség) iránt is egyfajta érzékenységet kell kialakítani a nyelvtanulóknak (Reder 2007: 133–143).

A **metaforikus kompetencia** szintén fontos fejlesztési terület a frazémák tanítása kapcsán³. Ez Danesi szerint egy olyan tudás-, képesség- és attitűdegyüttes, amely lehetővé teszi, hogy a beszélő „az adott idegen nyelv fogalmi rendszerét használja ahelyett, hogy anyanyelve fogalmi rendszerére támaszkodna”, illetve amelynek segítségével megérti és megalkotja a figuratív nyelvet (Danesi 2008: 243, idézi: Szili 2021: 60). A terminológiával kapcsolatban egyébként Szili véleménye az, hogy a **konceptuális kompetencia** fogalma megfelelőbb lenne ebben az értelemben, mert az tágabb kategória: a fogalmi és a figuratív kompetenciákat is magába foglalja. Szili (2021) példája a konceptuális hiányosságokról az, amikor a német vagy az angol anyanyelvű beszélő a magyar *haza* szót nem képes a célnyelvi közösség által elvárt módon konceptualizálni – pl. megmosolyogja az *édes hazánk* szókapcsolatot, vagy a *hazánk* birtokos személytoldalékos alakjában „nem ismeri fel a közösségi, azonosuló viszonyulást” (61. o.). A konceptuális kompetencia kialakítását a nyelvtanulás kezdetétől tudatosan, következetesen felépített lépésekben kellene megtenni, a szókinccstanítás segítségével (Szili 2021: 61).⁴

Összességében ma már általánosan elfogadott tény, hogy a nyelvoktatásban érdemes minél több oldalról megközelíteni az állandósult és idiomatikus szókapcsolatokat, valamint a kollokációkat is (lexika, grammatika, illetve lexiko-grammatika, pragmatika, kultúra, kogníció). Szűcs Tibor alábbi gondolatai a frazeologizmusokra vonatkoztatva is érvényesek:

„Ma is úgy látom, hogy az összefüggések mozgósításában egyaránt számolnunk kell a nyelvoktatásban a kontrasztív, kommunikatív és kognitív szemlélet közös funkcionalitásával, valamint a kultúrákövetésben a komparatiztikai-interkulturális megközelítés szemiotikai tágasságával, s közös nevezőként a pragmatika dominanciájával. Ebben a széles keretben válik értelmezhetővé és kezelhetővé a társadalmi változások nyelvhasználati és kulturális leképeződése, illetve az ennek megfelelően korszerű nyelv- és kultúrákövetítés (vö. Hidasi 2004; Szili 2005). Ekként érhető tetten európaiságunk és magyarságunk egysége, illetve regionális beágyazottságunk is. Így lehet hiteles a hétköznapi országismeret, a mindennapos magyarsággép (vö. Bori–Masát 2008), s ebben a szociolingvisztika manapság hasznos ösztönzéssel szolgálhat az interkulturálisan kontrasztív-komparatív pragmatika alapjaira helyezett tananyagok kidolgozásához (pl. Cseresnyési 2004). Mindeközben szem előtt kell tartanunk, hogy – areális tekintetben európai helyünket illetően – nyelvünk sziget, kultúránk **híd** (...)” (Szűcs 2012: 144).

A legfontosabb módszertani kérdés jelenleg az, hogy frazémakincsünk mely elemeit érdemes az egyes nyelvismereti szinteken megtanítani. Ezt többféle szempont vezérelheti: a frazéma gyakorisága, kommunikatív haszna, metaforikussága, morfoszintaktikai összetettsége, variabilitása, nyelv- kultúraspecifikussága, és emellett természetesen maga a **tanuló** – az ő érdeklődése, szükségletei és céljai. A szókinccs elsajátításán belül a hasznosság elvének motivációban betöltött szerepére Gyöngyösi (2013) is rávilágít: a nyelvtanulók motivációja erősíthető, ha a tanár bevonja őket a tervezés folyamatába. Ez akár már kezdő csoportokban is megvalósítható, elég megkérdezni a tanulóinkat arról, hogy mely témákhoz kapcsolódó szókinccset sajátítanak el szívesen (pl. vásárlás vagy mobileszközök lexikája), ezáltal nőhet a motivációjuk a tanult is-

³ A frazémák valójában nemcsak a kollokációs, a frazeológiai és a metaforikus, hanem bármelyik kommunikatív alkompetencia szempontjából relevánsak, tanulmányozhatók és taníthatók (1. nyelvi, pragmatikai, szociolingvisztikai, szociokulturális, interkulturális, stratégiai kompetencia). (Ezekről részletesen l. pl. KER 2002, Bándli 2004, M. Pintér–Wéber 2019).

⁴ Ide vonatkozó vizsgálat Tóth-Czifra 2017-es kutatása, aki három metaforára (A BOLDOGSÁG FELFELÉ IRÁNYULTSÁG, A BOLDOGSÁG FENT VAN / A SZOMORÚSÁG LEFELÉ IRÁNYULTSÁG, A SZOMORÚSÁG LENT VAN / A DÜH FELFELÉ IRÁNYULTSÁG, A DÜH FENT VAN) visszavezethető *fel* és *le* igekötős igés konstrukciók elsajátítását vizsgálta (pl. *felvidul, fel van dobva, felemelő + fn., tíz centivel a föld fölött jár / lógatja az orrát, magába zuhan / felmegy a pumpa vkiben, a plafonon van*). Kérdése arra irányult, hogy a metaforikus motiváció tudatosítása hogyan támogatja az érzelmek témakörét felölelő szókinccs elsajátítását és használatát, illetve a tudatosított új metaforikus sémák segítségét nyújtanak-e a nyelvtanulóknak az új, de azonos figuratív motivációra visszavezethető kifejezések megértésében. Eredményei értelmében a figuratív jelentésalkotás pozitívan hat a tanulásra. Beréni szókinccskísérlete is azt bizonyította, hogy a fogalmi metaforák tudatosítása segít a tanulóknak jobban bevésni és könnyebben felidézni az idiómákat (Beréni 2006).

meretek anyanyelvi környezetben való azonnali hasznosításához is (29. o.). A frazémák tanításában is hasznosítható lehet ez: nyelvészetileg képzett csoportokban például felmérhetjük, hogy ki milyen jellegű frazémákat tanulna szívesen (zárt végű feleletválasztás), vagy akár kívánságlistát is írhatunk velük (nyitott végű fogalmazás). A kevésbé képzettek esetében járható út lehet az, ha a hibáikból indulunk ki (pl. ha szó szerint lefordítanak egy kifejezést: pl. *szereződést „zár”* a *Vertrag schliessen* után), vagy esetleg, ha kikereshetjük a forrásnyelvükön általuk leggyakrabban használt frazémák célnyelvi megfelelőit, azokat feltárnánk, tudatosítanánk, mentalizálnánk. A diákok tudatos bevonása a tananyag megtervezésébe (és általában a nyelvtanítási folyamatokba) mindenképpen elősegíti a hatékony tanulást, mert pozitív attitűdöt formál, növeli a motivációt, kedvezően hat a tanár–diák interakcióra, és autonómiára nevel.

Használhatunk **korpuszokat** is. Ezek irányt adhatnak arra nézve, hogy hány frazémát és pontosan melyeket tanítsuk a nyelvtanulóinknak. Nem minden lexéma és frazéma hasznos a nyelvtanulóknak, de a gyakoribbak valószínűleg általában hasznosabbak lesznek. Ezek meghatározásában segíthetnek a korpuszok alapján összeállított szólisták (Lehmann 2004: 50). Egy-egy téma kapcsán (pl. öltözködés, lakóhely, időjárás, egészség, színek stb.) megkereshetjük a leggyakoribb tipikus szókapcsolatokat, vagy akár tippeltethetünk is a tanulókkal. A tanulók különféle korpuszokban keresve gyűjthetnek olyan szókapcsolatokat, amelyek a megadott szóval vagy szavakkal együtt – pl. közvetlenül előttük vagy utánuk szerepelnek (pl. *egy doboz ... vagy egy zacskó ...*) (vö. McCarten 2007: 4) – de akár *... haj vagy haját ..., hajba ..., úgy áll a haja, mint ...* stb. Sok tankönyvi feladat átalakítható lehet ezen a módon – ld. pl. a *Lépésenként magyarul 1*-ben azt a feladatot, ahol élelmiszereket és használati eszközöket (*mosópor, cigaretta, tej, almalé, sör, sajt, kolbász, sonka, virsli, kukoricakonzerv, joghurt, kenyér, szalámi, zsebkendő, lekvár*) kell összepárosítani mennyiségi kategóriákkal (*egy üveg, két doboz, 20 deka, egy darab, egy pár, három, fél kiló, két csomag*) (Durst 2017:83). A feladat elvégzése után megvitathatjuk, hogy a tanulók anyanyelvében hogyan működnek ezek a kapcsolatok.

A tanítandó frazémák kiválasztásában segíthetnek a kimeneti **követelményrendszerek** is. Erről lesz szó a következő fejezetben.

4. Frazeológiai egységek a MID külső szabályozóiban

A **Küszöbszint** (Aradi és mtsai. 2000) nyelvi funkciókkal, konkrét fogalmakkal, nyelvtani szerkezetekkel és a szociokulturális kompetenciával foglalkozó fejezetei több helyütt elszórtan található példaként listázott többé-kevésbé állandósult kifejezések: pl. *Jó reggelt! Mondd csak! beugrik (valakihez), ha nem tévedek, rendben van, helyre tesz, szükségem lenne egy ...-ra/-re, őszintén sajnálom, szó sem lehet róla, egyáltalán nem vagyok biztos benne, nem tesz semmit, Ne mondd! Teljesen igazad van, egyáltalán nem számít, milyen kár, hogy..., ki hitte volna, hogy..., mit szólsz hozzá, hogy..., fogalmam sincs (róla/arról), hogy...* stb. A **Küszöbszint** tehát csak eseti példákat sorol fel a frazeológiai egységek vonatkozásában, melyek közt nem szerepelnek szólások és közmondások – ez érthető is a nyelvismereti szint tükrében.

A **Közös európai referenciakeret** (KER 2002) a lexikális kompetencia körébe tartozó leírásban ad helyet az állandósult kifejezéseknek. Ezeket olyan több szóból álló egységként definiálja, amelyeket összetartozó egészként tanulunk meg és használunk. A mondatformulákra, az üdvözlési formákra, a közmondásokra, a még használtban lévő archaizmusokra (*Isten engem úgy segítjen!*), valamint az idiomatikus kifejezések csoportjára (*túllőtt a célon, feldobta a talpát, fehér, mint a hó*) találunk példákat (uo. 133). Szerepelnek még úgynevezett **állandósult keretek** is (pl. *„Kaphatnék, kérem...”*), illetve egyéb állandósult kifejezések (vonzatos igék, funkcióiág kapcsolatok, pl. *beszédet tartani*) is.

A B2-es leírásban a szó átvételénél ez olvasható: „állandósult szókapcsolatokat («Nehéz erre a kérdésre válaszolni») tud használni azért, hogy időt nyerjen és megtartsa a szót, amíg mondanivalóját megfogalmazza” (uo. 150). A szociolingvisztikai kompetenciára vonatkozóan olvashatjuk, hogy a B2-es nyelvtanuló „megérti, és követni tudja a csoportos eszmecsere, és hozzá tud szólni, még akkor is, ha a beszéd gyors és kollokvialis” (uo. 147), az általános szövegértés terén pedig „széles körű aktív olvasási szókinccsel rendelkezik, de ritkán előforduló idiómák esetében nehézségekbe ütközhet” (uo. 85).

A szókincs terjedelmét szemléltető skálán a mesterfokú nyelvhasználóknál jelennek meg az idiomatikus kifejezések mérési szempontként. A C1-es tanuló „jól tudja használni az idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat”, „követni tud olyan filmeket, amelyekben jelentős mennyiségű szleng és idiomatikus kifejezés fordul elő”; a C2-es beszélő pedig „jól használja nagyon széles szókincsét, köztük idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat; tudatában van a jelentés konnotációs szintjeinek” (uo. 134–147.o.).

Külön részfejezet szól a „népi bölcsesség kifejezéseiről”, amelyek állandósult kifejezésként általánosan elfogadott nézeteket képviselnek, hozzájárulnak a népi kultúrához. A KER hangsúlyozza, hogy ezek használata gyakori, sűrűn találkozni velük újságcímekben is. Ismeretük fontos, hiszen a szociokulturális kompetencia nyelvi aspektusának alkotórészei. A következő egységeket sorolja ebbe a csoportba: idiómák (pl. *sok kicsi sokra megy*), közismert idézetek, szállóigék (pl. *Ember küzdj és bízva bízzál!*), időjárással kapcsolatos szólásokban a hiedelmek kifejezése (pl. *érzi, mint macska az esőt*), klisék (pl. *nem most jöttem le a falvédőről*), illetve a különböző értékítéletek szólásokkal történő kifejezése (pl. *Ez övön aluli volt!*) (uo. 145.o.).

A *Referenciakeret* összességében a B2-es szinten juttat először igazán szerepet a frazeologizmusoknak, ám főleg a legmagasabb nyelvismereti szinteken (C1 és C2) tartja elvárhatónak a frazeológiai egységek átfogó ismeretét: A C2-es beszélő jól használ idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat, a C1-es fel tudja ismerni az idiomatikus kifejezések és kollokvializmusok széles körét; követni tud olyan filmeket, amelyekben sok idiomatikus kifejezés van; a B2-es tanuló állandósult szókapcsolatokat tud használni időnyerés és a szó megtartása céljából, amíg gondolatait pontosan megfogalmazza (KER 2002: 147–150). Emellett az a javaslat is szerepel, hogy a KER használói gondolkodjanak el azon, hogy a nyelvtanulóknak mely közmondásokat, közhelyeket és szólásokat kell felismerniük, megérteniük, illetve önállóan használniuk (uo. 148.o.). Ehhez nyújthatnak segítséget a közmondások gyakoriságát vizsgáló kutatások, mint például T. Litovkináék parömiológiai minimumot feltérképező kutatása (T. Litovkina–Mieder 2005: 22–62).

A **magyar nyelvi vizsgák** közül a jelen cikkben két akkreditált nyelvvizsgáról, az ECL-ről és az Origóról szólok. A frazémák szempontjából fontos tudni, hogy mindkettő a mindennapos szituációkra jellemző idegennyelv-használat megfelelőségét méri, nem pedig az egyedi szakterületekhez kötött speciális nyelvismeretet (M. Pintér–Wéber 2019: 62). Továbbá mindkét nyelvvizsga alapja a *Közös európai referenciakeret*, és az ezen alapuló értékelési rendszerben helyet kap a frazémaismeret is.

A szóbeli nyelvvizsgaproduktumok értékelése esetén az ECL vizsga B2-es szintű követelményeinél megjelenik a „további nyelvi szempontoknál” a következő jellemzés: „*a gyakoribb idiómák és beszédfordulatok magabiztos használata*” (ECL nyelvvizsga. Szóbeli vizsgáztatók kézikönyve. 11. o.). A C1-es nyelvismereti szintre ez vonatkozik (ugyancsak a „további nyelvi szempontoknál”): „*gyakoribb köznyelvi változatok, újabb társalgási fordulatok, fontosabb neologizmusok ismerete, frazeológiai sokszínűség*” (uo. 13). Ugyanitt külön kiemelik a frazémaismeretet „a szókincs (terjedelme és mozgósítása)” szempont kapcsán: „*igen gazdag, átfogó és árnyalt szókincs változatos és szabatos szóhasználat idiomatikus fordulatokkal*” (uo. 17). Az értékelésben mindegyik vizsgált készségre/szempontra 0 és 5 között adható pontszám. Noha az írásbeli vizsgák nem publikusak, az ECL vizsga honlapján, illetve a gyakorlókönyvben található mintafeladatok alapján megállapítható, hogy az olvasott szöve-

gekben szerepelnek frazémák, és az írásfeladat megoldásaiban is várnak el frazémákat. Például B2-es szinten az olvasáskészséget mérő feladatokban találhatóak ezek a kifejezések: *csokorba szed, irodalmi nyelv, világgazdasági válság, felkelti a figyelmet, csak a fantázia szab határt*, a C1-es szint feladataiban pedig pl. ezek: *kapcsolatba lép, reflektorfénybe kerül* stb. (www.ecl.hu).

Az **Origó** vizsga szóbeli részének értékelésénél B2-es nyelvismereti szinten a szókincs értékelése ugyancsak 0–5 pont adásával történik, a frazémákra vonatkozva így jelenik meg: „jó, *idiómákat is tartalmazó szókincs, többnyire változatosan, pontosan*” (3 pont); „*az átlagosnál gazdagabb, számos idiómát is tartalmazó szókincs változatosan, pontosan, kevés hibával*” (4 pont); „*az átlagosnál jóval gazdagabb, sok idiómát is tartalmazó szókincs, változatosan, pontosan, szinte hibátlanul*” (5 pont). (ELTE Origó Nyelvi Centrum-vizsgáztatói anyag). A C1-es szinten „*idiómákat is tartalmazó széles körű szókincs-használat*” is feltétele a szókincsre kapható jó pontszámokhoz. A C1-es szinten megjelenik a frazémaismeret mint értékelendő kritérium a kommunikatív érték pontozásánál is, a szociolingvisztikai-pragmatikai kompetenciánál: „*jól értelmezi és adott esetben fel is használja a célnyelvi kulturális utalásokat, szólásokat és közmondásokat stb.*” (uo. 16). A frazális igék és a grammatikai kollokációk (Granger és Paquot felosztásával összhangban) a nyelvtani helyesség/hiba kategóriájába tartoznak, az egyéb vizsgált frazematípusok a lexikához/lexikai helyességhez/stilisztikai adekvátsághoz, tehát ezeket az írásbeli vizsgaproduktumokban is méri.

Összességében tehát bizonyos tágabb értelemben vett frazeológiai egységek ismerete (pl. kommunikatív formulák, kollokációk, funkciógés kapcsolatok) ismerete már alacsonyabb szinteken (A2–B1) elvárható, míg a szűkebb értelemben vett, idiomatikusabb, kulturálisan terheltebb és ritkább frazémák (közmondások, szólások, szállóigék) pontos ismerete magasabb (C1) szintre tartozik.

5. Frazémák a tananyagokban

Oktatástörténeti szempontból a frazémák tanításának igénye szinte egyidős az adatolható nyelvoktatással; megtalálhatók már a latin és görög nyelv tanításában évszázadokon keresztül használt lecke-előkészítések glosszarészeiben, ahol a tárgyalt közmondásoknak, szólásoknak, szállóigéknek, gyakori kifejezéseknek nemcsak grammatikai, hanem még a nyelvhasználati, kultúrtörténeti magyarázata is helyet kapott (Bárdos 2005: 192). A magyar mint idegen nyelv történetében is korán megfogalmazódott tananyagkészítőinkben, nyelvtanítóinkban, szótárkészítőinkben az az igény, hogy nyelvünk állandósult kifejezéseit bemutassák az idegen ajkú tanulóknak. Az első magyar nyelvmester, a zseniális **Bél Mátyás** *Der ungarische Sprachmeister* című 1729-es munkája a társalgási szövegekben szerepeltet frazeologizmusokat (köszönési és megszólítási formulákat, rutinformulákat, szólásokat stb.). E német ajkúak számára írt kiemelkedő jelentőségű nyelvkönyv sok erénye közül az egyik az, hogy célkitűzései között szerepel az emberek közötti társasági és társadalmi érintkezés megkönnyítése – amiben fontos szerepet kapnak a frazémák (Hegedűs és mtsai. 2006:38).

Szintén jelentős **Vályi András** 1792-es – német és latin közvetítőnyelvet használó – *Grundlinien die ungarische Sprache praktisch zu lehren, und zu lernen* címet viselő műve, amely nem csak nyelvtannal foglalkozó munka, hanem nyelvpedagógiai kézikönyv is egyben. A kiejtéssel foglalkozó részben található példák kommunikatív formulákra is: *Kedves ötsém! jó reggelt. Köszönöm igen szépen. Hová még?* (uo.).

Márton József kiemelkedő nyelvmesteri és nyelvkönyvírói munkásságából ehelyütt csupán egyet emelek ki: a sok kiadást megért, kontrasztív szemléletmóddal rendelkező *Praktische Ungarische Sprachlehre* (PUS) című könyvet 1809-ből. A frazémák és a lexika tanításával kapcsolatban fontos rész a PUS *Toldalék. Szóllások Formái, és Beszélgetések* elnevezésű része, amelyben a mindennapi beszédhelyzetekben használt kifejezéseket gyűjtötte a szerző egy

csokorba, ezzel előremutatva a modern nyelvoktatás egyik központi elemére: a kommunikatív kompetencia fejlesztésére. Az első rész beszédetikett egységében található a következő jelenségek: *Kérő és lekötelező Mondások, Ráhagyó és Felelő Mondások, Megköszönő Mondások, 's Nyájas Felelések, Megtisztelő mondások, Bizonyító, tagadó és kétségbehozó Mondások stb.* Néhány konkrét példával szemléltetve: *Szívesen. Miért ne? Tiszta szívből. Ezer örömmel. Nagyon lekötelezett az úr* stb. (uo. 40–42. o.).

A magyartanítás másik jeles képviselője, **Riedl Szende** 1858-ban adta ki *Magyarische Grammatik* című nyelvtanító könyvét, amely a nyelvtani leírás részben bemutatott példák között számos frazémát, főleg kollokációt szerepeltet: pl. *nagyot nevet, igazat szól* (Riedl 1858: 172). Ezenkívül jelentős mennyiségű szépirodalmi idézettel, szállóigével, idiómával tarkítja példatárát: *Ne feledjük el, hogy nagy célok elérésére kitűrés s állhatatosság kell* (Eötvös), *hol van a megholtak jövedője?* (Kölcsey), *az én elestem őket zavarba hozza, szemé szikrázik* (Kisfaludy) (Riedl 1858: 226–228), *örök álmot aluszik* (237), *hátba vágta* (241), *kifogy az erőből* (242), *Talpra, magyar!* (245) *kenyéren s vizen él* (246), *fogada szót* (szót fogadott) (267), *a ház roskadó félben van* (268), *mennél, (mi+nét) annál, (az+nál), je-desto: Mennél több s mélyebb ismerettel birsz: annál inkább érzed az emberi tudomány bizonytalanságát* (Kölcsey) (281). Az *Interjentionen* részben a következő példák állnak: *Isten veled! Isten hozta! Mi az ördög! Ebadta! Ördög vigye! Mi a mennykő!* (Riedl 1858: 286).

Láthattuk, hogy a 18. és 19. században keletkezett, a magyart leíró, illetve tanító könyvek többségében egy, a mai szóval élve a kommunikációt és a különféle diskurzusokat szemléltető *második* részben (amely a nyelvtant leíró első részhez képest szerényebb terjedelmű volt) sok – általában a mindennapi élethelyzetekhez kötött – rövid, könnyen memorizálható mondat szerepelt. Ezekon kívül olyan szavakat és kifejezéseket is bemutatottak a könyvek szerzői, amelyekkel a beszélő gondolatokat, viselkedésmintákat és érzelmeiket fejezhet ki. A korabeli tanulók ezeket a szövegeket, mondatokat, kifejezéseket valószínűleg lefordították és memorizálták.

Az 1980-es évektől kezdve megjelenő **egyetemi jegyzetek** az egyes képzőhelyek speciális nyelvi követelményeit voltak hivatottak kiszolgálni, ugyanakkor szoros kapcsolatot tartottak fenn egymással és a Nemzetközi Előkészítővel (NEI). Közös gyökerekre támaszkodtak: a Hegyi Endre-féle vonzatközpontú szemlélet – beleértve az igekötős, funkciógis szerkezeteket – jellemezte az egyes szakterületek lexika-tanítási stratégiáját. A szókincsfejlesztés teljes egészében ezzel a módszerrel működött: a fogalomjelölő szavak első értelmezése a szövegben előforduló szerkezet alapján történt, ezután következnek gyakorisági sorrendben a lehetséges példák. A jobb oldali oszlop a grammatikai információkat és a legfontosabb kollokációkat sorolja fel.

Szókincsfejlesztés

Fölemelt a földről egy *rögöt*,
és szétmorzsolta.

A *röghöz kötött* jobbágyok még
csak nem is reménykedhettek
viszonyaik javulásában.

Nagyon *röghöz kötött* *gondolkodású*,
minden újat ellenez.

Olyan *rögös* volt az *út*, hogy alig
bírtunk rajta menni.

Bizakodva indult el az *élet rögös*
útján.

rög -öt, -ök, -e

1. /kisebb, száraz földdarab, vagy egyéb anyag/
röghöz kötött -et, -ek, -e, -en, -ebb.

/szabad mozgásában korlátozott jobbágy/

röghöz kötött *gondolkodás*

/korlátolt, maradi gondolkodás/

rögös -en, -ebb

1. /rögökkel teli/ *rögös*< talaj, út

2. /akadályokkal teli, fáradságos/

rögös-életút, pálya

ARANYRÖG -öt, -ök, -e

SZÉNRRÖG -öt, -ök, -e

(Hegedűs és mtsai. 1989-90:18)

A fejezetekben számos utalás található a referenciális frazémákra. Ennek szemléletes bemutatása Kosztolányi Dezső *Kagyló és tenger* című rövid esszéjének feldolgozása. E fejezet *Szókincsbővítésében* szerepel a *mond* igével előforduló referenciális frazémák felsorolása:

Mit mondtak, mit csináljunk?	<i>mond</i> -tam, -ott, -jon vmit 1. /gondolatokat élőszóban v. írásban kifejez, közöl/
Nézzük, mit mond a szótár! Nem félek, a szemébe mondom az igazat.	<i>vkinek a szemébe mond</i> vmit
Hogy is mondjam, hogy megértsd? Pontosan ez történt, úgy ahogy mondja.	<i>Hogy is mondjam?</i> <i>úgy, ahogy mondja.</i>
Hazudott, jobban mondva bizonyos részleteket elhallgatott.	<i>jobban mondva</i>
Laci megígérte, hogy eljön, mondanom sem kell, hogy időre megérkezett.	<i>mondanom sem kell, hogy...</i>
Könnyű ezt mondani, de nehéz megcsinálni.	<i>Könnyű ezt mondani.</i>

(uo. 92)

E jegyzetek még a számítógépek használatának elterjedése előtt készültek, a nyelvi anyag forrását az értelmező szótár, illetve a szerzők nyelvtudása és intuíciói adták.

Az újabb anyagok közül öt olyanról szólok a jelen cikkben, amelyek jelenleg is használatosak a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Programjában (munkahelyemen) a B2-es és C1-es csoportok körében. Két nyelvkönyvről lesz szó, valamint egy önállóan is használható nyelvtani gyakorlófüzetről és két nyelvtani kézikönyvről.

Hegedűs Rita és Oszkó Beatrix 2005-ben megjelent *Magyar mozaik 4.* nyelvkönyve a mesterfokú nyelvhasználóknak szól. A szerzők az előszóban az idiomatikus és köznyelvi kifejezések megismerését tűzik ki az egyik célnak, az ECL vizsgakövetelményeket is szem előtt tartva (Hegedűs–Oszkó 2005: 5). A 15 leckéből álló tankönyv érdekes témákat (pl. oktatás, magyar feltalálók, vallások, szenvedélybetegségek, nők és férfiak, születés és elmúlás, élővilág, média, magyar Nobel-díjasok, fordítás) dolgoz fel változatos feladattípusok formájában, komplex készségfejlesztés keretében. A leckék bővelkednek frazémákban.

Az 1. fejezet első mondata, maga a cím is egy közmondás: *A jó pap is holtig tanul*; ezen kívül sok funkciói-gés szerkezet található a leckékben (*rendeletet hoz, felvételt nyer* stb.), egy feladat pedig célirányosan ezekre fókuszál: a szóképzéses feladat második részét a *kivételt képez, alapját/részét képezi valaminek* szerkezetek vezetik be, majd a gyakorlat második részében a nyelvtanulónak meg kell jelölnie azokat a kifejezéseket, amelyekben a *képez* lexéma funkciói-ges-szerűen viselkedik (uo. 16. o.). A 2. fejezet olvasmányában szerepel a *Nincs új a nap alatt!* szállóige, amely teljesen beépült a köznyelvbe. A lecke egyik feladata a *nyom* szóból képzett kifejezéseket gyűjti össze, a nyelvtanulónak párosítania kell a kifejezéseket a jelentésükkel, itt már kollokációk és idiómák is találhatóak: *nyoma veszett, nyomatékot ad a szavainak, nyoma sincs, nyomába se ér, a nyomában jár*. A 3. leckében megjelenik az *ehhez senkinek semmi köze* frazéma. A 4. fejezetben található frazeologizmusok: *közszeretnek örvend, rossz fát tesz a tűzre*, illetve a 17-es feladatban a következő állandósult szókapcsolatok magyarázatát találjuk: *Jut is, marad is; Nem jutunk egyről a kettőre/ötről hatra; Nem jutnak dűlőre*. A feladat második része önálló kifejtést kér: *Milyen szituációban használhatjuk őket?* (uo. 51. o.). Az 5. lecke témája a vallás, az utolsó előtti gyakorlat azokat a szólásokat sorolja fel, amelyekben szerepel a *pap* szó, a feladatban össze kell párosítani a szólásokat a jelentésükkel: *Elég egy pap egy templomban. / A jó pap is holtig tanul. / Csak ott takarít, ahol a papok táncolnak. / Kinek a pap, kinek a papné. / Ismeri, mint pap az írást*. A 7. egységben található – többek között – a *Menjen az ördögbe!* frazémánk, illetve a *hiján van valaminek* és a *szerény véleményem szerint*

kifejezés is. A 8. lecke második feladatában csak idézetek és szállóigék találhatók Széchenyitől, Petőfitől, Oscar Wilde-tól: „*Feleség ég s föld között a határ.*”, „*A legnagyobb szerencse, ami a földön elérhető-a boldog házasság „A házasság legbiztosabb alapja egymás kölcsönös félreismerése*”. A tizenkettes feladatban a következő közmondásokat, szólásokat kell összepárosítani magyarázatukkal: *az orránál fogva vezet valakit; se íze, se bűze; fejétől bűzlik a hal; orrhosszal vezet; mindenbe beleüti az orrát; megorrol valakire; a pénznek nincs szaga.* A feladatmegoldást nehezíti, hogy több, félrevezető magyarázat szerepel (a szerzők felhívják erre a figyelmet) (uo. 99. o.). A 10. fejezet címe egy népmesei fordulat: *És addig éltek, amíg meg nem haltak*, a téma a halál, gyász. Sok részvétnyilvánítási formát, állandósult szerkezetet sorol fel: *Fogadja őszinte részvétem! Osztozunk fájaldalmadban. Mély együttérzésem!* stb. A 13. leckében található az *az a hír járta, hogy...* struktúra, valamint a *félreáll az útból; háttérbe vonul; pokollá teszi valakinek az életét; minden arannyá válik a kezében/kezai között* frazeológiai egységek is (uo. 163. o.). A 14. fejezet 9-es feladatában párosítani kell a következő frazeologizmusokat a jelentésükkel: *szabad kezet ad valakinek; pellengérré állít/kipellengérez valakit; fűtyül rá* (uo. 168. o.). Az utolsó leckében található frazeologizmusok: *azt hiszi, hogy körülötte forog a világ; fenn hordja az orrát.* A maga lexéma nyelvtani magyarázatánál külön kitér a könyv arra a jelenségre, amikor idiomatizálódott szerkezet tagjaként jelenik meg: *elköhinti magát; belopja magát valakinek a szívébe; kiismeri magát valahol; leissza magát.* A hármas feladatban két közmondás szerepel: *Mindenki a maga szerencséjének a kovácsa; Aki másnak vermet ás, maga esik bele* (uo. 172–173. o.). A nyelvkönyv következetesen tárgyalja a sokféle, a kiválasztott témakörökön belül releváns és tipikus, a mesterfoknak megfelelően formailag és jelentéstanilag összetett frazeologizmust.

Szita Szilvia és Pelcz Katalin *MagyarOK B2+* (2019) című tankönyve változatos témák keretében (pl. időtöltés, régi korok és jövő, munkavállalás, üzleti élet, idő és pénz, tanulás, gasztronómia, az ember és környezete, divat, reklám, utazás) mutatja be a szinten elvárt szókincset és nyelvtani ismereteket, a gyakorlást és a komplex készségfejlesztést is szem előtt tartva. Témánk kapcsán a könyv elsősorban az igényes köznyelv gyakori frazeologikus egységeinek a bemutatására törekszik – szövegekben és gyakorlatokban egyaránt.

Az 1. fejezetben több, az idővel és érzelmi állapottal/viszonyulással kapcsolatos többféle frazéma megjelenik (pl. *elvesztegeti az idejét, különös figyelmet szentel valaminek, ami engem illet, mélyponton vagyok, semmi értelme, ki nem állhatom*). A 2. fejezetben szerepelnek a következő állandósult szókapcsolatok: *fogalmam sincs, tudomásul kell vennünk, hogy...*, *Képzeld csak, mi lenne, ha...*, *még szerencse, hogy...* Példák a 3. leckéből: *életét szenteli valaminek, elesett a csatában, nem vagyok benne biztos.* A 4. fejezetben, melynek címe *Egyedül nem megy* számos, a partner megnyilatkozását értékelő kifejezés található: pl. *ugye, ez csak vicc? Ez azért túlzás. Teljesen igazad van.* Az 5. fejezet címe egy modifikáció által létrejött lexikai szubsztitúció (Forgács 2007: 170): *A lustaság fél egészség.* A keresztretjvény rövid történetével foglalkozó feladatban a következő frazeologizmusok vannak: *faképnél hagy, nem hozta lázba;* a hasznos mondatokat listázó egységben pedig *a látástól vakulásig* jelenik meg. A 6. fejezet témája a mobilitás: szerepel benne a *jó néven vesz valamit* frazeologizmus, továbbá idézetek is helyet kapnak Christian Morgenstern-től, Márai Sándortól, Szabó Magdától, Tamási Árontól: pl. *Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne.* A 7. lecke címe az Illés zenekar egyik dalából való idézet: *Az ész a fontos, nem a haj.* A nyelvtanulásról szóló részben megjelenő egyik frazéma a *nagy utat tesz meg, illetve a jó neked!* A 17-es feladatban idézeteket olvashatunk Eötvös Józseftől, Weöres Sándortól, Rakovszky Zsuzsától, Karafiáth Orsolyától; néhány ezek közül már szállóigévé vált: pl. *Szerencsére rossz a memóriám. Mindig elfelejtem, ki a gyilkos a krimi végén.; Nincs múlt idő. A múlt nem múlik el.* A 18-as feladatot egy közmondásmodifikáció vezeti be: *A jó agy holtig tanul,* valamint a *szert tesz valamire* frazéma is megtalálható. A gasztronómiával és az esküvői szokásokkal foglalkozó 8. fejezet az *Amit mindenki szeret* közhellyel indul, de megtanulhatók *az élete végéig hű marad valamihez* és a

nagyra tart frazeologizmusunk is. A 9. lecke az ember környezetét tárgyalja, az itt megjelenő állandósult szókapcsolatok közül néhány: *(jó) példát mutat; figyelembe vesz valamit*. A 10. lecke témája az inspiráció és kreativitás; az első rész címe egy Vörösmarty-verscímet tartalmaz: *Gondolatok a könyvtárban*; a kulcskifejezéseket gyakoroltató feladatban található a *nem teljesült a leghőbb vágya, nem fogadta osztatlan lelkesedés, azt mondják, hogy...* frazéma, illetve egy másik szövegben a *Keletre magyar!* szállóige. A 11. fejezet a divat és a reklám világába vezet; rögtön a bevezető oldalon olvasható a *nem a ruha teszi az embert* szólásunk kérdéssé módosítva, valamint a *napvilágot lát* szólás, a *Jól értettem?* kommunikatív formula, illetve egy Rejtő Jenő-idézet: „A reklám az, ha bebeszéljük előre az embereknek, hogy valaminek örülni fognak”. Az utolsó (12.) fejezet az utazásról szól; sok idézetet használ, ugyanakkor megjelenik a *szokták emlegetni, hogy...* mondatkeret is, a 8-as feladat pedig szólásokat dolgoz fel: a megelőző szövegből kell kikeresni a hiányzó igét, amelyek segítségével az idiomatikus kifejezések megmagyarázhatók: pl. *útnak = elindul; végső nyugalomra = eltemetik* stb. A blogbejegyzés szövegében további hasonló frazémák olvashatók: pl. *el tudja vinni a napot, leköti a figyelmet, a saját útját járja*.

A harmadik tananyag egy nyelvtani munkafüzet: Durst Péter *Lépésenként magyarul. Nyelvtani feladatok haladóknak* című 2001-es munkája, amely egy tananyagcsomag része, viszont különálló segédletként függetlenül is használható⁵. A munkafüzet fókuszában a B2-es szinten tanítandó grammatikai jelenségek állnak, ugyanakkor számos frazeológiai egység is szerepel – nemcsak a fejezetcímekben, hanem a gyakorlatok mondataiban is. A frazéma-típusokat tekintve elsősorban kommunikatív formulák (pl. *Jó napot kívánok! Viszontlátásra!*), kollokációk és funkciógés szerkezetek (pl. *foglaljon helyet, lekési a buszt*), valamint lexikalizált mondatrövidítések (pl. „*ki van zárva, hogy...*”) fordulnak elő, de idiómák is találhatóak (pl. *tele volt már a hócipője Gézával*). Ezenkívül a Csonka által „egyébnek” nevezett kategóriából szerepelnek például az időjárásra utaló gyakori szótöbbségek (pl. *meleg van*).

A munkafüzet mindegyik leckéjében szerepel szólás és/vagy közmondás – többnyire a tárgyalt grammatikához kapcsolódóan. A felszólító móddal foglalkozó fejezet alcíme *Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra!* A példamondatok között található a *Ne ferd az ördögöt a falra!* közmondást is. Ugyanebben a részben olvashatjuk a *Fussunk, szaladjunk, hadd lobogjon a hajunk!* mondókát, illetve a következő szlogenként aposztrofálható mondatot: *A kockázatokról és a mellékhatásokról olvassa el a beteg tájékoztatót, vagy kérdezze meg kezelőorvosát, gyógyszerészét!* A főnévi igenévvel foglalkozó fejezet alcíme is egy gyakori közmondásunk: *Jobb félni, mint megijedni*; a melléknévi igenévié: *Járt utat a járatlanért el ne hagyj!*; az igekötő pedig *A lónak négy lába van, mégis megbotlik*. A befejezett melléknévi igeneveket gyakoroltató egység egyik gyakorlata a következő frazémákat szerepelteti: *lerágott csont, ma született bárány, kidobott pénz, kivert kutya*; az összetett mondatokra vonatkozó fejezetben pedig található egy olyan feladat, amiben közmondások tagmondatait kell összetenni: *Addig nyújtózkodj --- ameddig a takaród ér! Addig üsd a vasat --- amíg forró!*

Végül két nyelvtani kézikönyv tárgyalása következik. A *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések* (Hegedűs 2019) – a hungarológia módszertani alapelveinek megfelelően – sajátosan, az idegenség-szemlélettel (Jónás megfogalmazásával élve) és a funkcionális szemlélet alkalmazásával mutatja be grammatikánkat. Az egész könyvön végigvonul az idézetek, közmondások és egyéb frazeologizmusok használata; már az első részt egy Lotz János-idézet vezeti be (11. o.).

⁵ Az időközben megjelent *Rendszerező magyar nyelvtan* (Görbe Tamás és mtsai. 2023) c. gyakorlókönyv *Gyakori kifejezések* fejezeteiben célszerűen kapnak helyet főként nem idiomatikus frazémák, pl. kollokációk, funkciógés szerkezetek és vonzatos igék (pl. *jól/rosszul érzi magát, megengedhet magának valamit, bízik magában*), illetve különféle lexikálisan kitöltött konstrukciók (pl. *Hány óra van? Jó idő van. Nyitva/zárva van*).

A *Formák* című első rész első fejezetében a példamondatok között megtalálható a *Van Isten!* helyzetmondat, valamint a főnévhez járuló metaforikus jelentés bemutatására a *ház feje* és a *kékharisnya* szókapcsolatok (23. o.). A viszonyzóképző tárgyalásánál a funkcióigéknél a következő példákat találjuk: *A hiba kijavításra kerül; a felek megegyezésre jutottak* (25. o.). A morféma elhatárolásával és besorolásával foglalkozó egységben kollokációkra találunk példákat: *lefektetheti a gyereket, lakhatási engedély* (31. o.). A szókincsbővítés témájánál a *mögöttes okok* kollokáció olvasható (36.o.). A fosztóképző sajátosságainak elemzésénél a szerző megemlíti az *íratlan szabály, jól nevelt gyerek, tanulatlan ember* szókapcsolatokat (46. o.); a szóösszetételek részletezésénél számos összetett szót felsorol: pl. *műbútorasztalos, cukortartó* (55. o.). Az intonációs típusok leírásánál a *Milyen kár! Bár igaz lenne!* frazémák szerepelnek (77. o.). Az igékhez járuló toldalékokkal foglalkozó egység egyik táblázatában ez a kollokáció is megtalálható: *virágot szed* (107. o.). Az igenevek vizsgálatánál szerepel a *halottat örök nyugalomra helyezik* fogalmi metaforán alapuló frazéma (145. o.). A névszók viszonyragozásánál a *fejébe vesz valamit*, illetve a *Lélekben veled vagyok* frazeologizmusok állnak, továbbá egy Weöres-idézet: „*Körben az angyalok ülnek*”, egy idióma: *elege van a férjéből* és két közmondás: *A jó munkához idő kell. Jobból is megárt a sok* (152–153.o.), valamint a *szívén viseli valakinek a sorsát, ami a szívén, az a száján* frazeologizmusok (157. o.), pár oldallal később pedig *A kirúg a hámból* szólás. A viszonyzóképzővel foglalkozó fejezetben a határozatlan névelő viselkedésére hozott példák között szerepel a *fizet, mint egy katonatiszt* szóláshasonlat (215. o.). A mellérendelő kötőszóknál található az *egyrészt..., másrészt..., egyfelől..., másfelől..., egyszer..., másszor....* strukturális frazeologizmus (222. o.). A tárgy kifejezési eszközeinél található *A legjobbakat kívánom!* kommunikatív formula (249. o.).

A *Funkciók* című második rész fő- és alfejezetcímeinek többségében frazéma található, pl. idézet: „*Tiszán innen, Dunán túl...*”, „*Mához egy hétre már nem leszek itt...*”, „*Három napja nem eszek*”, „*Párisba tegnap beszökött az Ősz*”, „*Te az enyém, én a tied*”; szállóigévé lett idézet: *Egy kicsit szomorkás a hangulatom máma*; közmondás: *Nyugtával dicséred a napot! Addig nyújtózkodj, amíg a takaród ér! Jobb ma egy veréb, mint holnap egy tűzok, Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát*; szóláshasonlat: *Szerény, mint az ibolya, Él, mint Marci Hevesen*; szlogen: *Amíg ön alszik, a Darmol dolgozik!*; mondatkeret (népmesei formula): *Volt egyszer egy*; kommunikatív formula: *Hogy vagy? Köszönöm, jól*. A nyelvtani jelenségek illusztrálását további különféle típusú frazémák szolgálják, pl. *Vizet prédikál és bort iszik; Ha hallgattál volna, bölcs maradtál volna; zsák a foltját; fából vaskarika; Lenni vagy nem lenni*; „*A ját-szótársam, mondd, akarsz-e lenni?*”; „*Tán csodállak, ámde nem szeretlek...*”; „*Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne*”; „*Bújj, bújj, zöld ág*”; *ragyog az örömtől, bánatában sírva fakad; Kérjük a telefonokat kikapcsolni!; Kérem, készítsék elő jegyüket és bérletüket!; Boldogan éltek, amíg meg nem haltak; Azt hiszem, hogy...; Biztos vagyok benne, hogy...; Véleményem szerint...; Nekem elhiheted...; Mi újság?; elhatározásra jut; szerződést köt* stb.

M. Korchmáros Valéria *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv* (2006) című munkája szintén célzott figyelmet fordít a frazeologizmusok szerepeltetésére. Már a szupraszegmentális elemek tárgyalásánál találkozhatunk *A lónak négy lába van, mégis megbotlik* közmondással. A határozóragokat ismertető résznél a szerző kitér a *-ban/-ben* rag metaforikus használatára is: *Vajon miben töri a fejét?; Vajon miben sántikál?* Ugyanígy a *-n/-on/-en/-ön* superessivusi ragnál megtaláljuk *a bokán rüg, szaván fog, nyakon csíp, kenyéren és vízen tartják* frazémákat, a *-nál/-nél* rag esetében pedig a *nem vagy magadnál!* és az *azon egyszerű oknál fogva, hogy...* példákat. Az illativusi *-ba/-be* végződést tartalmazó frazéma a *tejbe'-vajba' fűrösztötték*, a *-ra/-re* esetragot tartalmazó pedig az *olajra lépett és a palira vették*. További hasonló példák: *magához tér, szaladgál fűhöz-fához, a fejéhez kap* (*-hoz/-hez/-höz*); *Úgy hazudik, mintha könyvből olvasná, Kutyából nem lesz szalonna* (*-ból/-ből*); *Csak ment, hegynek föl, völgynek le* (*-nak/-nek*); *A világért se tennék ilyet! Semmi pénzért nem vállalom* (*-ért*),

illetve *lóvá tesz* (-vá/-vé) és *Ne szólj szám, nem fáj fejem! Egyik fülemben be, a másikon ki* (birtokos személytoldalékok). További példák: *rózsaszínben látja a világot; jóból is megárt a sok; csehül állunk; szentül hiszi, hogy...* (mellékevek); *sokra tart valakit; sokra becsül valamit/valakit; Így sose jutunk egyről a kettőre! Szeretnék végre ötről a hatra jutni! Jött ezerrel* (számnevek); *Amilyen a mosdó, olyan a törülköző* (alárendelés); *Az idő pénz. A pénz nem boldogít* (névelő); valamint *Hát, ennek befellegzett!* (mondatrészek).

Látható, hogy nemcsak a régi, hanem a mai oktatási anyagok is sokféle frazeologizmust tartalmaznak – az alacsonyabb szinteken leginkább kevésbé idiomatikus kommunikatív formulákat és kollokációkat, a magasabb szinteken sok idiomatikus frazémát, főleg szólást és közmondást. Az általános nyelvkönyvek elsődleges célja a frazeológiai egységek tanításával a szókincs bővítése, és vele együtt a fluencia és a stílus fejlesztése, míg a nyelvtani jellegű munkák elsősorban a grammatikai formák frappáns és emlékezetes szemléltetésére használják őket.

6. A magyarórán használható ötletek a frazémák tanítására

A megelőző fejezetek tanulsága, hogy míg a szólások, szóláshasonlatok, közmondások, szólóigék következetes tanítása a magasabb nyelvismereti szintekre tartozik (C1)⁶, addig a kommunikatív formulák, a kollokációk és a funkciógés kapcsolatok tudatos tanítását már a nyelvtanulás legelején el kell kezdeni. Hogyan tanítsuk a frazémákat a tanórai eljárások szintjén?

Noha a kevés (magyar nyelvi) adat hiányában óvatosnak kell lennünk azzal kapcsolatban, hogy általánosító megállapításokat tegyünk a különféle típusú frazémák mentális tárolásával és agyi feldolgozásával kapcsolatban, a szoros értelemben vett állandósult szókapcsolatokról mégis feltételezhető, hogy az agyban speciális feldolgozási folyamatokkal társulnak (de nem mind pontosan ugyanazzal). Erre épülhet számos technika. Klasszikus bevéső eljárás lehet például a **párosítás**, ahol a kifejezés elejét és végét kell összepárosítani. Erre példa Lázár Ildikó *népi bölcsességek* nevű játéka, melynek során annyi közmondást, szólást keresünk a célnyelvből, ahány párt alkot majd a csoport. A frazeológiai egységek két részét két külön kártyára írjuk fel, ezeket kell összepárosítaniuk a nyelvtanulóknak (Lázár 2015: 34). Kovács Tünde szerint ez a technika a párok és kiscsoportok szervezéséhez is kiváló lehet. Ő nemcsak a közmondásokat, szólásokat, szóláshasonlatokat, közmondásokat használja a bemutatott gyakorlatban, hanem a szókapcsolatokat, kollokációkat is (pl. *abszolút hallás; éhes, mint a farkas; addig jár a korsó a kútra, míg el nem törik*) (Kovács 2019: 30). Az ilyen jellegű gyakorlatok változata lehet a **kakuktkojás**-játék (Gedeon és mtsai. 1993: 65): a tanár már tanult frazémákat ír a táblára, de úgy, hogy azok némelyike frazeológiailag helytelen elemeket is tartalmaz; a diákoknak ezeket a kakuktkojásokat kell megtalálniuk és kijavítaniuk (akár csapatverseny keretében) – pl. *Ajándék *kutyának ne nézd a fogát! Előre *eszik a medve bőrére. Bámul*ja, mint borjú az új kapu*t.*

A hibajavító és párosító feladatokból nem szabad túl sokat használni a kollokációk kapcsán; Boers és mtsai. például óva intenek tőlük a „rossz” kapcsolódások megerősítésének megelőzése miatt, és inkább a „jó” kapcsolódásokat bevéső, memorizáló feladatokat javasolják (Boers és mtsai. 2014: 41–62). Az úgynevezett kollokációs szókinccstanítás célja ugyanis éppen az, hogy az adott szót a leggyakrabban előforduló **szókapcsolataiban tanítsák meg** (vö. Bárdos 2000: 84), együtt álló frazeológiai csoportként tudatosítva és megerősítve a bázis–kollokátor kapcsolatát a nyelvtanulóban (Reder 2007): pl. *beszél [nyelv]-ul/-ül; filmet/tévét*

⁶ Természetesen egy-egy közmondás és szólás tanítható korábban is. Például a nyelvtanulás kapcsán már korán bemutatathatók lehetnek – akár megerősítésként, biztatásként, motiválásként – az olyan frazémák, mint *Isméltés a tudás anyja; Türelem rózsát terem; Minden kezdet nehéz; Gyakorlat teszi a mestert*. Tapasztalataim szerint ezeket kedvelik a nyelvtanulók; gyakran előfordul, hogy például pármunka során egymást biztatják ezek használatával.

néz; szőke/ barna/ vörös haj[a] van. Hollós (idézi Reder uo.) javaslata szerint a tanuló már meglévő idegen nyelvi kompetenciájára kell építkezni: a tanuló által már ismert bázis-szavak felől érdemes elindulni; a bázisoknál kell feltüntetni a leggyakoribb (adott kontextusban releváns) kollokátorokat. Erre építve lehet memorizáló feladatokat alkalmazni. A kollokációk tanításában mindenesetre kulcsfontosságú az észlelés, a figyelem. A kutatások szerint eredményesebb a tanulásuk (mélyebb nyomot hagynak a tanulók emlékezetében), ha nem összefüggő szövegekben, hanem elkülönített **példamondatokban** tanulják őket a diákok (Boers-Lindstromberg 2012-t idézi Dóla 2018: 33). A frazémák mentális rögzítését **vizuális stimulus** is segítheti, pl. előhívó kép, fotó vagy rajz, amelyet a tanár hoz vagy a diákok maguk készítenek (ezeket használhatjuk a fejezetben említett technikákkal).

Multikulturális csoportok nyelvóráin különösen érdekesek lehetnek a nemzetiségekre utaló idiómákkal, szólásokkal, kifejezésekkel (etnosztereotip frazémákkal, l. Forgács 2007: 80 – pl. *csehül áll, rossz szomszédság török átok, ez nekem kínai, angolosan távozik*) kapcsolatos feladatok. Ezek felhasználásakor ügyelni kell a téma érzékenységére, a feldolgozási folyamatot alapos tervezésnek kell megelőznie. Ezt a típusú frazémagyakorlatot **szókártyák** segítségével célszerű végezni: az egyik kártyán a népvét tartalmazó kifejezés áll, a másikon ezek magyarázata; a kártyákhoz kapcsolódhat találgatás, párosítás, értelmezés, megbeszélés, szerepjáték, nyelvek közti összevetés stb.

A frazémákkal kapcsolatos feladatoknál általában ajánlatos a **kontrasztív-komparatív megközelítés**: kérdezzük meg a nyelvtanulókat, létezik-e anyanyelvükben az adott magyar frazeológiai egységhez (főleg szóláshoz, szóláshasonlathoz, közmondáshoz) hasonló? Ha nem, hogyan fejezik ki az adott jelentést? Izgalmas lehet például a színnevekkel kapcsolatos frazémák összevetése – l. pl. *falfehér; fehér, mint a fal; elsárgul az irigységtől* (az angol elzöldül); *rózsaszínben látja a világot; zöldeket beszél; ritka, mint a fehér holló; piros, mint a paprika* stb. Szintén érdeklődésre tarthat számot a kinegrammák összehasonlítása, pl. *a torkában dobog a szíve; gombóc van a torkában; a könyökén jön ki; krokodilkönnyeket hullat*.

A kulturális ismeretek átadása kapcsán készíthetünk **kvízt** az olyan frazémákból, amelyeket frazeológiai ragadványneveknek, névfelidéző metaforikus szókapcsolatoknak vagy onimikus frazémáknak is neveznek (Forgács 2007: 90): pl. *a leghűségesebb magyar város* (Sopron / Szeged / Eger), *a magyar tenger* (Balaton / Velencei-tó / Fertő-tó), *a legnagyobb magyar* (Széchenyi / Petőfi / Kossuth), *a haza bölcse* (Deák Ferenc / Szent István / Mátyás király).

Szintén érdekes feladat lehet egy-egy frazéma **eredetének** utánanézni (pl. önálló feladat formájában, majd összevetni, ki mit talált). Használhatunk például az időjárással (pl. *Szent Péter görgeti a hordókat; veri az ördög a feleségét*) vagy az állatokkal (pl. *bámul, mint borjú az újkapura; előre iszik a medve bőrére*) kapcsolatos szólásokat, de akár szállóigéket is (pl. *sírva vigad a magyar; a nemzetközi helyzet fokozódik; kicsit sárga, kicsit savanyú, de a miénk*). A feladathoz a tanulók használhatnak **frazeológiai szótárt** – l. pl. O. Nagy (1966), Bárdosi (2012), Szemekényi (2009) és Balácsi (2021) szótárát, Maruszkai Judit *Szó, ami szó. Magyar-angol tematikus szótár. Hungarian Idioms by Topic* című munkáját, vagy például az *Ephras* (2006) CD-ROM-ot. A szótárakat egyéb feladatokra is használhatjuk, például különféle gyűjtögető feladatokra (**kincsvadászat**). Lehet keresni helységnevet tartalmazó frazémákat (*él, mint Marci Hevesen; egyszer volt Budán kutyavásár; több is veszett már Mohácsnál; messze van, mint Makó Jeruzsálemtől*)⁷ stb., vagy például a *Ki tud rá többet?* nevű játékban a tanulók feladata az, hogy minél több frazémát gyűjtsenek egy-egy szóval, vagy egy-egy jelentés (pl. alszik, becsap valakit) kifejezésére (vö. Grétsy 2012: 411).

Frazémákat tartalmazó mondatokat alacsonyabb szinteken is alkalmazhatunk mind a nyelvi tartalmak tanítására, mind a képességek és a készségek fejlesztésére. A kiejtés csiszolására használhatunk például **versikéket**, mondókákat, amelyekben gyakran szerepel nek frazémák is.

⁷ Érdekes tény, hogy a *Kukutyinba zabot hegyezni* szólás egy valódi helyre utal, amely Deszk és Kiszombor között található. A zabhegyezés is egy létező tevékenység volt, amit a kukutyini gazdák végeztek (O. Nagy 1993: 314).

A hallás és a helyesírás fejlesztésére használhatunk **kiegészítő gyakorlatot**, ahol a tanulóknak hallás, illetve másolás után kell kipótolniuk egy-egy frazémát; pl. *__r__gy k__ty__*. Adott nyelvtani jelenségek (pl. a felszólító mód) gyakorlását bújthatjuk frazémák „megfejtése” mögé: pl. *Ne __ az ördögöt a falra!* (‘fest’ E/2); *Amit ma megtehetsz, ne __ holnapra!* (‘halaszt’ E/2); *Ne __ előre a medve bőrére!* (‘iszik’ E/2); *Ne __ olyan szekér után, amelyik nem vesz fel!* (‘fut’ E/2).

A **szóbeli szövegalkotást** fejleszti, ha az aktuális témakörhöz kapcsolódó frazémákat a tanulóknak (szótári leírás után) saját szavaikkal el kell magyarázniuk egymásnak (ti. mit jelent, mikor mire használjuk, ki kinek mondhatja, vannak-e változatai stb.), vagy be kell építeniük egy dialógusba (a többieknek az a feladata, hogy az elmondott, eljátszott szituációból következtessék ki a frazéma jelentését). Jó feladat lehet a következő is: a tanár elmondja, hogy a tegnapi napját egy frazémával tudná jellemezni: pl. *olcsó húsnak híg a leve vagy madarat lehetne fogatni velem*, és megkéri a tanulóit, hogy tegyenek fel kérdéseket és találják ki, hogy vajon mi történhetett. Az érvelés, vita gyakorlására kiválaszthatunk egy olyan frazémát, amelynek igazsága ellen és mellett is lehet érvelni (pl. *az okos ember más kárán tanul, a buta a sajátján*), majd a tanulók pro és kontra érvelnek (a feladat menete lehet: csoportalakítás, ötletbörze, érvelés, visszajelzés). Egy lehetséges feladat az **írásbeli szövegalkotás** fejlesztésére, ha egy közmondást adunk meg címként, a tanulók pedig szabadfogalmazást írnak hozzá (a diákok maguk is kiválaszthatnak egy közmondást, amivel kapcsolatban írnak).

Végül, de nem utolsó sorban: nemcsak a frazémák megtanulását támogathatja, de a csoportkohéziót is erősítheti a különböző **projektmunkák** készítése. Ez akár egy közös poszter megalkotását is jelentheti, vagy egy faliújság megszerkesztését. A multikulturális csoport tagjainak közösen kell bemutatniuk a projekten keresztül, hogy milyen frazeologizmusok vannak a nyelvükben egy adott témakörön belül (például állatokkal kapcsolatosak), és ezeknek van-e magyar megfelelőjük. Ez a feladattípus a kulturális kompetencián túl az interkulturális kompetenciát is fejleszti.

7. Összegzés és kitekintés

Tanulmányomban amellet érveltem, hogy a tágan értelmezett frazeológiai egységeknek a kezdetektől helyük van a nyelvtanulásban. A frazéma fogalmának és az ún. frazeológiai spektrumnak az ismertetése után a MID követelményrendszereiben és oktatási anyagaiban vizsgáltam a frazeologizmusokra vonatkozó elvárásokat, célokat és eljárásokat. A külső szabályozókkal összhangban a nyelvkönyvek, gyakorlókönyvek és nyelvtani kézikönyvek is számos frazémát szerepeltetnek: kezdőbb szinteken elsősorban kommunikatív formulákat, kollokációkat, funkciói-gés kapcsolatokat, az idiomatikusabb szólások és közmondások pedig igazán a B2-es szint után jutnak nagy szerephez. A frazémák tanítása elsősorban a lexikatanításhoz kapcsolódik, és az ott megszokott eljárásokkal történik (a nyelvtani jellegű munkák a grammatikai jelenségek szemléltetésére használnak frazémákat). Tanulmányom végén további eljárásokat javasoltam a frazémák tanításához (észlelés, figyelem, bevésés, képesítés, felidézés).

Jelen írásom doktori értekezésemhez kapcsolódó kutatásom része. Kutatásomban B2-es és C1-es magyarul tanulók írásbeli nyelvhasználatában vizsgálom a frazémahasználatot. Arra vagyok kíváncsi, használnak-e, és ha igen, milyen frazeologizmusokat, milyen mértékben és hogyan használnak ezek a nyelvtanulók az írott szövegekben, valamint arra is keresem a választ, hogy van-e különbség, illetve milyen különbség van a két nyelvtudási szinten álló beszélők frazémahasználatára között. A kérdések megválaszolásához az Origo nyelvvizsgán írt B2-es és C1-es szövegeket használok.

Irodalom

- Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán (szerk.) 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távközpont, Budapest.
- Balázi József Attila 2021. *Szólásbúvárlatok. Állandósult szókapcsolataink, közmondásaink idegen nyelvi párhuzamokkal*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh Péter 2006. A kompetencia szerepe a szókapcsolatok használatakor. In: Gecső Tamás (szerk.): *Nyelvi kompetencia-kommunikatív kompetencia. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 58*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 25–35.
- Bañcerowski Janus 2008. Nemzeti sztereotípiák a magyar és a lengyel közmondásokban és frazeológiai kapcsolatokban. *Magyar Nyelvőr* 1: 74–78.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítástörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdosi Vilmos – Kiss Gábor (2005). *Szólások. 5000 magyar állandósult szókapcsolat betűrendes értelmező dióhéyszótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bárdosi Vilmos 2012. *Magyar szólások, közmondások adatbázisa. 14000 szólás, közmondás, helyzetmondattal magyarzata stilisztikai jelzéssel, a típus feltüntetésével, fogalomköri szöveggyűjteméssel*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth – Eyckmans, J. (2014). Some explanations for the slow acquisition of L2 collocations. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 11: 41-62.
- Cowie, Anthony 1998. *Phraseology: Theory, analysis and applications*. Clarendon Press, Oxford.
- Csonka Csilla 2000. A frazeologizmusok helye a kezdők magyaroktatásában. *Hungarológiai Évkönyv*: 190–200.
- Dóla Mónika (2018). Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban. elvárások és tények. *Hungarológiai Évkönyv* 19. 17–44.
- Drahota-Szabó Erzsébet 2022. Frazeodidaktikai alapelvek a némettanárképzésben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Szaktudományi és más pedagógiai tanulmányok*. International Research Institute, Komárom. 9–20.
- Durst Péter 2001. *Lépésenként magyarul. Nyelvtani feladatok haladóknak*. Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központ, Szeged.
- Durst Péter 2017. *Lépésenként magyarul 1*. Szerzői kiadás, Szeged.
- EPHRAS 2006. *Ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial / Többsz nyelvű frazeológiai oktató anyag. Felhasználói kézikönyv*. Projektgruppe EPHRAS (EU-Projekt, Socrates Lingua 2). www.ephras.org
- Forgács Tamás 2007. *Bevezetés a frazeológiába. A szólás-és közmondáskutatás alapjai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Gedeon Éva – N. Tóth Zsuzsa – Rádai Péter 1993. *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Görbe Tamás – Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2023. *Rendszerező magyar nyelvtan 1–2. Sok-sok példával és gyakorlattal*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Granger, Sylviane – Meunier, Fanny (szerk.) 2008. *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- Granger, Sylviane – Paquot, Magali (2008). Disentangling the phraseological web. *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Benjamins, Amsterdam & Philadelphia. 27–49.
- Grétsy László 2012. *Nyelvi játékaink nagykönyve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Gyöngyösi Livia 2013. A hasznosság elve mint motiváció-a magyar mint idegen nyelv szókincsének elsajátításában. *Hungarológiai Évkönyv*: 29–42.
- Hegedűs Rita – Kálmán Péter – Szili Katalin 1989–1990. *Magyar Nyelv I-II*. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita – Nádor Orsolya – Pelcz Katalin 2006. Tallózás régi magyar nyelvtanainkban. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar Nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – Hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 31–47.
- Hegedűs Rita – Oszkó Beatrix 2005. *Magyar mozaik 4. Magyar nyelvkönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 2019. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hill, Jane 1999. Collocational competence. *English Teaching Professional* 11: 3–6.
- Holló Dorottya – Kontráné Hegybíró Edit – Timár Eszter (1996). *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jónás Frigyes 2007. Tananyagkészítés a magyar mint idegen nyelvben. *THL2*: 67–75.
- Juhász Alexandra 2019. Az *anya* szót tartalmazó magyar és angol frazeologizmusok kontrasztív elemzése. *Hungarológiai Évkönyv* 20: 113–128.
- KER 2002. *Közös európai referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg.

- Kerékjártó Ágnes 2000. Frazeológia a magyar nyelv tanításában. *Hungarológia 1–2*: 223–247.
- Kovács Tünde 2019. *Nyelvi játékok. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. L'Harmattan Kiadó – Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Kozák Ildikó 2017. A magyar szólások és közmondások tanításának néhány felmerülő kérdése a Varsói Tudományegyetem lengyel hallgatóinak a képzése során. In: Koutny Ilona, Piotrowiak-Junkiart, K., Kornatowski, P., Németh Sz. (szerk.): *A hungarológia ma: nyelvészet, kultúra és oktatás*. Wydawnictwo Rys, Poznań. 221–232.
- Lázár Ildikó 2015. *39 interkulturális játék. Ötlettár tanároknak az interkulturális kompetencia és a csoportdinamika fejlesztéséhez*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Lehmann Magdolna 2004. Az idegen nyelvi szókincs elsajátításának és mérésének innovatív irányzatai. *Alkalmazott nyelvtudomány 1*: 41–56.
- Lewis, Michael 1997. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Howe, Language Teaching Publications.
- M. Korchmáros Valéria 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központ, Szeged.
- Maruszkai Judit 2012. *Szó, ami szó. Magyar–angol tematikus szólástár. Hungarian Idioms by Topic*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- McCarten, Jeanne 2007. *Teaching Vocabulary. Lessons from the Corpus. Lessons for the Classroom*. Cambridge University Press, New York.
- Medgyes Péter (1997). *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Dialógus*. Budapest: Corvina.
- O. Nagy Gábor 1966. *Magyar szólások és közmondások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Reder Anna 2007. Kollokációk kutatása és idegen nyelvi didaktikája In: Doró K.: Kerekasztal-beszélgetés a kollokációkról. *Modern Nyelvoktatás 2007/2-3*: 133–143.
- Riedl Szende 1858. *Magyarische Grammatik*. Wilhelm Braumüller, Hofbuchhändler, Wien.
- Rozgonyiné Molnár Emma 2016. *Frazeológiai kaleidoszkóp. Tanulmányok a magyar szólásokról, közmondásokról*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szemerényi Ágnes 2009. *Szólások és közmondások*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és kultúra tanításának kapcsán. *THL2 1*: 44–53.
- Szili Katalin 2021. A metaforikus kompetencia fejlesztésének kérdéséhez (A helymetaforákban rejlő lehetőségek) *Hungarológiai Évkönyv*: 60–71.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2019. *MagyarOK B2+*. PTE ÁOK, Pécs.
- Szűcs Tibor 2012. Szempontok a nyelvkönyvszövegek életszerű változatosságához (A nyelv-és kultúráközvetítés pragmatikai hangsúlyairól). *Hungarológiai Évkönyv 13*: 142–150.
- T. Litovkina Anna – Mieder, Wolfgang 2005. „A közmondást nem hiába mondják”. *Vizsgálatok a proverbiumok természetéről és használatáról*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Thornbury, Scott 2002. *How to teach Vocabulary*. Harlow, Pearson Education Ltd.

Internetes oldalak:

www.ecl.hu

www.onyc.hu

Melléklet

I. Referenciális funkció (referenciális frazémák)	
(lexikai) kollokációk	két, egymással szintagmatikai kapcsolatban álló, specifikus grammatikai mintázatban elrendezett lexéma gyakori társulásai: az alkotóelemek mindkét tagja külön-külön hozzájárul a kollokációs egység jelentéséhez, ám státuszuk eltérő: a beszélő először a szemantikailag független „bázist” választja ki; a második elemet, a „kollokátort” a bázis elem választja ki – pl. <i>sűrű köd, őszintén sajnálom</i>
idiómák	egy igei mag köré szerveződő, szemantikailag nem kompozicionális frazémák: a nonkompozicionalitás oka lehet metaforizáció; az invariabilitás és a jelölt grammatika az idiomatikus jele lehet – pl. <i>olajat önt a tűzre, itatja az egereket</i>
rögzült (megfordíthatatlan) sorrendű bi- és trinominálisok	két vagy három azonos szófajú szóalak rögzült sorrendű elemsorai, melyekben a szóalakokat az <i>és</i> vagy a <i>vagy</i> kötőszó kapcsolja össze – pl. <i>bed and breakfast, kith and kin, élve vagy halva, égen és földön</i>

hasonlatok	sztereotipizáló összehasonlításként funkcionáló, meghatározott sorrendben álló szavak láncolatai, tipikusan a következő szerkezeti keretben: ‘MELLÉKNÉV, mint (névelő) FŐNÉV’ / ‘IGE, mint (névelő) FŐNÉV’ – pl. <i>vén, mint az országút; hazudik, mint a vízfolyás</i>
összetett szavak	morfológiailag két, eredetileg önálló szóból álló szókombinációk, ahol az egész hordozza a jelentést, a tagok sorrendje nem cserélhető fel és nem szakítható meg (NB. az angolban külön, kötőjellel, illetve egybe is írhatók; a magyarban szigorúbb és összetett helyesírási szabályok vonatkoznak rájuk) – pl. <i>aranyhal, mosógépszerelő, vízvezeték-szerelő</i>
grammatikai kollokációk	az angolban egy lexikai és egy grammatikai szó, a magyarban egy tömorféma és egy toldalékmorféma kombinációi, tipikusan ige / főnév / melléknév + prepozíció, illetve inflexió-s toldalék – pl. <i>proud of, büszke -ra</i> (NB. a szintaktikai konstrukciók, valenciamintázatok nem frazémák a szerzők szerint)
frazális igék	az angolban igék és adverbialis partikulák kombinációi – pl. <i>look up to, insist on</i> (a magyarban hasonlóak lehetnek az igekötős igék – pl. <i>felnéz valakire, ragaszkodik valamihez</i>)
II. Szövegszervező funkció (szövegszervező frazémák)	
komplex prepozíciók	az angolban két egyszerű előljárószó és egy közöttük álló főnév, melléknév vagy határozószó grammatikalizálódott kombinációi – pl. <i>in addition to</i> (a magyarban hasonló lehet pl. <i>-nak/nek következtében, -ra/re tekintettel</i>)
komplex kötőszavak	olyan grammatikalizálódott elemek, amelyek kötőszóként funkcionálnak – pl. <i>so that</i> ; a magyarban az utalószó – kötőszó párosok is idetartozhatnak – pl. <i>azért, hogy; úgy, hogy; ha, akkor</i>
összekötő szerepű határozók	különböző típusú frazémák: olyan grammatikalizálódott PP-k (prepozíciós kifejezések), AP-k és AdvP-k (melléknévi és határozós összetevős kifejezések, jelzős és határozós szerkezetek), illetve finit és nem-finit tagmondatok, amelyek a szövegben összekötő szerepet látnak el – pl. <i>más szóval; végül, de nem utolsó sorban; sőt mi több</i>
tagmondatszerű mondatrészletek	rutinszerűen használt mondatrészletek, mondatrészletek, amelyek specifikus textuális, illetve szövegszervező funkciókat látnak el; többnyire a tagmondat két vagy több összetevőjéből állnak, tipikusan tartalmaznak alanyt és ragozott igét – pl. <i>zárásként megjegyezném, hogy; sajnálattal közöljük, hogy</i>
III. Kommunikatív funkció (kommunikatív frazémák)	
beszédaktus-formulák (vagy rutininformulák)	a formai rögzültség és a szemantikai áttetszőség különböző fokain álló frazémák, amelyeket egy adott nyelvközösség adott funkciók (pl. üdvözlés, meghívás) betöltésére szokásosan és preferáltan használt kifejezésként ismer (el és fel) – pl. <i>Jó reggelt! Vigyázz magadra! Boldog születésnapot! Szívesen. Hogy vagy?</i>
a beszélői attitűdöt kifejező formulák	a beszélőnek a megnyilatkozás és a beszédpartner(ek) iránti attitűdjét jelölő formulák – pl. <i>az igazat megvallva, azt hiszem, őszintén szólva</i>
közhelyek	olyan nem-metaforikus teljes mondatok, amelyek mindennapi tapasztalatokon alapuló tautológiákat, banális igazságokat fejeznek ki – pl. <i>Ami sok, az sok. Egyszer élünk. Kicsi a világ!</i>
közmondások és közmondástörvények	általános gondolatokat, igazságokat kifejező, nem szó szerinti jelentéssel rendelkező (metafora, metonímia stb.), teljes mondat értékű (de – pl. az angolban – gyakran rövidített formában használt) szósorok – pl. <i>When in Rome (do as the Romans do); Ajándék lónak ne nézd a fogát! Aki kíváncsi (hamar megöregszik)</i>
szlogenek, jelmondatok	rövid, direktívát tartalmazó kifejezések, amelyeket pl. a politikában vagy a reklámokban való gyakori használatuk, ismételtetésük népszerűsít – pl. <i>Szeretkezz, ne háborúzz!</i>

2. táblázat: Granger és Paquot frazematológiája⁸ (Granger–Paquot 2008:27–49)⁹⁸ A magyar terminusok saját fordításaim, de módosításokkal felhasználtam Juhász (2019:126) munkáját is.⁹ Az idiomatikus mondatokat és az idézeteket nem definiálják a szerzők. Mindazonáltal az utóbbiak meghatározhatók úgy, mint híres emberek mondásai vagy elhíresült mondások, illetve híres művészeti alkotásokból (irodalmi művekből, filmekből) származó idézetek, pl. *A kocka el van vetve.*

Tóthné Péter, Nóra

Phraseological units in the teaching of Hungarian

This paper argues that broadly understood phraseological units have a place in language learning from the very beginning. After an introduction to the concept of phraseological units (or phrasemes) and the so-called phraseological spectrum, I examine various teaching aids and assessment frameworks for their expectations, aims and procedures in relation to phraseological units. Coursebooks, exercise books and grammar manuals include a large number of phrasemes, in line with the external regulators: at the more basic levels, they mainly teach communicative formulas, collocations, and function-verb relations, while more idiomatic proverbs and sayings only come into their own after level B2. The teaching of phrasemes is mainly linked to the teaching of lexis and is carried out using the procedures common in that field (grammar works use phraseological units to illustrate grammatical phenomena). At the end of the study, I propose additional procedures for the teaching of various types of phrasemes (at the level of perception, attention, memorization, visualization, and recall). (This paper is part of my research for my doctoral thesis. In my research, I investigate the use of phrasemes in the written language of B2 and C1 Hungarian learners. I am interested to find out whether and, if so, which phraseological units are used, to what extent and how they are used by these language learners in their written texts, and I would also like to know if there is a difference or what the differences are between the phraseological units used by speakers at the two levels of proficiency. To answer these questions, I use texts written in the Origo language exam at the B2 and the C1 level.)

IV. ISMERTETŐK

Mongol–magyar társalgási könyv

Dēlgērmörön, D. & Dalaīdorj, U.: *Монгол–Унгар ярианы ном*.
Magánkiadás, DalaiSoftLLC, Budapest, 2020. 160 pp.

A magyar–mongol kapcsolatok közel százéves múltra nyúlnak vissza. A két ország szoros együttműködése még a szocialista időkben kezdődött, de az a sajátos helyzet alakult ki, hogy a magyarok vágya a múltuk megismerésére – ezáltal az őstörténet-kutatás folyamatos jelenléte a tudományos életben és az ehhez kapcsolódó keleti utazások – már az ezt az időszakot megelőzően megismertette az orientalistákat a mongol nyelvvel. Ezért fordulhatott elő az, hogy még a gazdasági¹ és politikai kapcsolatok előtt a nyelvészek már dolgoztak mongol nyelvű szövegekkel,² amelyekhez készültek tematikus szószedetek, szótárak, fordítások, értelmezések és nyelvtanok. Ezzel szemben érdekes módon a magyar nyelv tanítása Mongóliában nem került soha reflektorfénybe, annak ellenére sem, hogy sokan jöttek Magyarországra tanulni és dolgozni az elmúlt évszázadban. Az utóbbi években újra fellendültek a kapcsolatok a két ország között, és jelenleg a Magyarország területén épülő gyárak felszívják az összes vendégmunkást, akik a szegényebb keleti országokból érkeznek. A mongol munkaerő bevándorlása is erősen fellendült, így a magyar nyelv oktatása is előtérbe került. 2022 szeptemberétől sor került ismét egy magyar lektor kinevezésére is, ami igen fontos lépés a két ország kapcsolatában. A fent leírtakból következik, hogy igény támadt a mongolság körében is olyan kiadvány(ok)ra, amely(ek) megismerteti(k) őket a magyar nyelvvel, és támpontot jelenthet(nek) egy esetleges áttelepülés után. Ezt az igényt ismerték fel a 2020-as kiadású *Монгол–Унгар ярианы ном* (*Mongol–Ungar Yarianī nom; Mongol–magyar társalgási kézikönyv*, továbbiakban: kézikönyv) szerkesztői is: D. Dēlgērmörön és U. Dalaīdorj.

A kézikönyv az első és egyetlen olyan kiadvány, amelyik kifejezetten mongolok részére készült, és a magyar nyelv közvetítése áll a középpontjában. Léteznek ugyan munkák (noha nem sok: I. Džambadžansan–Sajndžargal 1984, valamint Narantuya–Nádasdy–Gansux 2012), amelyek a magyar nyelvűeknek próbálnak támpontot adni a mongol nyelv tanulásához, azonban inverz megoldást most láthatunk először. Előre kell vetítenem, hogy a kézikönyvre igen nehéz tankönyvként tekinteni, azonban hiányosságai ellenére mégis jelentős lépés: ahogy előzőleg is utaltam rá, a mongol–magyar kapcsolatok szoros és régi múltjára, valamint arra a tényre való tekintettel, hogy ez valóban a legelső olyan kiadvány, amelyik kifejezetten mongoloknak kívánja közvetíteni a magyar nyelvet, mindenképpen említésre és elismerésre méltó munka, és nagyon tanulságos is. Ennél fogva jelen írásomban bemutatom a könyvet, és megemlítem a hozzá tartozó közösségimédia-oldalakat is. Előtte röviden szólok a mongol nyelvekről és a tankönyvkutatásról.

¹ Ruhagyár, húskombinát, biokombinát, betonüzem és malom építésében és beüzemelésében segédkeztek a magyarok, illetve Mongólia teljes víz-és földtani felmérését is a Magyar Geológiai Intézet végezte 1957 és 1970 között.

² Az ELTE-n 1936 óta van mongolisztikai kutatás és tanítás – főként filológiai alapú – a Ligeti Lajos vezetésével alapított Belső-ázsiai Tanszéken. A magyar kutatók és munkásságuk kiválóságát és nemzetközi elismertségét mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a mongol tudományos élet első és máig emblematikus alakja, *Бямбын Ринчен* (*Bjambin Rincsen*) is a Magyar Tudományos Akadémia budapesti disszertációs tanácsában védte doktori disszertációját a *Монгол бичигийн хэлний зүй* (*Mongol bičigiin xelnii jui – A mongol írásbeliség lingvisztikája*) témában. Fő munkája a vezetésével készült, de csak halála után, 1979-ben megjelent *Atlas of Mongolian ethnography and linguistics*, mely máig a mongol dialektológia megkerülhetetlen művének számít.

„A mongol nyelvek a török és mandzsu-tunguz nyelvekkel együtt az altaji nyelvközösséghez tartoznak [...], a] kifejezés alatt több beszélt és írott nyelv, beszélt nyelvjárás értendő” (Birtalan 2006³). A magát mongolnak valló mintegy hétmillió fő elsősorban a Mongol Köztársaságban, Oroszországban (Burját Köztársaság, Kalmük Köztársaság) és Kínában él (Belső-Mongol Autonóm Terület és más tartományok), de a Kirgiz Köztársaságban és Afganisztánban is élnek mongol népcsoportok. A Mongol Köztársaságon kívül élő mongolok kétnyelvűek (uo.).

A mongol nyelvek agglutináló jellegűek, jellemző rájuk a magánhangzó-harmónia és a szórendi kötöttség. A mondatrészek általában az alany–tárgy–ige (állítmány), azaz az SOV (SOP) sorrendet követik, az időhatározó pedig a mondat elején áll, az alany után. A szórend így többnyire: alany + idő + hely + tárgy + ige. Az alany alapesetben megelőzi az igét, de a beszélt nyelvben előfordul, hogy érzelmi töltet esetén egy-egy kiemelt kifejezést hátravetnek (vö. uo.).

A hangkészlet alapja az írott mongol hét magánhangzója és tizenhét mássalhangzója (uo.). A hangsúly szóeleji, ami miatt a szavak nem-első szótagjában lévő rövid magánhangzó redukálódik – különösen, ha azt hosszú magánhangzóval kezdődő toldalék vagy partikula követi. A magánhangzók rövid–hosszú és magas–mély fonematikus ellentétpárokba rendeződnek. Mindegyik nyelvjárásban érvényesül magánhangzó-harmónia. Az *i* mindkét hangrend mellett előfordulhat, és semleges környezetben a magán- és a mássalhangzók is palatalizálódnak. Az *a* (*á*) hang palatalizált allofónja jelenik meg palatális mássalhangzók környezetében. A kerekített *o*, *u*, *ö* és *ü* hangok a labiális illeszkedésben játszanak fontos szerepet (ami pl. a nyugati mongol nyelvekben nem létezik). Léteznek kettőshangzók is: a beszélt nyelvben ezek második elemét meglehetősen homályosan ejtik, az sokszor elmosódik, semleges hanggá lesz, illetve az első elem megnyúlik. A mássalhangzóknál a félzöngés lágy hangok állnak szemben a hehezetes zöngétlen változatokkal. Az egyes nyelvjárásoknál a legnagyobb különbség a zárréshangok és a réshangok között van (uo., Rákos 2015: 42–46).

A mongol nyelvekben a nyelvtani viszonyítást elsősorban toldalékok (szuffixumok) valószínűsítik meg. A névszói esetek rendszere kiterjedt; az esetjelölés kulcsfontosságú a szórend és a mondatjelentés szempontjából (Kullmann–Tserenpil 2001). A főnevek és a mellénevek nem különülnek el grammatikai, csak szemantikai értelemben. Többesjel többféle is létezik, de ritka a használatuk (Birtalan 2006). A pluralitást általában számokkal, illetve egyéb, mennyiséget jelölő szavakkal vagy a szöveggörnyezettel fejezik ki. Amennyiben előfordul a többesszámot jelölő toldalék használata, akkor a cél vagy egy nagyon konkrét mennyiség, vagy dolgok bizonyos osztályából vagy halmazából behatárolt mennyiség kifejezése. Az igékhez időjelek, módjelek és képzők kapcsolódnak, csak néhány mongol nyelvben van igei személyragozás (uo.). A létige szintén korlátozottan használatos. Két tagadást kifejező formula létezik: az egyik a valaminek az abszolút tagadását vagy a nemlétét jelzi, amíg a másik egy relatív tagadást jelöl, amikor valami nem úgy vagy másként történt (Janhunen 2006). A mongol nyelvekben és nyelvjárásokban nincsenek névelők (Rákos 2015).

Az ismertetésre áttérve, a tankönyvkutatás tudományos alapjait jelentő szempontrendszer a „bielefeldi rászter” néven vált ismerté. Ezt a Bielefeldi Egyetem három kutatója dolgozta ki az 1980-as években. A rászterben öt dimenzió mentén huszonnégy vizsgálati kategóriát helyeztek el. A törekvés nagy érdeklődésre tartott számot, de a gyakorlatban sajnos nem bizonyult jól alkalmazhatónak (vö. Kojanitz 2007: 114; 1. táblázat).

³ https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Okor-kelet/Okori.es.keleti.nyelvek.es.irasok/index.asp_id=154.html

<i>I. Metaterória</i>	<i>II. Tankönyv-design</i>	<i>III. Szaktudomány</i>	<i>IV. Szakdidaktika</i>	<i>V. Neveléstudomány</i>
megismerést irányító érdeklődés (16 tétel)	külső formatervezés	tudomány, ténybeli pontosság (3 tétel)	szakdidaktikai kiindulás (12 tétel)	neveléstudományi paradigma (15 tétel)
kijelentés-analízis (17 tétel)	tipográfia	aktuális helyzet a tudományos vitában (2 tétel)	tanulási célorientáció (30 tétel)	tankönyvtípus (6 tétel)
fogalomalkotás (13 tétel)	színek	kontroverzia (2), módszerek (3), a politika fogalom dimenziói (8), pluralizmuselmélet (8), neomarxista elmélet (8)	strukturálás és szekvenciálás (10 tétel)	a tankönyv didaktikai funkciói (22 tétel)
értékkitélet (12 tétel)	grafika		redukció és transzformálás (15 tétel)	szövegfajták, szövegstruktúra és szövegérthetőség (21 tétel)
ideológia-alkotás (18 tétel)	(összesen 132 tétel)		problémaorientáció (25 tétel)	az interakció és a kommunikáció formái (18 tétel)

1. táblázat: A „bielefeldi” szempontrendszer (Kojanitz 2007: 115)

Az 1980-as években sokan mások is megpróbáltak olyan átfogó struktúrákat kidolgozni, amelyek mentén érdemben értékelhetővé válik egy tankönyv; így született meg többek között Dimitrij Szujev szövegek és szövegen kívüli komponensek megkülönböztetésén alapuló felosztása, Stein politikatudományi, Thonhauser funkcionális és Weinbrenner komplex modellje is (Kaposi 2012: 59–60).

A hazai tankönyvkutatásban jelentős F. Dárdai Ágnes munkássága (pl. 1999, 2002, F. Dárdai és Kojanitz 2007⁴), aki a teljes rendszerben való gondolkodás és a multidiszciplináris tankönyvértelmezés mellett a didaktikai megközelítés, a „pedagógikum” fontosságát hangsúlyozza. Ő Weinbrenner modelljét tartja a legérettebb elemzési modellnek: a folyamatorientált kutatás a tankönyv keletkezésével és életével, míg a produktumorientált kutatás a tankönyvvel mint kommunikációs eszközzel foglalkozik, a hatásorientált kutatás pedig azt vizsgálja, hogyan befolyásolja a könyv a világméretet, illetve az érték- és gondolkodási mintákat. F. Dárdai az időközben felmerülő kérdés kapcsán, hogy átfogó vagy csak egy-egy szempontot kiemelő legyen-e egy elemzés, azt javasolja, hogy inkább az legyen biztosítva, hogy a tankönyvkutatók összessége lefedi a multidiszciplináris tankönyvértelmezéseket és a belőlük fakadó kutatási pozíciókat (F. Dárdai 2002).

F. Dárdai továbbá megjegyzi, hogy a tudományos tankönyvelemzést az is gyengíti, hogy a „kimenet”, vagyis az, hogy mennyire vált be a gyakorlatban az adott könyv, hogyan használták azt az oktatási folyamatban, milyen tudást szereztek belőle a diákok, nincs dokumentálva, illetve nincs módszeresen kutatva. Csakis egy erre irányuló jól kidolgozott módszer nyújthatna megnyugtató tájékozódást a tanulás folyamatában közvetlenül és közvetve résztvevő egyének számára a választást és az alkalmazást illetően, illetve csak így lehetne valóban növelni a tankönyvek és a tanulás minőségét és hatékonyságát (F. Dárdai 2002, Bakti és mtsai. 2018, Bárdos 2000).

Ismertetőmben a kézikönyvről elsősorban didaktikailag, mint pedagógikumról kívánok szólni – adatok hiányában sajnos anélkül, hogy információval rendelkeznek a felhasználásáról.

⁴ <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00110/2007-01-ta-Tobbek-Tankonyvek.html>

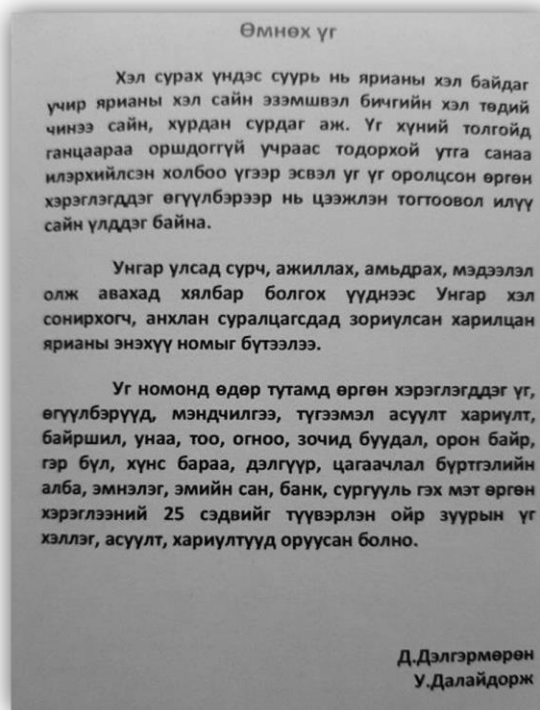
A *Mongol–magyar társalgási kézikönyv* (1. ábra) aprócska kiadvány: mindössze 10x14 cm-es nagyságú, 160 oldalas zsebkönyv. Budapesten jelent meg 2020-ban, magánkiadásban, melyet a DalaiSoft LLC@ jegyez. A kiadóhoz tartozó weboldal⁵ úgy tűnik, nem működik. A kiadvány minden oldala színes; a szerzők igyekeztek tetszetős, látványos kiadványt készíteni. A kézikönyvhöz létrejött egy facebook-oldal⁶ is (erről l. később).

A kötetet két szerkesztő, D. Dēlgērmөрөн és U. Dalaidорж⁷ jegyzi, akik a könyv előszavában (2. ábra) többek között azt is megfogalmazzák, miért lehet hasznos kiadványuk. Alapfelvetésük szerint aki elsajátítja a beszélt nyelvet, az sokkal gyorsabban tanulja meg az írottat. A bevezetőben ismertetik, hogy könyvük kezdőknek⁸ szól, és az a célja, hogy megkönnyítse a tájékozódást a Magyarországon tanulni vagy dolgozni, illetve az oda utazni vágyóknak.⁹

A kezdő szintet „igazolja”, hogy a könyv elején megtalálható a magyar ábécé (3. ábra), amely azonban olyan ritka, messze nem az alapszókinszbe tartozó szavakat tartalmaz, mint pl. *ördög, csacsi, ihlet, szász* vagy *tat*. Nehézséget okoz az IPA átírási rendszer használata is, mert nem feltétlenül ismeri mindenki. Szintén problémásak azonban a kiejtést segítő átíratok is: pl. mivel a mongolban nincs a magyar *a*-nak megfelelő hang, a szerzők következetesen az *o* hangot javasolják helyette (pl. *alma* [olmo], *agg* [ogg]).¹⁰



1. ábra: A kézikönyv borítója (saját fotó)



2. ábra: A kézikönyv előszava (saját fotó)

⁵ www.dalaisoft.com

⁶ Монгол - Унгар ярианы ном https://www.facebook.com/hungarianlearningformongolians/?ref=page_internal

⁷ Д. Дэлгэрмөрөн és У. Далайдорж

⁸ A szintek meghatározása megtévesztő lehet, mivel Mongóliában a KER-rendszert nem igazán használják. Ugyan mongol nyelvkönyvek esetében is három szintet különböztetettnek meg (kezdő, közép, haladó), de hogy ezek pontosan mit takarnak, általában a szerzőtől függ.

⁹ NB. Nagyon hasonló ajánlás szerepel az *1000 szó mongolul* című műben is.

¹⁰ A mongol nyelvben létezik nyílt *o*, igaz, általában csak az első szótagban; szó elején pedig kifejezetten ajakkerekítés az *o*, főleg, ha magánhangzó következik utána.

Унгар хэлний цагаан толгой			
Үсгүүд	IPA* тэмдэглэл	Дуудлага	Жишээ үг
A a	o	о	alma ['olmo] олмо
Á á	a:	аа	ág [a:g] ааг
B b	b	бэ	bab [bob] боб
C c	ʦ	цэ	cica ['ʦitʦo] цицо
Cs cs	ʧ	чэ	csacsi ['ʧoʧi] чочин
D d	d	дэ	dúdol ['du:ɖol] дүүдол
Dz dz	ɖ	дэ	edz [eɖ] эдэ
Dzs dzs	ɖʒ	дж	bridzs [briɖʒ] бридж
E e	ɛ	э	Dániel [da:niɛl] дааниэл
É é	e:	эй	ég [e:g] эйг
F f	f	эф	fogy [fɔj] фодь
G g	g	гэ	agg [o:g] огг
Gy gy	j	дь	fogy [fɔj] фодь
H h	h/x	ха	ihlet [ixlet] ихлэт
I i	i/ɨ/j	и	iszik ['isik] исик
Í í	i:	ий	ír [i:r] ийр
J j	j/x	й	jel [jel] йэл/еэл
K k	k	ка	kar [kor] кор
L l	l	эл	láb [la:b] лааб
Ly ly	j	ю,ё	lyuk [juk] юук
M m	m	эм	munka [muŋka] мунко
N n	n/ŋ	эн	nagy [naɣ] нодь
Ny ny	ɲ	нь	nyár [na:r] ньаар
O o	ɔ	оу	olvas ['ɔlvɔʃ] оулвош

Ó ó	o:	оуу	óra [o:ro] ууро
Ö ö	œ	ө	ördög ['œrdœg] өрдөг
Ő ő	ø:	өө	őr [ø:r] өөр
P p	p	пэ	parip [pɔpi:r] попийр
Q q	-	-	Зөвхөн гадаад үгэнд хэрэглэгдэнэ.
R r	r, r	эр	radír [rɔdi:r] родийр
S s	ʃ	эш	sas [ʃo] шаш
Sz sz	s	эс	szász [sa:s] саас
T t	t	тэ	tat [tot] тот
Ty ty	c	ть	tyúk [cu:k] тьюук
U u	u	у	Ubul ['ubul] убул
Ú ú	u:	үү	úszik ['u:sik] уусик
Ü ü	y	ү	ül [yl] үл
Ű ű	y:	үү	űr [y:r] үүр
V v	v	вэ	vaj [vo] воё
W w	-	-	Зөвхөн гадаад үгэнд хэрэглэгдэнэ.
X x	-	-	Зөвхөн гадаад үгэнд хэрэглэгдэнэ.
Y y	-	-	Зөвхөн гадаад үгэнд хэрэглэгдэнэ.
Z z	z	зэ	Zoltán ['zolta:n] зултаан
Zs zs	ʒ	жэ	zsúr [ʒu:r] жуур

*IPA- International Phonetic Alphabet – Олон улсын фонетикийн цагаан толгой

3. ábra: A könyv eleji ábécé (saját fotó)

A kézikönyv 25 olyan téma köré csoportosul, amelyek a mindennapi életben előfordulhatnak. Ezek a szokásosak (pl. utazás, szálloda, bank, család, orvosi rendelő, bolt stb.) mellett néhány olyat is tartalmaznak, mint ügyintézés a bevándorlási hivatalban – így arra következtethetünk, hogy leginkább felnőtteknek szánják ezt a munkát.

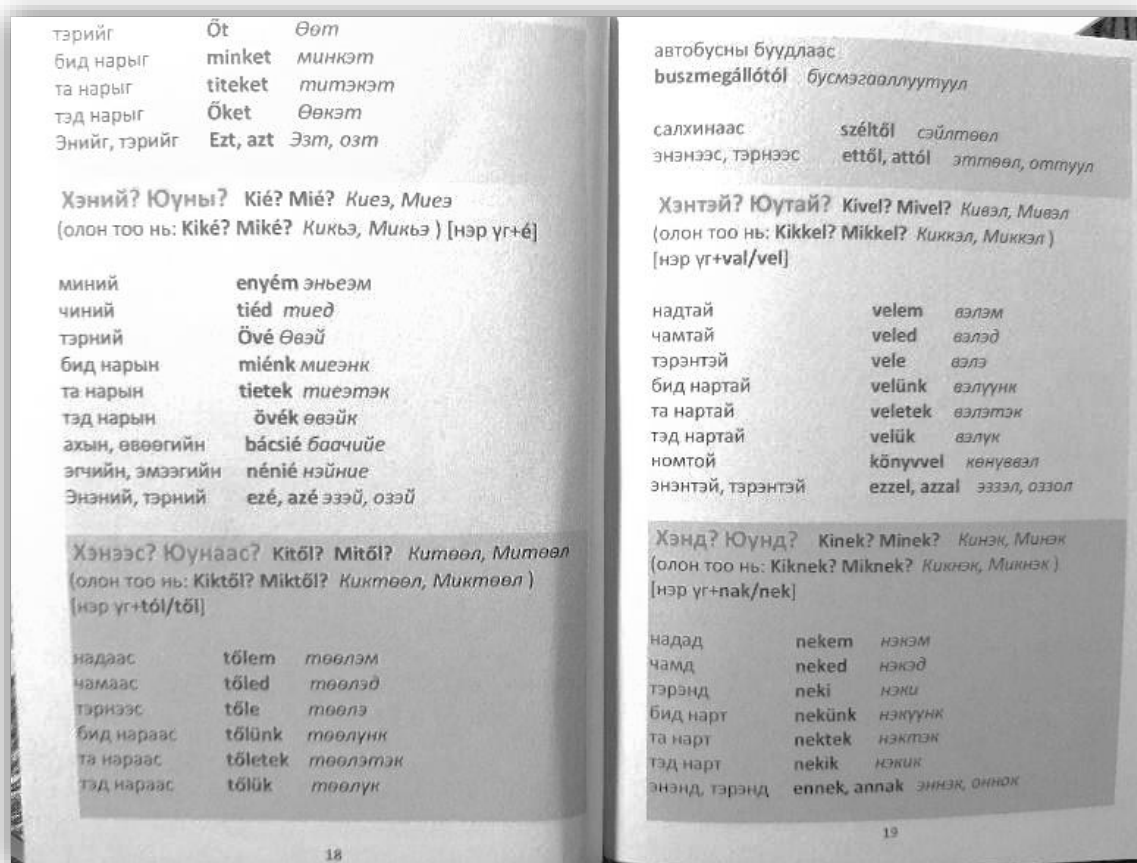
Az egyes szerkezeti egységek ugyanúgy épülnek fel: az elsőként megadott néhány kulcsszó után mondatok szerepelnek. A szavak és a mondatok lexikájának összevetéséből kiderül, hogy a kezdeti szöszedet nem ad megfelelő támpontot tanulónak a mondatok megértéséhez – annak ellenére sem, hogy a(z átírással kísért) magyar mondatok mellett mindenhol szerepel a mongol fordítás is. A mellékelt példa (4. ábra) jól mutatja a könyv problematikus pontjait: a mondatok bonyolultak mind a nyelvtant, mind a szókincset tekintve, és szerkezetileg sem egységesek.

сандаал	szandál сандаал	алмаз	gyémánt дьэмаант
туфли	körömcipő керемципөө	үнэт чулуу	drágakő драагакүү
таавчик, гэрийн углааш	papucs попуч	Энэ цагаан алтан/алтан бөгжийг үзэж болох үү?	Meg tudná mutatni ezt a fehérarany/арану gyűrűt?
усны гүтэл	gumicsizma гумичизмо	Мэг түднэа мутотни ээт о фэхэйроронь дьюуруут	
пүүз	sportcipő шпортципөө		
Энэ гүтэл жаахан хөлд эвгүй байна, тэр нөгөөдөхийг нь үзье.		Хэдэн каратын алтаар хийгдсэн бэ?	Hány karátos aranyból van?
Ez egy kicsit kényelmetlen, inkább azt másikat nézném meg.		Хаань कराатош ороньбуул ван	
Эз эдь кичит кэйньеэлмэтлэн, инкааб озт о маашикот нэйзэйм мэг		Хосолсон ээмэг, бөгж үзүүлнэ үү?	Mutatna fülbevalót hozzáillő medállal?
Энэ гүтэл надад яг таарч байна. Энийг авъя.		Мутотни фүлбэволуут хузааиллүү мэдааллол	
Ez a cipő jó nekem. Megveszem.		Нэг гоё хүүзүүний зүүлт авмаар байна.	Szeretnék valami szép nyakláncot.
Эз о цилөө юуу нэхэм. Мэгвэсэм		Сэрэтнэйк воломи сэйп ньёокаанцот	
	Үнэт эдлэлийн дэлгүүрт	Энэ хэр таалагдаж байна?	Hogy tetszik ez?
гоёл чимэглэл	ékszer эйксэр	Ходь тэтсик ээ	
ээмэг	fülbevaló фүлбэволуу	Арай залуувтар загвартайг авах гэсэн юм.	Valami fiatalosabbat szeretnék.
бөгж	gyűrű дьюуруу	Воломи фиотолушоббот сэрэтнэйк	
бүгүйвч	karkötő коркүтүү	Энэ анар чулуутай мөнгөн бөгж хэр таалагдаж байна?	Hogy tetszik ez a gránátköves ezüst gyűrű?
хүзүүний зүүлт	nyaklánc ньёокаанц	Ходь тэтсик ээ о граанааткөвэши эзүшт дьюуруу	
кулон	medál мэдаал		
бүгүйн цаг	karóra корууро		
алт, мөнгө	arany, ezüst оронь, эзүшт		
алталсан, мөнгөлсөн	aranyozott, ezüstözött ороньёозот, эзүштёозот		
цагаан алт	fehérarany фэхэйроронь		

4. ábra: Részlet egy fejezetből (saját fotó)

A lexika bemutatása (Dóla 2020) nem követi azt az általános didaktikai elvet, hogy az új lexikális elemeket a már meglévő nyelvtani ismereteinkre építve tanuljuk meg. Az egységek szókinccse nem épül egymásra, nincsenek ismétlések, így a kézikönyv ilyen módon nem támogatja a lexika megszilárdulását. A memorizálást illetően a párosítás-technikából a szó–szó párosítást lehet érdemben felfedezni; a szó–kép párosítás a kevés képi anyag hiányában nem érvényesül (uo. 74–78). A csoportosítás-technika annyiban érvényesül, hogy a kézikönyv tematikus fejezetekre tagolódik (uo.) – bár további szegmentálásra (valószínűleg a formátum miatt) nem törekedtek a szerkesztők.

A grammatika leírása és oktatása egyértelműen nem kap helyet ebben a kiadványban. A szerkesztők semmiféle figyelmet nem fordítanak arra, hogy megmagyarázzák az egyes mondatok, kifejezések nyelvtani felépítését. Nem találunk a toldalékolásra vagy a mondatalkotásra utaló leírásokat, táblázatokat, magyarázatokat; a kézikönyv semmilyen szempontból nem követi a szakma módszertani megfontolásait a nyelvtani anyag (elrendezése, bemutatása, gyakorlása stb.) tekintetében (pl. Dóla 2020: 84–95). Ugyanakkor meglepő módon található egy rövid és rendszertelen összefoglaló a névmások ragozása kapcsán (5. ábra).¹¹ A nyelvtant a facebook-oldalon próbálták pótolni: sajnos azt is csak ötletszerűen és esetlegesen; a bejegyzések többsége szakszerűtlen. Gyakorló feladat a facebook-oldalon sem található, csak nyelvtani táblázatok minimális magyarázattal.



5. ábra: A névmások ragozása (saját fotó)

¹¹ Érdekes a rendszertelen nagybetűs szedés (pl. *Öt, Öket, Övé* vs. *övék; Ezt* vs. *azt*), illetve az, hogy az *ön* és az *önök* nem szerepel a felsorolásban.

Ami a szövegeket illeti, a kézikönyvben hosszabb-rövidebb dialógusok olvashatók, amelyek helyenként szitautíve szinonim megoldásokkal is kiegészülnek: a szerzők többször igyekeznek különféle választási lehetőségeket megadni a kérdezésre, illetve a válaszadásra. A párbeszédnek különféle gyakorlatias szituációkat jelenítenek meg az adott témakörökön belül, és a bennük szereplő lexika is többnyire hasznos lehet egy felnőttnek (pl. *gyerekkedvezmény, jövedelemigazolás, valami fiatalosabbat szeretnék, körömlakk, dohánybolt, reptéri busz*). A mondatok jól szerkesztettek, csak néhány helyen található hiba (pl. *Menetirányban szeretnék ülni; Közvetlen vonat ez?; –Ébresszük önt? –Kérem, ébresszék hatkor!; vízálló automata karóra*).

A készségfejlesztés (pl. Dóla 2020: 100–103) nem valósul meg a kézikönyvben sem a szó-, sem az írásbeli kommunikáció terén (szövegértési és szövegalkotási készségek szóban és írásban, valamint kiejtés és helyesírás). A hanganyag, valamint a gyakorlás és az (ön)ellenőrzés lehetőségének hiánya elzárja a tanulót ezektől. A könyvhöz tartozó facebook-oldal a Simple Hungarian youtube-csatornát¹² ajánlja követői figyelmébe. A csatorna nulladik epizódjában annak működtetője elmondja, hogy a magyarnak nem tanára, csak anyanyelvi beszélője, aki szeretne segíteni a magyarul tanulóknak. A szakképzettség hiánya tükröződik a lexika szintetizettségén, a magyarázatok esetlegességein és a videók strukturátlanságán (a közvetítő nyelvként használt angol hibássága mellett)¹³. Hogy ezt a csatornát javasolják, megkérdőjelezi az illetékesek szakmaiságát.¹⁴

Összességében a kézikönyv a bizonyos értelemben elődjének tekinthető két munkánál, az *1000 szó mongolul* és a *Mongol társalgás* című zsebkönyveknél nem vállalkozik többre, sőt, a kézikönyv szerkesztői még a nyelvtani összefoglalókról is letettek. Így végül egy modernizált szókinccsel elkészített, az elődök által kiadott könyvekre alapozó mű született, amely legfeljebb ablakot nyit a magyar nyelvre, de nem biztosít elegendő alapot a (meg)tanulásához.

Régi kérdéshez vezet persze vissza, hogy lehetséges-e példamondatokból nyelvet tanulni. Az úgynevezett *phrasebook approach* hasznos lehet turistáknak, de a valódi nyelvtanuláshoz bonyolultabb kognitív és affektív folyamatokra van szükség. A mongol nyelvoktatásra egyébként máig jellemző az a régi iskolában rögzült elképzelés, hogy szavak magolásával és nyelvtani táblázatok memorizálásával kell nyelvet tanulni. Ez különösen jellemző a buddhista hagyományokon nyugvó országokra, ahol a kolostorokban a recitálás módszerét évszázadok óta alkalmazzák, mind az imák, mind a különféle tudományok tanulása során. A saját gondolatok nem annyira értékesek, mint az, hogy az ember a megfelelő időben egy megfelelő időzettel tudjon előállni a vita során. Az elmélkedés és a vallási szövegek értelmezésének képességéhez az út a „magolás” alapú tanulásán keresztül vezet. Csak nagyon kevés olyan gondolkodó van, aki a szövegeket egy esetleges új szemszögből próbálja értelmezni. Régebben iskolák csak a kolostorok területén működtek, így mindenki ezen a módon tanult. Később a szovjet időkben, amikor a vallásgyakorlást tiltották, az orosz iskola módszereit alkalmazták, azonban ezek nem sokban különböztek a buddhista oktatási metódusoktól – az orosz nyelv tanítása terén sem. Az azóta eltelt időszakban sokan tanulnak egyéb idegen nyelveket Mongóliában, és sorra nyílnak az új nyelviskolák is, ám ezek nagy gondja, hogy nehezen tudnak anyanyelvi tanárokat alkalmazni (az ország sokak számára nem vonzó) – főleg olyanokat, akik tisztában vannak az új módszerekkel, és ismerik a tanítás azon eszközeit, amelyekkel átforgalmazható lenne a nyelvoktatás és -tanulás, módosíthatóak lehetnének a berögzült szokások.

¹² <https://www.youtube.com/@simplehungarian>

¹³ Pl. Az első leckében a *szia, hello* és társai mellett a *csumi, a csóváz* stb. is szerepelnek; a *vagy* magyarázatokor egyszerre esik szó a kötőszói és a léteigi jelentésről; a tőszámnevekkel egyidejűleg bemutatásra kerülnek a sorszámnevek, és a nézők egy elbátortalanító számkivétel kiívásban is részt vehetnek; a *persze* szóval kapcsolatban megtudjuk, hogy észtil fenekeket jelent; és téves információ, hogy a magyarban nincs segédige, illetve ötven igeikötő és húsz rendhagyó ige van stb.

¹⁴ Más youtube-csatornák, podcastok stb. sokkal inkább ajánlhatóak lennének azok számára, akiket érdekel a magyar nyelv: l. pl. Magyar és más nyelvek – Bibliopolis (<https://www.youtube.com/@Allinor>) vagy Hungarian with Sziszi (<https://www.youtube.com/@HungarianwithSziszi>).

Maga a mongol nyelv tanítása is hasonlóan problematikus: a tankönyvek többsége a mai nyugati szemmel nézve szakmailag alacsony színvonalú.

A jelen írásban ismertetett kézikönyvhöz (az említett facebook-oldalon kívül) nem tartozik kiegészítő anyag – úm. hanganyag, gyakorlatok, munkafüzet vagy tanári/tanulói kézikönyv. A feltételezett érdeklődőnek a *teach-yourself* elvet alkalmazva kell használnia – feltehetően arra, hogy (motivációja és memóriája függvényében) minél több szót, kifejezést és mondatot megtanuljon mondani, jobb-rosszabb kiejtéssel. Mindazonáltal egyéb anyagok hiányában ez a kurióznak számító jó szándékú kezdeményezés is dicséretes, és a magyarul tanuló mongolok akár hasznosnak is találhatják – jó volna azonban megtudni, milyen szempontból¹⁵, ugyanis a fent leírtak okán arra biztosan nem alkalmas a kézikönyv, hogy abból valaki önállóan elsajátítsa a beszélt nyelvet, akár kezdő (A1) szinten is, ahogyan pedig azt a szerkesztők ígérik kötetük előszavában. Végző soron a kézikönyvet még a hozzá kapcsolódó anyagokkal együtt sem tekinthetjük tankönyvnek, leginkább csak egy tematikus kiadványnak, amely azonban jó kiindulási alapot jelenthet egy, kifejezetten mongolok számára írott kétnyelvű tankönyv kidolgozásához, amely nyelvtani magyarázatokat, szöszedeteket, valamint gyakorlatokat és kommunikatív feladatokat is tartalmazna. Az igény láthatóan megvan, jó lenne reagálni rá.

Irodalom

- Bakti Mária – Csetényi Korinna – Juhász Valéria – Szarvas Júlia 2018. *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Birtalan Ágnes 2006: A mongol nyelvek és írások. In: Zólyomi Gábor (szerk.): *Ókori és keleti nyelvek és írások*. ELTE BTK, Budapest. 2023-05-06:
https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Okor-kelet/Okori.es.keleti.nyelvek.es.irasok/index.asp_id=154.html
- Dëlgërmörön, D. – Dalaïdorj, U. 2020: *Монгол-Унгар яруианы ном (Mongol–magyar társalgási kézikönyv)*. DalaiSoftLLC, Budapest.
- Djambadžansan, D. – Sajndjargal, D. 1984. *1000 szó mongolul*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. KRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Fischerné Dárdai Ágnes – Kojanitz László 2007. A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle* 2001/1: 56–69.
- Fischerné Dárdai Ágnes 1999. Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra* 9/4: 44–53.
- Fischerné Dárdai, Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Janhunén, Juha (szerk.) 2006. *The Mongolic Languages*. Routledge, hely nélkül. 2023-01-20:
<https://www.routledge.com/The-Mongolic-Languages/Janhunén/p/book/9780415681544>
- Kaposi József 2012. A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra* 22/12: 56–70.
- Kojanitz László 2007. A tankönyv minőségének megítélése. *Iskolakultúra* 2007/6-7, pp. 114-126.
- Kopházi-Molnár Erzsébet – Csarni Éva 2019. Tankönyvválasztási szempontok a Playway to English nyelvkönyv elemzése kapcsán. *Training and Practice* 17/2: 35–54.
- Kullmann, Rita – Tserenpil, D. 2001. *Mongolian Grammar*. Institute of Language and Literature, Academy of Sciences, Ulánbátor.
- Narantuya, Jamiyansuren – Nádasdy Miklós – Gansux, Čhullunbat. 2012. *Magyar–mongol társalgás*. Equinter, Budapest.
- Némethné Hock Ildikó – Ötvösné Vadnay Marianna 1997. A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet? *Iskolakultúra* 7/11: 20–28.
- Rákos Attila 2015. *Synchronic and Diachronic Comparative Analysis of the Oirad Dialects (Az ojrát nyelvjárások szinkrón és diakrón összehasonlító elemzése)*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
- Sárosdnyé Szabó Judit 2006. A kompetencia alapú nyelvtanítás előnyei és buktatói. *THL2* 1–2: 15–21.

SZÓTÉR KRISZTINA

¹⁵ Például elképzelhető, hogy nem teljesen kezdő (A2 körüli) tanulóknak segítséget jelenthet a könyv a minden napokban használható további szavak, kifejezések tanulásához, illetve nyelvi bizonytalanságuk csökkentéséhez.

Szótér, Krisztina

Mongolian–Hungarian conversation book

Now that in recent years relations between Mongolia and Hungary have been revived and more and more Mongolian speakers are coming to study or work in Hungary, there is a growing need for publications that would familiarize Mongols with the local language. This need was recognized by the editors of the *Mongol–Ungar Yarianī nom* (Mongolian–Hungarian Conversation Handbook), D. Dēlgērmörön and U. Dalaīdorj. The handbook that aims to teach basic Hungarian conversation to Mongolian speakers was published in 2020, Budapest. While there had been a couple of publications that introduced Mongolian to Hungarians, this was the first time that we had seen an inverse solution. This review points out that although the handbook does not qualify as a language teaching textbook by today’s standards, it is a significant step forward. It offers useful and up-to-date words, phrases and sentences (in the form of bilingual lists and conversations) which adult learners will surely find useful and of which they can learn to say (with better or worse pronunciation) as many as they are capable of – depending on their motivation and memory. However, in the absence of professional curriculum design and skill developing learning materials (such as audio, explanations, pronunciation, grammar and vocabulary exercises, comprehension and production tasks etc.), this phrasebook-approach can only, at best, open a window on the Hungarian language, but it cannot provide a sufficient basis for learning it. Nevertheless, the handbook could be a good starting point for the development of a bilingual textbook specifically for Mongolians. The demand is clearly there; it would be great to respond to it.

Egy Japánban készült magyar nyelvkönyv

Vaszeda Mika: *Tanuljunk magyarul!*

ハンガリー語の入門 *Hangarigo no nyumon.*

Hakuszuisa, Ószaka, 2001. Eredeti kiadás. 286 pp.

Vaszeda Mika – Kovács Renáta: *Tanuljunk magyarul!*

ハンガリー語の入門 *Hangarigo no nyumon.*

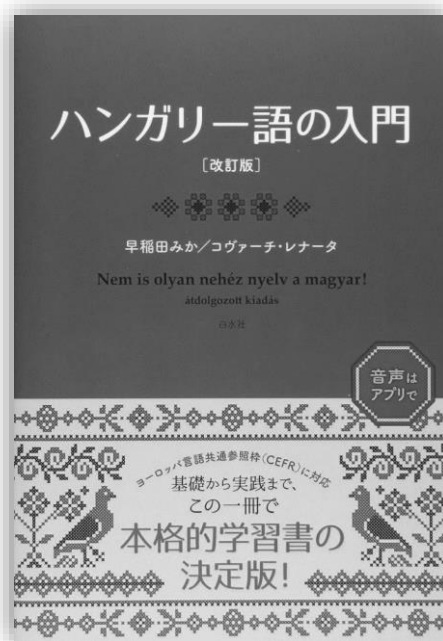
Hakuszuisa, Ószaka, 2019. Átdolgozott kiadás. 257 pp.

A tankönyvkutatás célja a kiadványok értékelésén túl az, hogy az eredmények támpontot nyújtsanak a további tankönyvek készítéséhez; a tankönyvelemzés egyszerre bír tehát kritikai-analitikus és konstruktív-szintetikus funkcióval (Thonhausert idézi F. Dárdai 1999: 77). Ez a kettősség a felhasználó egyén szintjén is megjelenik – mind tanári, mind tanulói oldalon: pl. 'Melyik tankönyvet válasszam, és az mire lesz elég?' 'Mire lesz mellette még szükségem?' Gyakorló magyartanárként szükséges, hogy megtaláljuk azt a tankönyvet, amelyik a lehető legjobban segíti diákjaink tanulását, hozzájárul tanításunk eredményességéhez, és segíti saját szakmai fejlődésünket. Ehhez fel kell ismernünk, hogy miben tudja támogatni a könyv a csoportunk közös tanulását, és miben igényel kiegészítést.

Jelen írásomban japánul jól beszélő magyartanárként arra keresem a választ, hogy az eredetileg 2001-ben, majd átdolgozott formában 2019-ben Japánban megjelent, **japán közvetítőnyelvű** – tehát csak viszonylag szűk körben elérhető, illetve ismert – magyar nyelvkönyv, a *Hangarigo no nyumon* mennyire lehet alkalmas arra, hogy belőle japán diákokat magyarra tanítsak. Elemzésem részeként összehasonlítom a 2001-es és a 2019-es kiadást. Írásom remélhetőleg tanulságokkal szolgál azok számára is, akik a japán nyelvet nem ismerve japán származású tanulókkal foglalkoznak.



1. ábra: Az első kiadás borítója (2001)

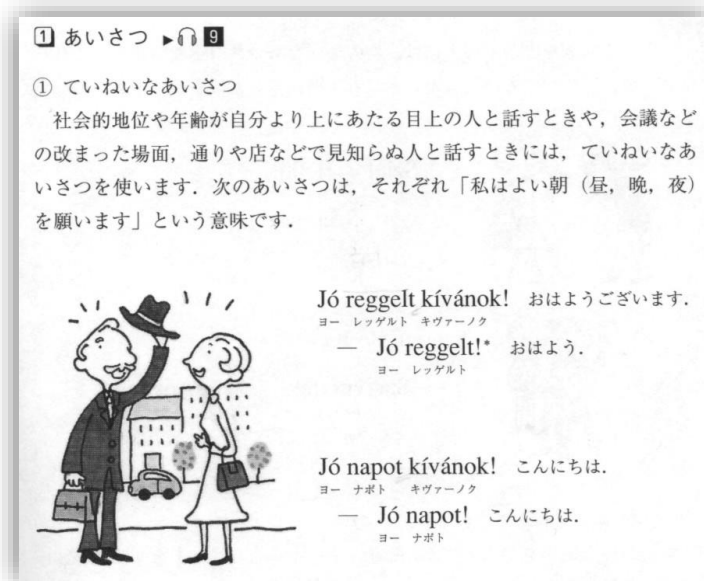


2. ábra: A második kiadás borítója (2019)

A könyv teljes címe: *Tanuljunk magyarul! Hangarigo no nyumon*. A japán alcím jelentése: 'bevezetés a magyar nyelvbe'. A mottó kissé furcsa mondatszerkesztéssel: „Magyar egy nem is olyan nehéz nyelv”. A szerző, Vaszedá Mika a japán hungarológia kiemelkedő alakja, az Ószaka Egyetem magyar szakának (ma már) nyugalmazott tanszékvezetője. A könyv Japánban a Hakuszuisa Kiadónál jelent meg **2001**-ben (1. ábra), majd ezt követte **2019**-ben egy felújított kiadás (2. ábra) – Kovács Renáta lektor közreműködésével. Ennek a kiadásnak a címe és alcíme ugyanaz, mint az előzőé, de a mottót átírták: „Nem is olyan nehéz nyelv a magyar!”.

A könyv **kezdőknek** készült, japán közvetítőnyelvvél; előzetes ismeretek nélkül önmagában is használható. Mivel az első kiadás 2001-ben Japánban jelent meg, nem meglepő módon nem jelöli, hogy milyen KER szerinti szint elérése a cél. Az új kiadás, amely a grammatika tekintetében nem változtatott sem a sorrenden, sem az összetételen, már a borítón hirdeti, hogy a KER-hez igazított, és az előszóban írja, hogy a B1-nek megfelelő középszintig jut el.

Fizikai megjelenését illetően a könyv egykötetes: a nyelvtani magyarázatokat, a szövegeket, a feladatokat és a szószedetet egyetlen (a Japánban legelterjedtebb B5-ös tankönyvmérettől eltérő) A5-ös formátumú könyv tartalmazza. Az első kiadás 286, az átdolgozott kicsivel kevesebb, 257 számozott oldalból áll. Vízszintesen írt, balról jobbra lapozzuk¹. Lapjai sárgásak, ami kíméli a szemet, és nem fényesek, ami megkönnyíti a könyvbe való írást. Általánosságban a japán írásjegyek nagyobb helyigényűek, és a kényelmes olvashatósághoz nagyobb betűméretre van szükség, mint a latinbetűs szövegeknél. Itt azonban a normál, például regényekre jellemző betűméretnél kisebb a japán folyószöveg, és még kisebbek a fordítások. A legnagyobb betűmérettel a magyar példamondatokat szedték, ami első ránézésre szokatlan, de szépen kiemeli a tanulnivalót (3. ábra).

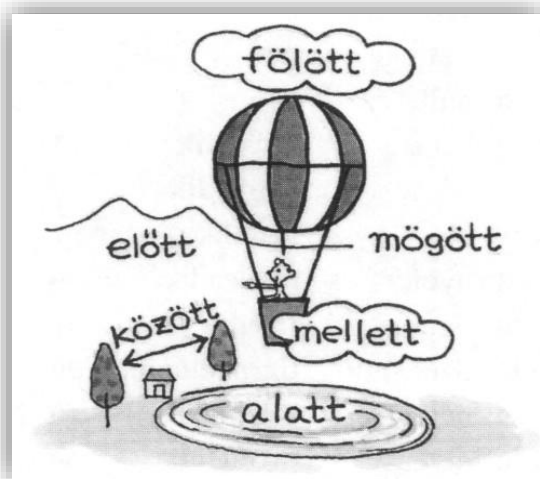


3. ábra: Változatos betűméretek (Vaszedá 2001: 19)

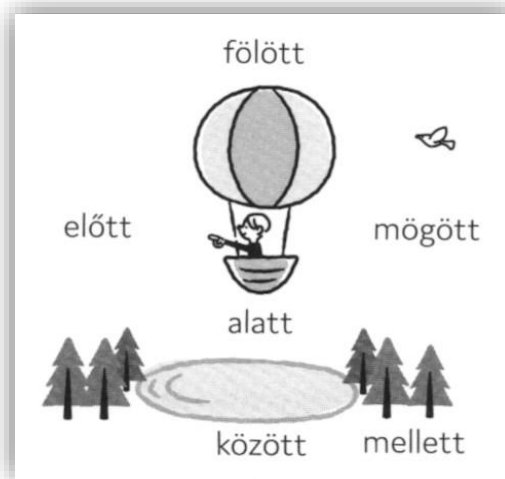
A kiadvány teljes egészében fekete-fehér. Fényképeket nem tartalmaz, egységes megjelenésű, igényes, szürkeárnyalatos illusztrációi segítik a megértést. Felesleges, semmitmondó képekkel nem találkozunk, sokszor több egymást követő lapon sincs semmilyen ábra. A grafikák tarthatnak a párbeszédhez, de gyakran illusztrálnak újonnan bevezetett szavakat is, különösen

¹ Japánban hagyományosan felülről lefelé, jobbról balra halad az írás, és ennek megfelelően a lapozás iránya is fordított. Így írnak a regényeket, újságokat, szótárakat. Megszokott azonban a vízszintes írás is; ez képeskönyvek, magazinok, szakkönyvek és nyelvkönyvek esetén elterjedt, hiszen bennük nagyobb eséllyel szerepel a függőleges írásba nehezebben beilleszthető latin betűs szöveg. Magyar nyelvkönyvnél tehát a vízszintes szedés magától értetődő választás volt.

kultúraspecifikus lexika esetén. Ezenkívül ábrák egészítik ki a nyelvtani magyarázatokat és esetenként a feladatokat is. Személyes véleményem, hogy az új kiadás letisztultabb számítógépes grafikájánál (5. ábra) szerethetőbb volt a régi illusztráció (6. ábra) – különösen az ember-és épületábrázolásoknál.



4. ábra: Régi illusztráció (Vaszeda 2001: 69)



5. ábra: Új illusztráció (Vaszeda – Kovács 2019: 61)

Az első kiadáshoz CD-melléklet tartozik, melyek teljes hossza 72 perc 35 másodperc. A második kiadás **hanganyaga** regisztrációt követően .mp3 formátumban letölthető, vagy telefonos applikáció segítségével hallgatható. Az új kiadáshoz a teljes hanganyagot újból rögzítették. Az első kiadáshoz tartozó 89 helyett az új kötethez összesen 153 hangfájl tartozik.

A fő tartalmi részt képző leckék előtt és után kiegészítő fejezetek és függelék található.

A könyv elején olvasható a szerző(k) előszava, a könyv használatára vonatkozó rövid útmutató és a **tartalomjegyzék**. Ez utóbbiból kiderül, hogy a könyv 25 leckéből áll, és mindegyikben egy-egy fő témakörhöz többféle nyelvtani jelenség rendelődik. A második kiadás felosztása nagyjából megegyezik az elsőével; a tartalomjegyzékben elsősorban megfogalmazásbeli különbségek láthatók. A leckék 7–10 oldal hosszúak, az első kiadásban leggyakrabban nyolc-, a másodikban hétoldalasak (a keskenyebb margóknak, kisebb képeknek és kevésbé szellős formázásnak köszönhetően a bővült tartalom ellenére sikerült alacsonyabb oldalszámot elérni). Az egyes leckékben tárgyalt grammatikai szerkezetek száma változó. Míg például az átlagos hosszúságú 16. fejezet két részre van bontva, és csak egy jelenséggel, a felszólító móddal foglalkozik, addig hét altémára bontott leckék is léteznek.

Az első kiadás rövid japán nyelvű **előszavából** megtudhatjuk, hogy a munka a magyar nyelvvel először találkozó japán anyanyelvű tanulóknak készült. A szerző először földrajzilag és tipológiailag jellemzi a magyar nyelvet:

„A magyar nyelvet Magyarországon, egy nagyjából Európa közepén elhelyezkedő kis országban beszélik. Az európai nyelvekről legtöbbünknek talán az angol, a francia, a német vagy az olasz jut elsőként az eszünkbe. A magyar azonban ezektől az indoeurópai nyelvektől eltérően egy másik, az úgynevezett uráli nyelvcsaládba tartozik, ezért a szókincse és nyelvtani szerkezetei is teljesen eltérnek” (Vaszeda 2001, előszó; saját fordítás).

Majd elmondja, miért tartják általában – különösen az indoeurópai nyelvek felől közelítve – „elképesztően nehéznek” a magyar nyelvet, és ehhez képest milyen helyzetből indulnak a japánok, illetve mik a legfontosabb **hasonlóságok és különbségek a két nyelv között**:

„[A magyar nyelv] jellegzetesége, hogy a szavak végére különböző toldalékokat illesztve fejezi ki a nyelvtani viszonyokat. Ez végtére ugyanolyan, mint a japán nyelvben a partikulák. Ráadásul a magyar nyelvben, éppen úgy, mint a japánban, a neveket vezetéknev-keresztnev sorrendben írják. Az írás latin betűs, és a kiejtés sem annyira bonyolult. Ettől még számunkra, japánok számára is van néhány „elképzelhetően nehéz dolog” a magyar nyelvben: a megdöbbentően nagyszámú toldalék. Az igeragozásban, az alanytól függően hat különböző végződés van. Efféle személyragozás nemcsak az igéken, de a főneveken és névutókon is megfigyelhető. Ráadásul az igéket aszerint is különbözőképpen ragozzák, hogy milyen a tárgyuk.” (uo.; saját fordítás)

Meg is nyugtatja azonban a szerző a tanulót, hogy nincs ok az aggodalomra: „a könyvet teljesítve Ön előtt is feltárul a magyar nyelv gazdag világa” (uo., saját ford.), amelybe a kezdetektől középszintig lineárisan, lépésről lépésre haladva igyekszik bevezetni a könyv a japán anyanyelvű tanulókat.

A második kiadás előszavában szó esik arról is, hogy a nagymértékű **átdolgozás** célja, hogy a leckék célkitűzését – azt, hogy milyen szituációban milyen kommunikációs képességek elsajátítása a cél – összhangba hozzák a KER-ben megfogalmazottakkal. Ezenkívül szükség volt a szókincs megújítására és a kommunikációs szituációk átgondolására is az első kiadás óta eltelt húsz év fényében. De hogy sikerülhetett mindez a tartalomjegyzék jelentősebb megváltoztatása nélkül? A kérdés megválaszolásához példaként érdemes megnézni a 23. lecke bravúros átalakítását. Az eredeti téma két barát közös városnézése, a meglátogatott helyekről szóló, útikönyvbe illő olvasmányokkal. Ehhez vonatkozó névmásokat, a műveltetést és a névutók irányhármaságát tanítja a könyv. Az új kiadásban a lecke címe „Nézzünk utána az interneten!” – mégpedig annak az információnak, ami a húsz évvel ezelőtti szereplők számára titok maradt: hogy miért simogatják a lányok Hadik András lovas szobrán a ló heréjét. Miközben kisebb változtatásokkal szinte minden megmarad az eredetiből, kapunk egy extra olvasmányt a Facebookról, valamint egy példamondatokkal kiegészített szöveget olyan szavakkal, mint *element, kinyomtat, letölt, begépel, lájkol, posztol, megoszt és követ*.

A kötet használatáról szóló rész sok más tankönyvtől eltérően nem ír részletesen a leckék felépítéséről; helyett öt rövid pontba szedi a legfontosabb tanácsokat. A mindössze egyoldalas **útmutató** viszont talán azok is elolvassák, akik egyébként átlapoznák ezt a részt. A könyv célkitűzései között szerepel, hogy nagymértékben támogassa az önálló tanulást – ezért ez a leírás különösen fontos. Íme az öt pont tartalmi összefoglalása:

- 1) *A könyv tartalma:* A könyv az alapvető magyar nyelvtan mellett az olvasás, az írás, a beszéd és a hallottszöveg-értés készségeinek együttes fejlesztését célzó tankönyv. Minden lecke tartalmaz nyelvtani magyarázatokat és gyakorlófeladatokat, továbbá ezekhez illő párbeszédet, olvasmányt, hallásértési és írásbelifogalmazás-feladatot.
- 2) *Hogyan haladjunk a tanulással?* Miután megértettük a nyelvtant, csináljuk meg a gyakorlófeladatokat, és ezután haladjunk csak tovább! A párbeszédhez és olvasmányokhoz használjuk a szöveget! Itt csak az új szavak szerepelnek. A korábbiakat kikereshetjük a könyv hátuljában lévő szövegben. Először próbáljuk egyedül értelmezni a szöveget, mielőtt elolvassuk a függelékben található fordítást! Ha megértettük a szöveget, hallgassuk meg a CD-t, majd próbáljuk utánozni a kiejtést! A párbeszédet érdemes memorizálni. Végezetül írjuk meg a lecke végén található fogalmazást az adott fejezetben előforduló mondatokat alapul véve!
- 3) *Használjuk a CD-t!* Bár a könyv elején szerepel a hangok átírata, az nem tükrözi a valódi kiejtést, ezért mindenképpen használjuk a CD-t a helyes kiejtés elsajátításához!
- 4) *Kezds előt:* Mielőtt elkezdjük a tanulást, hallgassuk meg a CD-t! Figyeljük meg a magyar nyelv hangzását, és azt, hogyan hat ránk tisztán, értelemmel még nem bíró hangsorként! Idővel mindez értelmet nyer, de a kezds előtt, most utoljára van rá lehetőségünk, hogy a jelentésből mit sem értve élvezzük a nyelv hangzását!
- 5) *Referenciának:* Jó magyar–japán szótár hiányában magyar–angol szótár használata ajánlott: ilyen a *Concise Hungarian–English Dictionary* (Oxford University Press).

A kiadvány elsősorban magyarul tanuló japán egyetemisták számára készült. Ezt tükrözi a **kerettörténet** is, amelyben Tanaka Tóru Magyarországra jön tanulni, itt ismerkedik, utazgat, és éli egy cserediák mindennapjait. Emellett, illetve ehhez illeszkedve nagyfokú önálló tanulásra alkalmas könyv készítése volt a cél (hogy az esetleges hiányzások behozhatók legyenek).

Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy a japánban két szó is létezik a tanulásra: *narau* (習う) és *manabu* (学ぶ). Míg az előbbi inkább a gyakorlati, tanár által segített, a második inkább az önálló, elméleti tanulást jelenti. A nyelvtanulásra legtöbbször a két szó írásjegyeinek összetételéből származó *gakusú* (学習) szót használják: a nyelvtanulásban összefonódik elméleti és gyakorlati tudás, közösségi és egyéni tanulás – és mindegyik egyformán fontos. A szerzői útmutató szóhasználatában a *manabu* (学ぶ) szerepel: ez a könyv tehát elsődlegesen az **önálló tanulást**, illetve az elméleti jellegű tudásszerzést kívánja támogatni. Nem meglepő tehát, hogy szembeűnően sok benne a japán szöveg; erre szükség is van akkor, ha nem célnyelvi környezetben történő nyelvelsajátításról van szó, hanem felnőtt nyelvtanulóknak otthon, könyvből kell a szabályok tanulmányozásával és értelmezésével kiigazodniuk az új nyelvben.

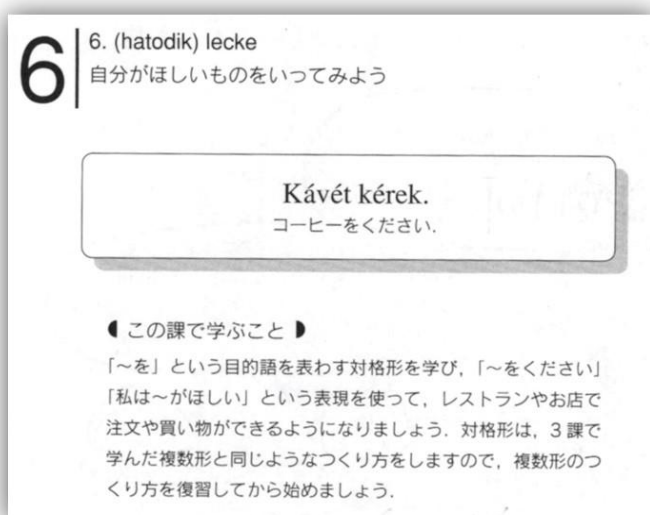
A második kiadásban az útmutató sokkal rövidebb; jórészt a haladás sorrendjének rövid összefoglalása olvasható benne. Kevesebb hangsúly kerül a hanganyag fontosságára, inkább arról esik szó, hogy hogyan használatos a feladatok során. Továbbá szerepel az a tanács, hogy ha az olvasmányban egy ismeretlen szót nem sikerül megtalálni a szövegben, akkor gyanítható, hogy valamilyen ragozott alakjáról van szó; ilyenkor a függelék táblázatait érdemes megnézni.

Az előszó, az útmutató és a tartalomjegyzék után egy, az **írással és a kiejtéssel foglalkozó bevezető** fejezet következik. Ebben megismerkedhetnek az olvasók a magyar ábécével, a betűk és hangok kapcsolatával, a magánhangzó-harmóniával, valamint a magyar személynevekre vonatkozó általános tudnivalókkal. A könyv egyébként a harmadik leckéig tartalmaz katakanás (japán szótagábécé szerinti) átírást. A japán nyelvkönyveknél jól bevált megoldás, hogy az első leckékben latin betűs átírás szerepel, és ehhez a szokáshoz fordítva is ragaszkodnak. A különbség az, hogy a japán nyelv latin betűs átírása fonetikus, és ez valódi segítség, ami nem okoz nehézséget a kiejtésben. Ezzel szemben az egyébként is fonetikus magyar írást egy sokkal redukáltabb hangkészletű, és ezért erősen kiejtéstorzító másik fonetikus írással helyettesíteni értelmetlen. Kiváltképp, hogy Japánban általános iskolától kezdve mindenkinek kötelező angolul tanulni, tehát a latin betűk ismerete adott. Pozitívum, hogy legalább az ábécé ismertetésénél megjelennek az IPA-jelölések, illetve, hogy a könyv végi szövegben nem szerepel japán átírás (továbbá, hogy az első kötet útmutatója hangsúlyozza a hanganyag többszöri meghallgatásának fontosságát). A hangok mellett egyébként a könyv a hangsúly és az intonáció kérdésével is foglalkozik: pl. eldöntendő kérdés hanglejtése, hangsúlyozás kiemeléskor stb.

A könyv végén a **feladatok megoldása**, a **szövegek** (párbeszéd, olvasmányok, versek, dalok) japán **fordítása**, valamint **nyelvtani összefoglaló táblázatok** és **szöveg** található. Mind a kiejtésre és a helyesírásra vonatkozó bevezető, mind a megoldókulcs és a fordítás nagy segítséget jelenthet a tanulóknak az önellenőrzéshez. A grammatikai táblázatok szintén nagyon hasznosak, mert gyors referenciaként szolgálhatnak a diákoknak, a szöveg pedig a könyv teljes szókészletét tartalmazza, néhol ragozási segédlettel (jelölve a töváltakozást: főneveknél a birtokos személytoldalékolás, igéknél az infinitívusz képzése esetében) – viszont sajnos egyirányú (magyar–japán), nem utal a szófajra, és nincs leckékre bontva, illetve nem jelöli az első előfordulás helyét. Az új kiadásba ezenfelül bekerült egy vázlatos Magyarország-**térkép** is, valamint a **hanganyag** letöltésére vonatkozó instrukciók.

Az egyes **leckéket** illetően már az első kiadásra is jellemző, hogy minden lecke – amellyel, hogy sorszámával és címmel rendelkezik – egy párosos szöveges **célmegjelöléssel** kezdődik: „Amit ebben a leckében tanulni fogunk” címmel (6. ábra). Ez az új kiadásban úgy módosult, hogy egyszerűbben, áttekinthetőbben, címszavakban szerepel a lecke tartalma, három pontba szedve: cél, szókincs, nyelvtan (7. ábra).

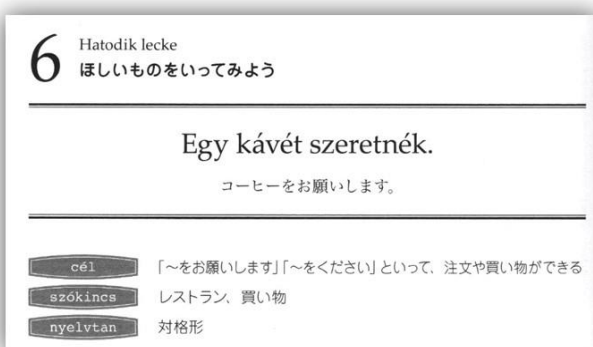
Az ábrákon is látható, hogy ezek a célmegjelölések (a tartalomjegyzék és a nyelvtani magyarázatok mellett) japánul íródtak, gyakran az ekvivalens japán kifejezéssel helyettesítve a leírásban a magyar terminust. A tanulóknak a **nyelvészeti terminológia** egy része az iskolai nyelvtanból, egy része angol tanulmányaikból már ismerős lehet, ugyanakkor van olyan is, amivel itt, a magyar nyelv tanulásakor találkozhatnak először. Itt előny, hogy egy japán számára egy kandzsikkal írt nyelvészeti szakkifejezés sokkal könnyebben értelmezhető, kiejthető és megjegyezhető, mint bármilyen idegen nyelvű terminus. Mindemellett furcsa, hogy például a második leckében a 指示代名詞 (mutatónévmás) alcím szerepel – a japán nyelvkönyvekben megszokott これ/それ/あれ/どれ (ez/az/amaz/melyik) helyett. Talán könnyebben kereshető lenne a tartalomjegyzék, ha ennek a résznek a címe „ez/az” lenne, és nem a nyelvészeti terminus. Később hasonlóan „ezek/azok” lehetne a 指示代名詞の複数形 (a mutatónévmások többesszáma) elnevezésű és „ezt/azt” a 指示代名詞の対格形 (a mutatónévmások tárgyesete) elnevezésű rész címe. Ugyanakkor kétségtelen, hogy a magyarszakos egyetemistáknak ismerniük kell a grammatikai fogalmakat és terminusokat. Ha már az elején megszokják a japán elnevezéseket, később melléjük tudják majd tanulni a magyar szakkifejezéseket.



Amit ebben a leckében tanulunk

Megismerjük a japánul ～を-val jelölt tárgyat kifejező tárgyragos alakot. Az „～をください” „私は～がほしい”-nak megfelelő kifejezésekkel megtanulunk étteremben rendelni vagy üzletben vásárolni. A tárgyragos alakot a harmadik leckében tanult többes számú alakhoz hasonló módon állítjuk elő, ezért kezdjük a többes számú alakok átméltásával!

6. ábra: Célmegjelölés a régi kiadásban (Vaszeda 2001: 58)



cél:

„～をお願いします” „～をください” kifejezésekkel tudják rendelni és vásárolni

szókincs: étterem, vásárlás

nyelvtan: tárgyeset

7. ábra: Célmegjelölés az új kiadásban (Vaszeda–Kovács 2019: 52)


A leckék **témája** egy-egy valós élethelyzet, amelyben Magyarországon található magát az itt tanuló diák. Ezek alá rendeződnek a szükséges **nyelvtanok**. Megfigyelhető az a szerkesztési elv, hogy bizonyos összetartozó nyelvtani egységek kisebb részekre tagolva fokozatosan jelennek meg a könyvben. Ami az adott szituációban nem szükséges, az bár könnyen odakapcsolható lenne, megmarad későbbre. Ez egyrészt azért jó, mert nem terheli túl a tanulót azzal, hogy egyszerre az egész rendszert meg kelljen jegyeznie, másrészt azért hasznos, mert az új elemek megtanulásakor elő kell venni, át kell ismételni a korábbiakat, amelyek így még jobban rögzülnek. Egy ilyen ciklus rajzolódik ki például, amikor a 7. leckében bevezetik a névutókat (pl. *mellett*), a 23. leckében hozzájuk rendeli az irányhármasságot (pl. *mellém*), a 25. leckében pedig a személyragozást (pl. *mellettem*, *mellém*).

A leckék törzsanyaga a tartalomjegyzékben is jelölt alcímek szerint tagolva és sorszámozva tartalmazza a **nyelvtani** magyarázatokat. A japán nyelvű leírást szükség szerint példamondatok, táblázatok, illusztrációk egészítik ki, mint például az igekötők esetében a 8. ábrán látható módon.

2. 動詞接頭辞の用法 (1)

動詞の前に接続して、動詞に意味を加えたり、意味を変化させたりする要素があります。これを動詞接頭辞と呼びます。接頭辞はどの動詞にも自由に接続するものではなく、特定の動詞と結びついてひとつの語を形成し、ひとつの意味を表わします。以下、必要に応じて接頭辞を太字で示します。

① 主として、方向を表わします。



Felszáll a villamosra. トラムに乗る。
Leszáll a buszról. バスを降りる。
Beszáll a kocsiba. 車に乗る。
Kiszáll a taxiból. タクシーを降りる。
Átszáll a metróra. 地下鉄に乗りかえる。

Megy a vonat. 列車が行く。
Száll a madár. 鳥が飛んでいる。

Az igekötők használata (1)

Van egy elem, amely az igék elé kapcsolva kiegészíti vagy megváltoztatja az ige jelentését. Ezt igekötőnek hívjuk. Egy igekötőt nem lehet bármilyen igéhez szabadon hozzákapcsolni. Egy-egy adott igéhez kötve az igekötővel új szót alkothatunk, új jelentéssel. A továbbiakban, ahol szükséges, az igekötőket vastag betűvel jelöljük.

1) Főképp irányt fejeznek ki.

8. ábra: Nyelvtani magyarázat (Vaszeda–Kovács 2019: 87)

A példamondatokhoz jellemzően nem tartozik hanganyag, kivéve, ahol kimondottan a helyes intonáció elsajátítása a cél. Közvetlenül az adott nyelvtani magyarázat alatt található a hozzá tartozó gyakorló feladatok, amelyek a leckén belül folytatólagosan vannak számozva. Egy grammatikai elemhez egy, kettő, esetleg három feladat tartozik. A második kiadás hanganyagában – az alábbi példához hasonlóan – több olyan feladat megoldása is meghallgatható, amelyekhez korábban csak írásos megoldókulcs tartozott (9. ábra).

2. feladat 動詞の前に、適当な接頭辞を入れましょう。 (070)

- 1) ___ szállok a vonatra. 私は列車に乗ります。
- 2) Laci ___ száll a kocsiba. ラツィは車に乗ります。
- 3) A sofőr ___ száll a taxiból. 運転手はタクシーから降ります。
- 4) Mari ___ megy a szobából. マリは部屋から出ます。
- 5) Kati ___ megy a boltba. カティは店に入ります。

3. feladat () 内に、下の動詞を適当な形にして入れましょう。 (071)

tanul néz megtanul megnéz

- 1) Tóru magyar szavakat (). トオルはハンガリー語の単語を勉強しています。
- 2) Tóru holnapra () a magyar szavakat.
トオルは明日までにハンガリー語の単語をおぼえてしまいます。
- 3) Kati filmet () a TV-ben. カティはテレビで映画を見ています。
- 4) Kati () a filmet a tévében.
カティはテレビで (特定の) 映画を (最初から最後まで) 見ます。

9. ábra: Az új nyelvtan gyakorlása (Vaszeda–Kovács 2019: 88)

Amennyiben a nyelvtani magyarázatban vagy a feladatban új szó szerepel, ahhoz külön kis **szószedet** tartozik, amit a következő keretes jelölés jelez: 単語. A második kiadásban a teljes lexikatanító rész jól felismerhető keretbe kerül (10. ábra). A fejezetek szókincese többnyire illeszkedik az egyes témákban a megcélzott nyelvtudási szinten elvártakhoz. Az új lexika tehát a feladatok és az olvasmányok alatt elszórtan jelenik meg (azonkívül, hogy a könyv végén található egy összefüggő magyar–japán szószedet, ahogy korábban említettem). A feladatok végrehajtását ez a megoldás elősegíti, de a lexikatanuláshoz szükség volna leckénkénti szószedetre, illetve a tanulóknak saját szótárat vagy szókértőket kell készíteniük a fejezetekhez. Ezenkívül a nyelvtani magyarázatoknál minden példamondathoz van fordítás, és mindkét esetben megtalálhatók az egyes témákhoz kapcsolódó lexikabővítést célzó szó- és kifejezés-gyűjtemények.

6. feladat 下線部の語を入れかえて、文をつくりましょう。 (060)

Japánból hányan jönnek a nyári egyetemre? 日本からは何人夏期大学に来ますか?
– Sokan jönnek. たくさん来ます。

- 1) Anglia: 18
- 2) Amerika: 30
- 3) Németország: 22
- 4) Finnország: 7

語彙を増やそう

「春に」「夏に」というときには、次の場所接尾辞がつきます。

tavasz 春 + -val → tavasszal 春に	ősz 秋 + -vel → ősszel 秋に
nyár 夏 + -on → nyáron 夏に	tél 冬 + -en → télen 冬に

Japánban tavasszal kezdődik az új tanév. 日本では春に新学期が始まります。

Magyarországon ősszel kezdődik az új tanév. ハンガリーでは秋に新学期が始まります。

10. ábra: Nyelvtani feladat és kiegészítő szókinces (Vaszeda–Kovács 2019: 76)

A nyelvtani részt követi az **olvasmány**. Itt esetenként több szöveg is szerepelhet: párbeszéd (11. ábra), naplórészlet, levél, de akár vers (12. ábra) vagy dalszöveg. Mindegyikhez tartozik hanganyag és általában valamilyen kiegészítő feladat is. A szövegértés-feladatoknál gyakran a kérdések is csak szóban szerepelnek (11. ábra alja). Mindenesetre látható, hogy – ha az előszóból ki is került ennek a hangsúlyozása – a hallottszöveg-értésre és a kiejtésre nagy hangsúlyt fektet a könyv. A szövegek fordítása megtalálható a könyv végén.

友だちをお願いします。

Andrea: Szia, Péter! Nem zavarlak?

Péter: Dehogya! Mondjad!

A: Lenne egy kérésem. Jövő szerdán érkezik egy japán barátnőm, de nem tudok kimenni a repülőtérre, mert pont akkor nagyon fontos dologom van. Ha megkérnélek, kimennél elé helyettem és elhoznád hozzánk?

P: Lehet róla szó, szerdán nincs órám. Mikor érkezik a gép?

A: Délután 2 óra 50 perckor. Tudnál segíteni?

P: Rendben, ott leszek.

A: Kérlek, időben legyél ott! Bocs, ezt csak azért mondom, mert mindig késni szoktál.

P: Ne aggódj! Ott leszek!

A: Előre is köszi!

【ヒント】kimegy vki elé: ~を迎えに行く lehet róla szó: それはありえる gép = repülőgép: 飛行機 ott leszek: そこにいるでしょう、そこに行っている azért ~, mert ...: ...なので、~だ

8. feladat 上の会話にかんする質問に答えましょう。

11. ábra: Párbeszéd és hallásértés-feladat (Vaszeda–Kovács 2019: 154)

Zárásképpen elmondható, hogy mivel a *Hangarígo no nyúmon* című magyar nyelvkönyv elsősorban Japánban tanuló magyarszakos egyetemisták számára készült, és ennek megfelelően részletes, a forrásnyelv sajátosságait figyelembe vevő nyelvtani magyarázatokat tartalmaz, valamint nagy hangsúlyt fektet az önálló tanulásra, a megjelölttől eltérő tanulási helyzetekben csak korlátozottan használható. Kiegészítő anyagként viszont mindenképpen jól alkalmazható lehet nem gyermekkorú japán diákok különböző közegekben folyó tanításakor.

A japánul tudóknak kétségtelenül hasznosak lehetnek a japán nyelven megírt nyelvtani magyarázatok, a japán nyelv ismerete nélkül pedig használhatók lehetnek a japán vonatkozású párbeszédok és olvasmányok; azok a szövegek, amelyekben valaki Japánba ad fel csomagot egy magyar postán, vagy Japánba hazatérve ír köszönőlevelet a magyartanárának, biztosan örömet szereznek japán származású diákjainknak. Ezenkívül a szövegekhez tartozó rövid magyar–japán szöszedetek is segíthetik a megértést, illetve, ami még fontosabb, szintén jól használhatók lehetnek a szövegek hangos változatai (esetleg a hozzájuk tartozó magyar nyelvű szövegértést ellenőrző kérdésekkel együtt) – és nem csak japánokkal. Kezdő szinten különösen nehéz kiegészítő hanganyagot találni; ha csoportunk számára szükségesnek látszik a hallásértés további gyakorlása, ezek köré a szövegek köré jó feladatsorokat lehet építeni².

² A hanganyag nem tartalmaz túl sok felesleges és zavaró japán nyelvű szöveget, például feladatállítást. Az első kiadásban szereplő hangfájlok egyszavas japán címeit (dialógus, olvasmány, X. feladat) a második kiadásban már magyarul mondják.

詩を読もう ▶ 🔊 📄

Adjon az Isten
Nagy László (1925-1978)

Adjon az Isten
szerencsét,
szerelmet, forró
kemencét,
üres vékamba
gabonát,
árva kezembe
parolát,
lámpámba lángot,
ne kelljen
korán az ágyra
hevernem,
kérdésre választ
ő küldjön,
hogy hitem széjjel
ne düljön,
adjon az Isten
fényeket,
temető helyett
életet -
nekem a kérés
nagy szégyen,
adjon úgyis, ha
nem kérem.

ヒント

forró 熱い
kemence かまど
üres からの
véka 穀物の量をはかる容器
gabona 穀物
árva 孤児の、ひとりぼっちの
parola はげましの暖かい握手
láng 炎, 火
kelljen kell の命令形
ne kelljen ... ~しなくてもいいように
hever 横たわる, 寝る
válasz 答え
hit 信仰
széjjeldül バラバラに崩れる
ne düljön 崩れないように
fény 光
temető 墓地
szégyen 恥
úgyis それでも

12. ábra: Vers (Vaszeda 2001: 213)

A *Hangarigo no nyúmon* szakmailag elismert tanár(ok) és szerző(k) színvonalas munkája. Bár magyar anyanyelvű tanárként kizárólag ebből a tankönyvből nem érdemes tanítani, nagyobb számú japán diákkal foglalkozva a benne szereplő magyarázatok alaposabb tanulmányozása hasznos lehet akkor is, ha közvetítőnyelv használatát mellőző, kevésbé nyelvtan fókuszú órákat tervezünk. A könyv szövegeiből és a hozzájuk tartozó hanganyagból szemezgetve pedig bárki kedveskedhet egy kis kiegészítő anyaggal a japán diákjainak.

Irodalom

Fischerné Dárdai Ágnes 1999. Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra* 9/4: 44–53.

Vaszeda Mika 2001. *Hangarigo no nyúmon*. Hakuszuisa, Ószaka.

Vaszeda Mika – Kovács Renáta 2019. *Hangarigo no nyúmon*. Hakuszuisa, Ószaka.

Szüts, Krisztina

A Hungarian coursebook in Japan

The review introduces a Hungarian coursebook called *Hangarīgo no nyūmon* (Introduction to Hungarian) which was published in Japan – first in 2001, then in 2019. The original publication is the work of Mika Waseda, former head of the Hungarian Department at Osaka University; the revised edition was published almost two decades later, co-authored by Renáta Kovács, visiting lecturer in the same institution. While keeping the main structure of the book, the aim of the revised edition is to better correspond with the overall goals of the CEFR. The book delivers thorough explanations of Hungarian grammar in Japanese, from a Japanese perspective, making the book a useful resource for both Japanese learners of Hungarian, and for Hungarian language teachers who understand Japanese. For a wider audience, it might be useful as a supplementary teaching material, especially when searching for additional texts and audio materials for their Japanese students.

Durst Péter: *Magyarozó. Magyar nyelv nem teljesen kezdőknek*

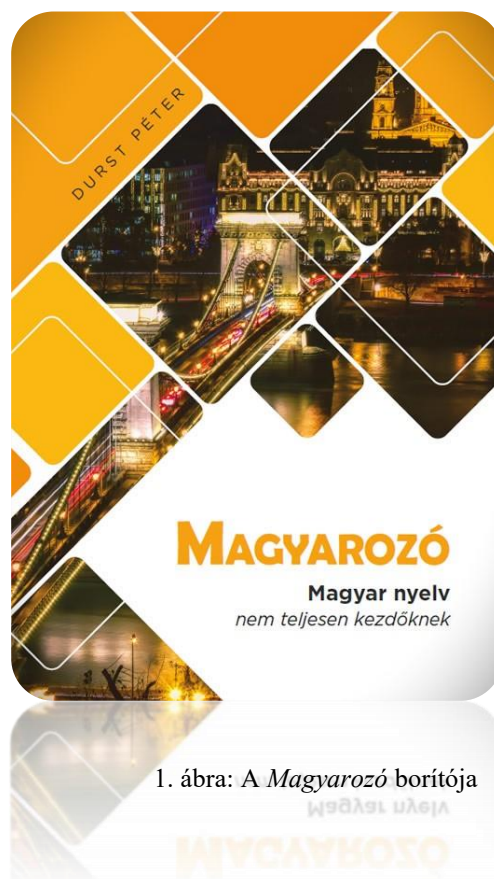
Szerzői kiadás, Szeged, 2023. 101 pp.

A *Lépésenként magyarul* (Durst 2017, 2020) és a *Hungarian the Easy Way* (Durst 2012, 2013, 2015) tankönyvsorozatok szerzője ezúttal egy nyelvtani gyakorlókönyvet készített a magyarul tanulók számára. Durst Péter legújabb könyve elsősorban azokat célozza meg, akik már tanultak valamennyit magyarul, de még nem állnak haladó szinten. A *Magyarozó* célja az A1–A2 szinten előkerülő nyelvtani struktúrák átisméltése és gyakoroltatása. Emellett a már ismert nyelvtan segítségével újabb jelenésárnyalatok kifejezésének megismertetése, a szókincs bővítése és a beszédképesség fejlesztése is fontos szerepet kap a gyakorlókönyv fejezeteiben.

Az előszóban (a 3. oldalon) a szerző röviden ismerteti, hogy milyen célok alapján, a nyelvtanulók mely csoportjának készült a gyakorlókönyv. Abból az alapgondolatból indult ki, hogy a magyar nyelv tanítási helyzeteit gyakran jellemző tudásszintileg heterogén nyelvtanulói csoportok számára nehéz közösen használható tananyagot találni a piacon. Egy kezdő csoportba is bekerülhetnek olyan tanulók, akik korábban már tanultak kicsit magyarul, így számukra egy nulláról induló tankönyv nem feltétlenül okoz elég kihívást, a nyelvtanulást „újrakezdők” pedig sokszor kifejezetten arra van szükségük, hogy átisméltessék a korábban elsajátított ismereteket annak érdekében, hogy a magasabb szintű nyelvi struktúrák később biztos alapokra épülhessenek majd. A *Magyarozó* tehát olyan tananyag kíván lenni, amelyik jól használható lehet olyan csoportokban, ahol az újrakezdő tanulók hozott tudásszintje nem mutat egységes képet: a vissza-visszatérő ismétlésnek és a spirális felépítésnek köszönhetően nemcsak a régebbi ismeretek gyakorlására ideális, de az újabb ismeretek fokozatos bemutatására és a magasabb szintű tudás felépítésére is remekül alkalmazható.

Az A4-es méretű, puha kötésű könyv fizikai megjelenése kifejezetten vonzó és modern. A borítón narancssárga és fehér alapon a Lánchíd pesti oldala és a híd mögött látható ikonikus épületek kaptak helyet elegáns éjszakai megvilágításban (1. ábra). A képet lekerekített négyzetek és téglalapok tagolják, ami fiatalos lendületet, dinamikus megjelenést kölcsönöz a könyvnek. A külső és a belső borítón olvasható a szerző neve, a könyv címe és a sokatmondó alcím (*Magyar nyelv nem teljesen kezdőknek*), amiből következtetni lehet a célcsoportra is.

A cím a *Hungarolingua* tananyag-sorozat kiegészítő gyakorlóköteteteinek elnevezéseire rezonál. A Debreceni Nyári Egyetem kiadványainak címei – *Fülem* (Laczko–Kindert 1998), *Igéző* (Máté 2001), *Ragozó* (Hoffman 2005) – ismerősen csenghetnek azok számára, akik régebb óta tanítanak



1. ábra: A *Magyarozó* borítója

magyarul. Ezek a segédkönyvek szintén a nem teljesen kezdő szintű nyelvtanulóknak kínálnak egy-egy adott készséget vagy kompetenciát kiemelve gyakorlási, ismétlési lehetőséget. Durst Péter, a *Magyarozó* szerzője a címválasztással talán ezt a szemléletmódot kívánja egy modernebb, színesebb, komplexebb formában továbbfejlesztve a nyelvtanulók rendelkezésére bocsájtani.

A tananyaghoz készült egy önálló weboldal is (www.magyarozo.hu), ahonnan ingyenesen letölthetőek további kiegészítő anyagok. Az oldalon már a kötet megjelenésekor megtalálható volt a könyv teljes hanganyaga. Az angol nyelvű nyelvtani magyarázatok, a kiegészítő grammatikai feladatok, a gyakorlókönyv feladatainak megoldókulcsa és a könyv fejezeteihez tartozó szólisták folyamatosan készülnek és kerülnek fel az egyszerűen elérhető, logikusan felépített weboldalra (2. ábra). A könyv hátsó borítóján az ezekkel kapcsolatos fontos információk angol és magyar nyelven is megtalálhatóak.



2. ábra: A www.magyarozo.hu weboldal folyamatosan bővülő felülete

Az online kiegészítő anyagok készítésében a szerző az utóbbi években nagy gyakorlatra tett szert. A *Lépésenként magyarul Digital Study Zone* is változatos online gyakorló feladatokat kínál a nyelvtanulóknak (Csonka 2020). Az online áruházakban elérhető, korábban elkészült szótáralkalmazás (*Lépésenként magyarul 1*) segítségével egyszerűen lehet gyakorolni a tankönyv lexikáját okostelefon vagy tablet használatával – akár offline módban is. A *Magyarozó*-hoz készült szólista lexikájában elsősorban a *Lépésenként 1* anyagára épül, de azt meg is haladja, így lehetőséget nyújt a szókincs fokozatos bővítésére, új kifejezések és struktúrák megismertetésére (vö. 3. ábra).

A gyakorlókönyv hat fejezetből áll; ezek mindegyike egységesen tizenhat oldalas, és ugyanazt a jól kiszámítható struktúrát követi. A tananyag logikus felépítése nagyban megkönnyíti a könyv használatát mind a nyelvtanár, mind a nyelvtanuló számára. A tartalom-

jegyzék két oldalra került (4–5. oldal): ebben a fejezetek oldalszáma mellett négy oszlopban szerepelnek a könyvben előkerülő témák és nyelvi jelenségek.



3. ábra: A kötet megjelenésének folyamatát a *Lépésenként magyarul* közösségi oldalain is nyomom követhették az érdeklődők

Mindegyik fejezet egy, az A1–A2 szinthez tartozó nyelvtani jelenség bemutatásával és gyakorlásával kezdődik. A *Grammatika* elnevezésű első egység első két oldala többnyire táblázatos formában, vázlatos magyarázatokkal mutatja be a nyelvtant. Ennek természetesen nem az a célja, hogy mindenféle előzetes ismeret nélkül tanítsa például az irányhármasságot vagy éppen a birtokos szerkezetet; sokkal inkább egy összefoglaló, áttekintő oldalpárról van szó, ahova az újrakezdő nyelvtanuló többször visszatérhet, és elolvashatja a legfontosabb szabályokat az adott nyelvtani jelenségről. A *Grammatika* részeket néhány rövid, megértést ellenőrző feladat zárja.

A gyakorlókönyvben tárgyalt nyelvtani jelenségek közé a következők tartoznak:

- helyhatározóragok és helyhatározóragos vonzatos kifejezések (1. fejezet, 6–21. o.);
- általános és határozott ragozás, függő kérdés (2. fejezet, 22–37. o.);
- főnévi igenév és funkciói; személyragozott főnévi igenév + *kell*, valaki IGE valakinek (3. fejezet, 38–53. o.);
- birtokos szerkezet, -é birtokjel, birtokos névmások, -hat/-het képző, engedély kérése és adása (4. fejezet, 54–69. o.);
- igeragozás múlt időben, *még* és *már*, időhatározók, összetett mondatok, *tetszik* és *szeret* (5. fejezet, 70–85. o.);
- különleges igék, jövő idő, időhatározók és egyéb, idővel kapcsolatos kifejezések, időtartam kifejezése (6. fejezet, 86–101. o.).

A tananyag összerendezéséhez ezek a gyakorinak és fontosnak ítélt grammatikai jelenségek biztosították a rendezőelvet.

A fejezetek második egységét a következő hét oldalon található *Használat* elnevezésű rész alkotja. Mindegyik fejezetben 11–18 változatos feladat áll rendelkezésre az átismételt grammatikai ismeretek gyakorlására és a pragmatikai kompetencia fejlesztésére. Az új anyag elmélyítése a szerzőtől már jól ismert jellegzetes humorral megírt szituációk segítségével történik.

A címek felkeltik a nyelvtanulók érdeklődését, és könnyen következtethetnek belőle a szóba kerülő témára is:

- *Fanni az értekezleten* (1. fejezet, 6–21);
- *Az új egyetemista* (2. fejezet, 22–37);
- *Fanni új munkahelye* (3. fejezet, 38–53);
- *Szabó Ferdinándnak pihenésre van szüksége* (4. fejezet, 54–69);
- *Hova megy pénteken Dalma?* (5. fejezet, 70–85);
- *Kati jógaiskolát nyit* (6. fejezet, 86–101).

A tartalomjegyzék a témamegjelölések mellett tételesen felsorolja az egyes fejezetekben előkerülő legfontosabb pragmatikai ismereteket, és részletesebben ismerteti az ott elsajátítandó hasznos kifejezéseket. A klasszikus gyakorló feladatok (félmondatok összekötése, hiányzó szavak behelyettesítése, mondatátalakítás, rövid válasz, csoportosítás stb.) mellett nagy számban vannak jelen olyan feladatok, amelyek az önálló kommunikáció irányába terelik a nyelvtanulót, és hatékonyak lehetnek a beszédképesség, a kommunikáció, a kreatív problémamegoldás és a pragmatikai kompetencia fejlesztésében is.

A fejezetek harmadik nagyobb egységének címe *Beszédfunkciók, szituációk*. Ebben egy hat képkockából álló képregény és hozzá kapcsolódó feladatok kapnak helyet, minden fejezetben három-három oldalon keresztül. A képregény főszereplője egy aktív nyugdíjas éveit élő nagymama, Emma néni. Ő és az unokái, Ricsi és Kati a gyakorlókönyv visszatérő szereplői, kalandos és vicces mindennapi történetük végigkíséri mind a hat fejezetet. Az illusztrációk egységesek, Durst Péter frappáns szövegeinek és Szebeni Péter szemléletes rajzainak köszönhetően a szereplők hamar a nyelvtanulók szívébe lopják magukat. A gyakorlófeladatok egyrészt a képregény tartalmával kapcsolatosak, másrészt pedig az adott beszédfunkciók és szituációk mentén lehetőséget biztosítanak az aktív bevonódásra, a nyelvtanulók saját tapasztalatainak megosztására és a kommunikációra. A tartalomjegyzékben is nyomon követhető a fejezeteket végigkísérő képregény pragmatikai és lexikai tartalma:

- *ajándékozással kapcsolatos kifejezések* (1. fejezet, 6–21. o.);
- *ételekkel kapcsolatos kifejezések (ételek minősítése, elkészítése)* (2. fejezet, 22–37. o.);
- *érdeklődés személyesen, telefonon, e-mailben* (3. fejezet, 38–53. o.);
- *engedélykérés, vélemény kifejezése* (4. fejezet, 54–69. o.);
- *félreértés tisztázása* (5. fejezet, 70–85. o.);
- *ismerős megnyugtatása, lakóhely bemutatása, alvással kapcsolatos kifejezések* (6. fejezet, 86–101. o.).

A könyv fejezeteinek negyedik és egyben utolsó egységébe, mindig négy oldalon – ismét mind a hat esetben, tehát fontos rendezőelvként – igekötős igék kerültek, vonzataikkal. Az *Igekötős igék, vonzatos igék* című részekben az adott fejezetben tanultakhoz kapcsolódó komplex gyakorlófeladatok találhatók. A változatos feladatoknak itt is az a legfontosabb célja, hogy a formai gyakorláson túl elősegítsék a kommunikációt. A *fel*, a *le* és az *el* igekötők (1., 2. és 3. fejezet) elkülönítve jelennek meg az első három fejezetben, később (a 4., 5. és 6. fejezetben) pedig tematikusan válogatott különféle igekötős igék gyakorlására van lehetőség az utazáshoz és a házimunkához, illetve a befejezettséghez kapcsolódóan.

A könyvbe belelapozva az igényes külső borítóhoz illeszkedő színes, jól átlátható oldalakat talál az olvasó. Az igényes illusztrációk mellett fényképek is gazdagítják a kötetet, szinte minden oldalon megtalálhatóak a feladatokhoz jól kötődő, részletgazdag képek. Minden fejezet más alapszínű oldalakra került, a könyv lapjait oldalról megnézve, ujjaink között óvatosan meghajlítva a szivárvány színeiben pompázik a gyakorlókönyv. Ez a színesség nemcsak a kötet fizikai megjelenésére jellemző, hanem a könyvben tárgyalt témákra is. A szerzőnek olyan témákat sikerült bevalogatnia gyakorlókönyvébe, amelyek kifejezetten hasznosak és fontosak a nyelvtanulóknak ezen a szinten. Ezzel összhangban a tanított grammatikai és a pragmatikai

ismeretek is könnyen beépíthetőek lehetnek a mindennapi kommunikációba, így a tanulók valószínűleg használni is tudják majd megszerzett ismereteiket.

A gyakorlókönyv erőssége, hogy tanórai keretek között és otthoni gyakorlásra is remekül használható, akár kurzuskönyvként, akár a gyakorlást és az elmélyítést segítő kiegészítő tananyagként. A *Magyarozónak* remélhetőleg lesz folytatása, és a következő években lehetőségünk lesz további tananyagokat kipróbálni a szerzőtől.

Irodalom

- Csonka Gergő 2020. Durst Péter: *Lépésenként magyarul*. Digital Study Zone. *THL2* 1–2: 129–131.
Durst Péter 2012. *Hungarian the Easy Way 1*. Design Kiadó, Szeged.
Durst Péter 2013. *Hungarian the Easy Way 1*. Design Kiadó, Szeged.
Durst Péter 2015. *Hungarian the Easy Way 1*. Design Kiadó, Szeged.
Durst Péter 2017. *Lépésenként magyarul 1. Szerzői kiadás, Szeged*.
Durst Péter 2017. *Lépésenként magyarul Digital Study Zone*. <http://www.lepesenkent.hu/index.php?b=98>
Durst Péter 2020. *Lépésenként magyarul 2. Szerzői kiadás, Szeged*.
Durst Péter 2023. *Magyarozó. Magyar nyelv nem teljesen kezdőknek*. Szerzői kiadás, Szeged.
Hoffman Zsuzsa 2005. *Ragozó. 66 magyar igeragozási táblázat*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
Laczkó Zsuzsa – Kindert Judit 1998. *Füfelő. Gyakorlatok hallott szövegek megértésére*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
Máté József 2001. *Igéző. Igeköltős igék gyakorlókönyve*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.

ZSOLNAI MÁRTON

Zsolnai, Márton

Magyarozó – a practice book for not complete beginners

This is a review of Peter Durst's latest Hungarian textbook called *Magyarozó*, published in 2023, Szeged. The attractive-looking grammar practice book is aimed primarily at those who have already learned some Hungarian but are not yet at a more advanced level. The author's aim is to offer learners an opportunity to review and practice the grammatical structures encountered at the CEFR A1–A2 levels, and to help them expand their vocabulary and develop their speaking skills. The six chapters of the book are centered around core grammar points, and each chapter contains the following four sections: *Grammar* (tables, explanations, exercises), *Use* (contextualized texts and exercises), *Speech functions and situations* (comics and exercises), and *Verbs with verbal particles and their arguments* (exercises). The freely available open access *Magyarozó* website offers a rich repertoire of further supporting learning materials: audio materials, grammar explanations, grammar exercises, and vocabulary lists. Durst's *Magyarozó* is a blessing to both false beginners who would like to do some self-practice at home and also to teachers with heterogenous groups in terms of the learners' language skills.

*Inkovics Mária***Az *Én is tudok beszélni* című képeskönyv mint MID-taneszköz**

Bittera Tiborné – Juhász Ágnes: *Én is tudok beszélni.*
Képeskönyv kisgyermeknek beszéd- és nyelvi fejlesztéséhez.
Krasznár és Társa Bt., Budapest, 2021. 120 pp.

„A nyelvet jól és szépen használni egyike a legnagyobb örömeinknek.” (Sánta Ferenc)

Írásomban saját tapasztalataim alapján számolok be arról, hogyan lehet felhasználni kisgyerekek magyartanítása során egy olyan képeskönyvet, amelyet eredetileg magyar anyanyelvű gyermekek számára készítettek, és elsősorban a logopédiai fejlesztésben alkalmaznak. A könyv címe *Én is tudok beszélni. Képeskönyv kisgyermeknek beszéd- és nyelvi fejlesztéséhez.* 2021-ben adták ki Budapesten; szerzői Bittera Tiborné és Dr. Juhász Ágnes.

Néhány évvel ezelőtt megkeresett egy kínai család, hogy tanítsam óvodás gyermekeiket magyar nyelvre. A család néhány hónappal azelőtt érkezett Magyarországra, a három- és hatéves kislányok magyar óvodába jártak, de a pandémia utóhatásai miatt sokat voltak otthon, így gyakorlatilag még egyáltalán nem tudtak magyarul. A szülőkkel angolul kommunikáltunk. Az édesanya tanította a gyerekeket angolul, és használták is az angol nyelvet egymás között. Ebből adódóan a kislányok a magyart már harmadik nyelvként kezdték tanulni. Tapasztalataim szerint ez könnyebbséget jelentett a tanítás során, mert egyrészt volt már gyakorlatuk többfajta nyelvi rendszer elsajátításában, másrészt pedig akárhogy is próbáltam kizárni a közvetítő nyelvet, néha egyértelműbb volt egy-egy szó jelentését angolul tisztázni, illetve megkönnyebbülés volt a gyermekeknek, hogy elmondhatják azt, amire magyarul még nem volt lehetőségük.

Mielőtt elkezdtük a közös munkát, keresni kezdtem valamilyen tankönyvet, tananyagot, ami segítségemre lehet ebben a munkában, de az óvodás korosztály számára nem találtam alkalmas, egy az egyben felhasználható segédanyagot. Még a legkisebbeknek írt tankönyvek is alapul veszik az írás- és olvasástudást, legalábbis tanítják a latin betűket, és a gyakorló feladatok nagy része írásbeli feladat. Logopédusként tanítottam már magyar anyanyelvű, magyar nyelvi környezetben nevelkedő, de valamilyen okból – például az idegrendszeri érés késése miatt – nem beszélő, megkésett vagy akadályozott beszédfejlődésű gyermekeket a magyar beszédre. Ezeknél a gyermekeknél a nyelvelsajátítás folyamata lelassult, elakadt, ezért külső segítségre van szükségük a beszéd beindulásához. Magyar nyelvi környezetbe bekerülő, magyarul nem tudó – ép beszédfejlődésű, kínaiul és részben angolul beszélő – gyermekek hasonló módon sajátítják el a számukra idegen nyelvet, mint az első nyelvüket. Innen jött az ötlet, hogy a megkésett beszédfejlődés terápiájában használt képeskönyvet vegyem alapul a kínai kisgyermek magyartanításához. Nagyon fontosnak tartom ugyanakkor hangsúlyozni, hogy ezeknek a gyermekeknek nincs nyelvi késésük, sem nyelvfejlődési zavaruk, beszédfejlődésük nem megkésett és nem is akadályozott, ennél fogva semmilyen szempontból nem tekinthetők fogyatékosnak, sajátos nevelési igényűnek. Egyéni elbírálás megilletné őket, mint minden gyermeket, de tapasztalataim szerint a differenciálást a magyar közoktatási rendszer csak papíron írja elő, a pedagógusok nagy része kevéssé használja ezt a lehetőséget, tisztelet a kivételnek. A választásom tehát egyetlen ok miatt esett az említett képeskönyvre: felépítése követi a magyar nyelv elsajátításának folyamatát. Semmiképpen sem szeretném a magyarul tanuló gyermekeket az első nyelvük elsajátításában nehézségekkel küzdő magyar gyermekekkel azonos megítélés alá helyezni.

A könyv célja a beszéd indítása, a szókincsfejlesztés, a nyelvi rendszer kiépítése, a gyermek gondolkodásának fejlesztése. Ahogyan a szerzők fogalmaznak: a könyv „célja az, hogy a nyelv kifejező, közlő, jelölő funkciójának kialakításával képessé tegye a gyermeket a nyelvi jelek befogadására, földolgozására, a nyelvileg korrekt beszédbeli kommunikációra” (Bittera – Juhász 2022: 8). A tanítás során nevet adunk mindazoknak a dolgoknak, amiket a gyermek érzel, lát, hall, megfog, átél, megnevezzük, megfogalmazzuk érzéseinket, gondolatainkat, segítünk kifejezni önmagát. Mindezekkel segítjük a gyermek kognitív fejlődését és szociális tanulását is. A középpontban álló beszéd- és nyelvfejlesztésen kívül „közvetett és közvetlen ráhatásokkal célozzuk meg azokat a képességeket és készségeket, amelyek révén a gyermek egyre differenciáltabban képes befogadni, földolgozni és használni a beszédet és a nyelvet szemantikai (jelentéstani), lexikai (szókészlet), szintaktikai (mondattani), morfológiai (szóalaktani) és fonológiai (hangrendszertani) szempontból egyaránt” (uo. 111. o.).

A szerzők a képeskönyvet olyan kisgyermeknek ajánlják, „akiknek a beszéd- és nyelvi fejlődése nehezen indul, még nem beszélnek, vagy csak nagyon keveset, esetleg nehézségeik vannak a beszéd megértésében is” (uo.). A könyv a beszéd és nyelv funkcióinak erősítésével kívánja segíteni a gyermekek kognitív fejlődését, szociális tanulását. A beszéd és a nyelv, a mozgás, a gondolkodás, a figyelem, az emlékezet és egyéb készségek területeit nem választja el egymástól, hanem a gyermekek egyéni szükségletei szerint súlypontozva, az adott beszéd- és nyelvi cél köré csoportosítva együtt javasolja fejleszteni azokat.

A képeskönyv a tipikus beszédfejlődés menetét követi. A gyermekek beszédfejlődésének üteme azonban nagymértékben különbözhet egymástól, ezért a szerzők javasolják a sorrenden való esetleges változtatást, valamint a tanítás tempójának a gyermek fejlődési üteméhez való igazítását. A könyv képeihez kapcsolódó feladatok többfunkciósak, de elsősorban a szókincsfejlesztés és a nyelvi rendszer kiépítése a cél. A szókincsbővítés végigvonul az egész képeskönyvön.

A nyelvkönyvek esetében a leggyakoribb rendező elvek a következők: strukturális (nyelvtanra épülő), lexikai (szókincsre épülő), funkcionális-fogalmi (kontextusba ágyazott beszédszándékokra és fogalmakra épülő), tematikus (témakörre épülő), szituatív (beszédszituációkra épülő), készség alapú (a négy nyelvi alapkészség fejlesztésére épülő), illetve feladatközpontú (feladatok végrehajtását célzó cselekvésekre épülő). Az *Én is tudok beszélni* képeskönyv meghatározó rendező elve a lexika, hiszen alapvető célja a szókincsfejlesztés, a legegyszerűbb képmegnevezéstől kezdve (*néni, bácsi, baba*) a bonyolultabb, szituációt ábrázoló képekről való mondatalkotásig. Ugyanakkor strukturális is, hiszen a nyelvi anyaga tartalmazza „a magyar nyelvben leggyakrabban előforduló szófajok reprezentánsait, azok toldalékolását, illetve ragozását” (uo. 11. o.), amelyeket mondatokban, mondatalkotással gyakoroltat. Bár a gyermekek életkorát tekintve az írott nyelvhez kapcsolódó készségek (írás-készség, olvasás-készség) fejlesztéséről még nem beszélhetünk, a beszéd-készség és beszédértés fejlesztése alapvető cél, nem beszélve az egyéb készségek fejlesztéséről, ezért készség alapúnak is tekinthetjük a könyvet.

Külső jegyeit illetően az *Én is tudok beszélni* c. könyv egy képeskönyv, amely a címen, szerzőkön, kiadón és egyéb hivatalos adatokon, valamint a hátsó borítón lévő ajánlás mellett semmilyen szöveget, betűt nem tartalmaz. Az 1. ábra a fedőlapot ábrázolja. A könyvet az utóbbi évtizedekben többször újranyomták, majd egy nagy – elsősorban a külalakot érintő – felújítás után 2021-ben adták ki ismét.



1. ábra: Az *Én is tudok beszélni* c. képeskönyv címlapja

Az A/4-es, fekvő formátumú kiadvány élénk színekkel színezett, esztétikus, kifejező, jól felismerhető képeket tartalmaz. Mivel az óvodás korosztály számára készült, a gyermekek figyelmét könnyen magára vonja, szívesen nézegetik a kedves képeket. Az oldalakon vagy 1–1 eseménykép (2. ábra), vagy 6–16 kép (3. ábra) szerepel, jól áttekinthetően.



2. ábra: Eseménykép

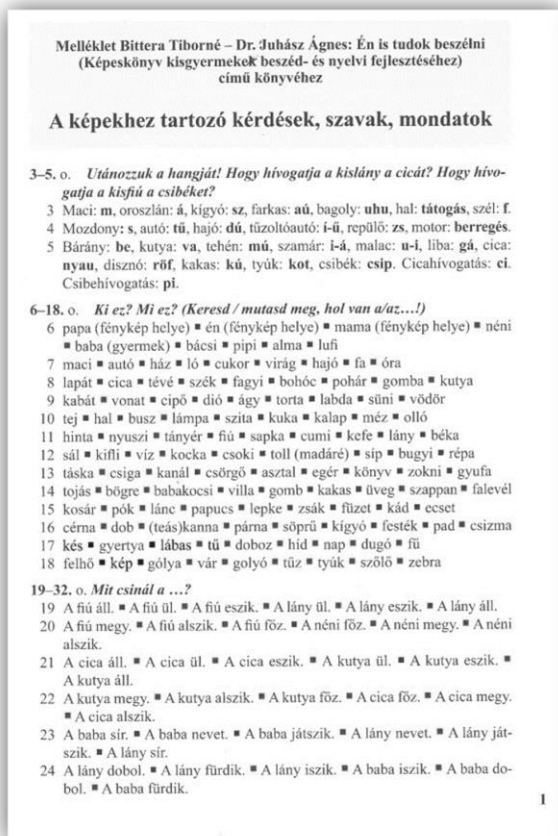


70

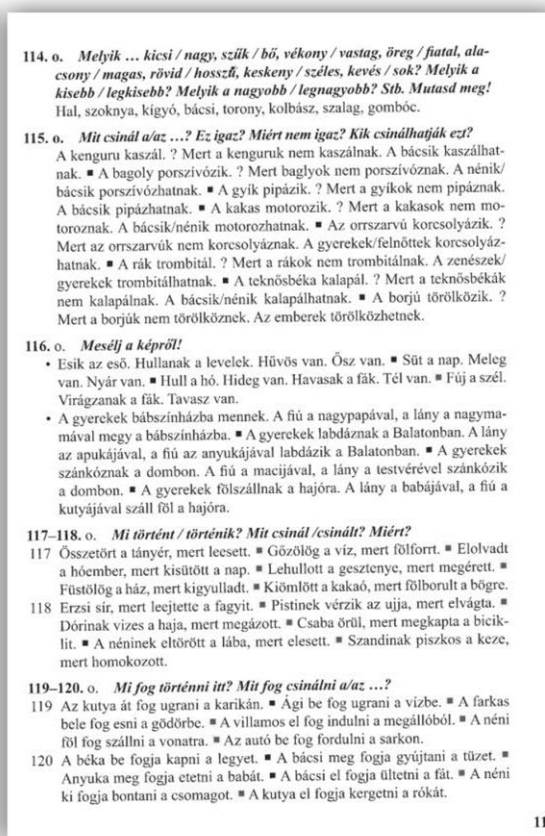
3. ábra: Igék tanítása

A lapok viszonylag vastagok, ami megkönnyíti az ügyetlenebb kis kezeknek is a lapozást, de fényesek, ami viszont megnehezíti a ritkán előforduló ragasztásos, rajzolós feladatok megoldását. A vastag lapok miatt a könyv elég nehéz, de ez nem feltétlenül negatívum, hiszen amennyi időre kézbe veszik a kicsik, inkább „tekintélyt” kölcsönöz a képeskönyvnek a nagyobb súly.

A könyvhöz kiegészítésként tartozik egy kis füzet is, ami a képeskönyv oldalszámai alapján felsorol minden szót, kérdést, mondatot, amely a könyvben szereplő képekhez kapcsolódik. A 4. ábra a füzet első oldalát, az 5. ábra pedig a füzet utolsó oldalát ábrázolja. Ez azért is fontos tartozék, mert bár a képek könnyen felismerhetők, a szerzők hangsúlyozzák, hogy a pedagógus szóbeli megnyilvánulásainak különleges jelentősége van, ezért javasolják, hogy kérdéseinket mindig azonos módon tegyük fel, a képekről mindig ugyanazokat a mondatokat mondjuk, ügyelve a szórend azonosságára is. Ez utóbbi talán az ép beszédfejlődésű, magyarul nem tudó gyermekek szempontjából a kezdeti szakaszt leszámítva kevésbé érdekes. Az elején érdemes ragaszkodni ahhoz, hogy mondataink, kérdéseink megegyezők legyenek, de ha felismerik a nyelvi formák mintáit, a lexikális anyag azonossága nem annyira fontos. (*macska-cica, fut-szalad* stb.) A későbbiekben bátran variálhatjuk megnyilvánulásainkat a beszédhelyzetnek megfelelően.



4. ábra: A füzetmelléklet első oldala



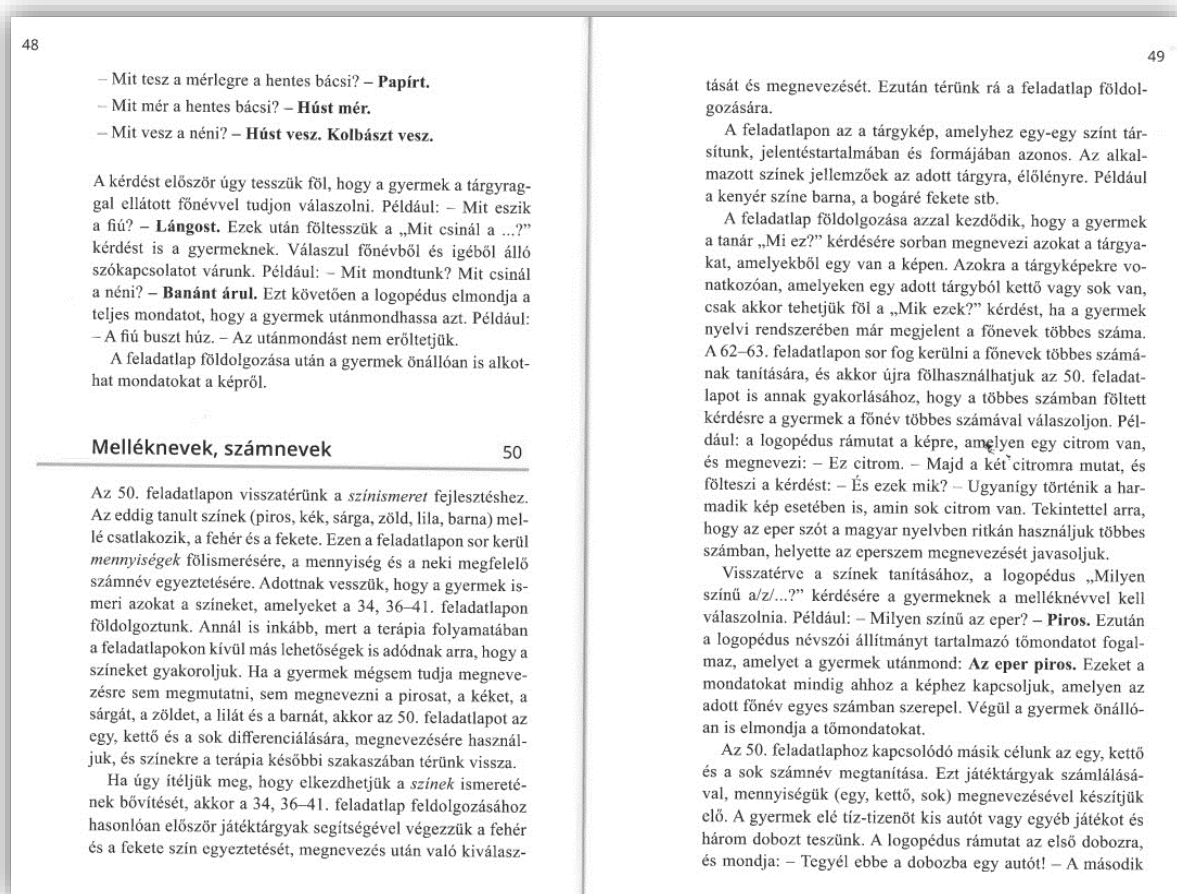
5. ábra: A füzetmelléklet utolsó oldala

A képeskönyv másik elengedhetetlen tartozéka a 2022-es kiadású kézikönyv, amelyet szintén Bittera Tiborné és Dr. Juhász Ágnes jegyez, a címe pedig: *A nyelvi késés és nyelvfejlődési zavar terápiájának kezdeti szakasza. Kézikönyv az „Én is tudok beszélni” című képeskönyvhöz*. Ennek fedőlapja a 6. ábrán látható. A kézikönyv néhány oldalas bevezetőben leírja, kiknek szánják a képeskönyvet, mi a könyv alapvető célja, milyen a felépítése, hogy javasolja használni a képeskönyvet. Ezt követően a könyv oldalait feladatlapként használva, az oldal-számok alapján tartalmazza a fent említett kis füzet szó- és mondatanyagát, kiegészítve elméleti háttérrel, valamint a képes feladatlapok sokrétű, kreatív felhasználására ad tanácsokat, javaslatokat. A 7. ábra a képeskönyv 50. feladatlapjának feldolgozási javaslatait mutatja be.



6. ábra: A kézikönyv címlapja

Már a könyv elejétől, a főnevek tanításánál ugyanazokkal a képekkel számtalan játék, gyakorlási lehetőség leírását adja meg a következő fejlesztési területekre: motiválás az utánmondásra, passzív szókincs fejlesztése, főnevek megértése, képegyeztetés, aktív szókincs fejlesztése, kép megnevezése, szókincs aktivizálása, verbális emlékezet fejlesztése, vizuális emlékezet fejlesztése, mozgás és beszéd integrációja.



7. ábra: A kézikönyv javaslatai az 50. oldal feldolgozására

A kézikönyvet minden esetben érdemes együtt használni a képeskönyvvel. Az órákra, foglalkozásokra felkészülés során segít abban, hogy hogyan készítsük elő az adott tananyagot: mit és hogyan mérjük fel a gyermek előzetes tudásával, képességeivel, készségeivel kapcsolatban, miről és hogyan beszéljünk az adott tananyag bevezetése előtt, mire hívjuk fel a gyermek figyelmét, milyen kérdéseket tegyünk fel, mit fogadjunk el válasznak, megoldásnak, hogyan javítsunk, hogyan értékeljünk. Emellett teljesen konkrét ötleteket ad arra, hogy az adott tananyagot milyen feladatokkal, játékokkal tudjuk gyakoroltatni, elősegítve a bevésését. A szerzők ajánlása szerint több képeskönyvet használva felvágthatjuk a képeket, és fóliázva memória-játékot, lottó-játékot, soralkotós feladatokat végezhetünk. Ezekhez a felhasználási módokhoz is megadja a kézikönyv a pontos utasításokat, amit használhatunk, illetve az elvárt válaszlehetőségeket. Ezt mutatja be a 8. ábra.

27			
23	A baba sír. A lány nevet.	A baba nevet. A lány játszik.	A baba játszik. A lány sír.
24	A lány dobol. A baba iszik.	A lány fürdik. A baba dobol.	A lány iszik. A baba fürdik.
25	A bohóc sír. A maci nevet.	A bohóc nevet. A maci játszik.	A bohóc játszik. A maci sír.
26	A maci dobol. A bohóc iszik.	A maci fürdik. A bohóc dobol.	A maci iszik. A bohóc fürdik.

Passzív szókinsz fejlesztése: igék megértése. Képegyeztetés.
A cselekvések képeiből *analógiás sorokat* alkothatunk. Ehhez szükség van az adott képek szétvágására. Az analógiás sorok alkotása előtt a logopédus mesél a gyermeknek, illetve közösen megnevezik, amit a gyermek ismer. Külön hangsúlyt kap a képen ábrázolt cselekvések megnevezése. A logopédus használja bőven a szupraszegmentális elemeket: szinesítse beszédét a dallam, hangsúly, tempó, hangerő, ritmus, hangszín változtatásával. A gyermek motivációját növeli, ha fölhívja figyelmét a kép egyes részleteire, esetleg párhuzamba állítja a gyermek saját élményeivel. Például: – Ez a kislány sokat szaladgált. Nagyon elfáradt. Látod, most mit csinál? Ül. – Vagy: – Nézd, milyen ügyes ez a kutya! Főz. Te is szoktál főzni a babádnak/macidnak?

Először az *áll* és az *eszik* igékből alkotunk sorozatot. A logopédus egyenként adja a képeket a gyermeknek. A logopédus előtt egy játékkutya áll és egy baba/maci ül, előtte tányér, kezében kanál. (A logopédus fogja a baba/maci kezével a kanalat.) – Mit csinál ez a kutya? – *Áll*. – Most adok neked egy képet. Itt egy fiú áll. Tedd ide a kutya alá! A kutya is áll, a fiú is áll. Ez a baba/maci mit csinál? Nézd, *eszik*. – A logopédus a babával/macival végzeteti a cselekvést. – Nézd, a cica is *eszik*. –

A logopédus mutatja a képet. – Hová tegyük ezt a képet? – A logopédus a gyermek kezébe adja a képet, hogy elhelyezze. A többi képet is hasonló módon helyezzük el egymás alá, a kutya és a baba/maci alá.

Szókinsz aktivizálása, utánmondás motiválása. Az *áll* és az *eszik* ige után tetszés szerint lehet az igékből kettőt, hármat vagy négyet kiválasztani a sorozatalkotáshoz, és nem szükséges a játéktárgyakat segítségül venni.

A feladat végrehajtása közben a logopédus tömondatot használ, de csak az igét emeli ki a hangsúllyal, hangerő- és tempóváltoztatással, hogy a gyermeket utánmondásra motiválja. Az utánmondást nem kell erőltetni, kérni, de a gyermek verbális megnyilatkozását meg kell erősíteni.

Passzív szókinsz fejlesztése: igék megértése. Képkiválasztás.
A fenti feladatot követi a képek kiválasztása a cselekvés megnevezése alapján. A logopédus megnevez egy cselekvést, a gyermek megkeresi a hozzá tartozó képet, és átadja a tanárnak. – Mutasd meg, ki az, aki áll! – A gyermek rámutat például a fiúra. – És még ki áll? – A gyermek rámutat például a kutyára. – Most mutass valakit, akik *eszik*! – Hasonló módon gyakorolunk a többi igével is.

Képek kiválasztása tömondatok megértése alapján. A logopédus a gyermek előtt lévő képekről tömondatot alkot. A gyermek kiválasztja azt a képet, amelyiken az alany és az állítmány is megfelelő. – Keresd meg, amit mondok! A lány áll. – Helyes választás esetén megismételjük: – Igen, a lány áll. – A jó választás verbális megerősítése a tömondat elismertélésével motiválhatja a gyermeket a tömondat utánmondására.

Aktív szókinsz fejlesztése: cselekvést jelentő igék. A továbbiakban törekszünk arra, hogy a gyermek passzív és aktív szókinszében a főnevek gyarapodása mellett minél több ige is szerepeljen.

8. ábra: A kézikönyv javaslatai a különböző fejlesztési területekre vonatkozóan

Szerkezeti felépítését tekintve a képeskönyv a kézikönyv alapján jól elkülöníthető szerkezeti egységekre osztható. Az egyes egységek rövidek, gyakran csak 1–2 oldal terjedelműek, ami a gyakorlásnak kevés teret enged; mindenképpen ki kell tehát egészíteni az adott tananyagot további feladatokkal. A szerkezeti egységeket az 1. táblázatban foglaltam össze. A táblázat nagyrészt egyezik a kézikönyv tartalomjegyzékével, így, ha konkrét nyelvi anyagot keresünk, azt a kézikönyvben oldalszám alapján megtaláljuk. A feltüntetett feladatlapon száma pedig megegyezik a képeskönyv oldalszámaival, így annak tartalomjegyzékéül is használható.

A gyermekeknek szóló képeskönyv nem tartalmaz szöveget, így szavakat sem. A tanulás mindig hallás után történik, kevés új szóval egy-egy foglalkozáson, sok gyakorlással és játékkal. A könyvhasználat csak egy részét teszi ki a tanulási folyamatnak. Kezdetben a szavakat érdekes (játék)tárgyak segítségével megtanítani, a könyv képeivel megerősíteni, és sok játékos gyakorlással elősegíteni a bevésődét. A pedagógus számára a pontos szó- és mondatjegyzék elérhető a kis füzetben, valamint a kézikönyvben, a gyerekeknek pedig nincs szükségük a szavak listájára.

A szójegyzékhez hasonlóan a nyelvtani struktúrák jegyzéke sem szerepel a könyvben. A kézikönyv megnevezi az egyes részeknél a tanítandó nyelvtani anyagot, de ez a legtöbb esetben nem pontos megnevezése a nyelvi formának, illetve a különböző nyelvi formák nem különülnek el egymástól. A nyelvtani magyarázat a korosztályból adódóan nem tartozik a tananyaghoz (a minták felismertetése a gyakoroltatás célja), ezért grammatikai magyarázatot a kézikönyv sem tartalmaz, csak a szavak és mondatok jegyzékét, illetve azok felhasználására vonatkozó javaslatokat. A tanítandó nyelvtani anyag pedig soha nem a teljes paradigma.

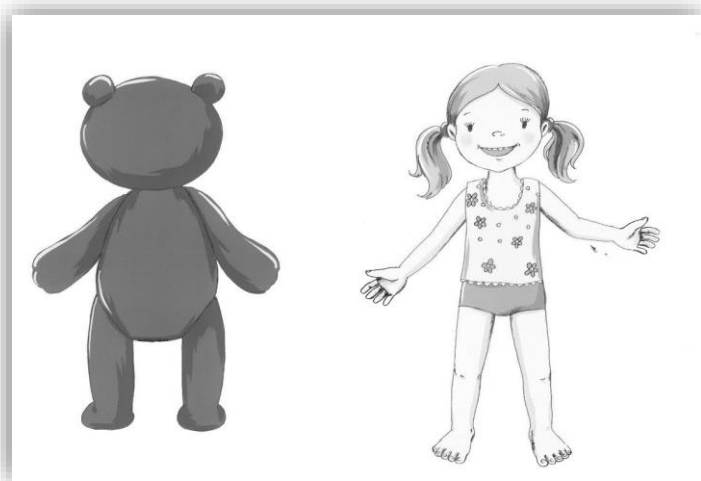
3–5	Hangutánzás	70–71	Főnevek toldalékai: -on,-en,-ön ragos helyhatározó	100–103	Mondatalkotás: tárggyal és -ról, -ről ragos helyhatáro- zóval bővített egyszerű mondat, tárgyas ragozású igével
6–18	Főnevek	72–73	Mondatalkotás: tő- mondatok jelen időben és múlt időben	104–105	Főnevek toldalékai: kettős toldalékolás Birtokos személytoldalék és tárgyrag kapcsolása kötött tőalakú szótövekhez
19–33	Igék: cselekvés, történes	74–75	Főnevek toldalékai: részeshatározó, esz- közhatározó ragja	106	Mondatalkotás: a kell se- gédíge használata egyszerű bővített mondatban
35	Főnevek toldalékai: bir- tokos személytoldalék	77	Melléknév	107	Okhatározói alárendelt összetett mondat
34, 36–41	Melléknevek, számnevek	78–79	Mondatalkotás: tő- mondatok és egyszerű bővített mondatok	108–109	Főnevek toldalékai: -nál, -nél ragos helyhatározó
42–49	Főnevek toldalékai: tárgyrag	80–81	Főnevek toldalékai: -ból,-ből, -ra,-re ragos helyhatározó	110	Mondatalkotás: felszólító mondatban tiltás; Főnevek toldalékai: -tól, -től ragos helyhatározó
50	Melléknevek, számnevek	82–83	Mondatalkotás: óhajtó mondat	111	Az igekötő jelentésmódosító szerepe
51	Mondatalkotás: tőmon- datok; Névszói állítmány	84	Egyszerű bővített mondat: Tárgyas ra- gozás I.	112–113	Kapcsolatos mellérendelt összetett mondat; Halmazott állítmányú egyszerű mondat
52–53	Főnevek toldalékai: tárgyrag; Birtokjel	85	Egyszerű mondat két igével	114	Melléknevek fokozása Az összehasonlítás megfo- galmazása
54–57	Főnevek toldalékai: -ban, -ben ragos helyhatározó	86–91	Tárggyal és helyhatá- rozóval bővített egy- szerű mondat	115	Mondatalkotás: kijelentő mondat, állítás és tagadás
58–61	Főnevek toldalékai: -ban, -ben ragos helyhatározó A létige használata	92	Egyszerű bővített mondat: Tárgyas ra- gozás II.	116	Mondatalkotás: társashatá- rozóval és helyhatározóval bővített mondat
62–63	Többes szám	93	Főneves toldalékai: birtokos személy- toldalék, birtokjel	117–118	Mondatalkotás: okhatározói alárendelt összetett mondat jelen és múlt idejű igével
64–65	Mondatalkotás: tőmon- datok egyes és többes számban	94–95	Főnevek toldalékai: -hoz,-hez,-höz ragos helyhatározó	119–120	Mondatalkotás: egyszerű bővített mondat jövő időben
66–67	Főnevek toldalékai: -ba, -be ragos helyhatározó	96–97	Kettős toldalékolás: többes szám jeles és tárgyrag		
68–69	Tárgyrag gyakorlása kijelentő mondatban: állítás és tagadás	98–99	Kettős toldalékolás: birtokos személytol- dalék és tárgyrag		

1. táblázat: A könyv szerkezeti egységei

A képeskönyv nyelvi anyaga – a lexikális részhez hasonlóan – követi a tipikus beszédfejlődés menetét. Mivel azonban a tipikus beszédfejlődésben is markáns különbségek mutakozhatnak a gyermekek között, a szerzők hangsúlyozzák, hogy a mintának tekinthető feladatlapok tetszés szerint kiegészíthetők, bővíthetők, hogy a haladás menetét a gyermekek fejlődési üteme hatá-

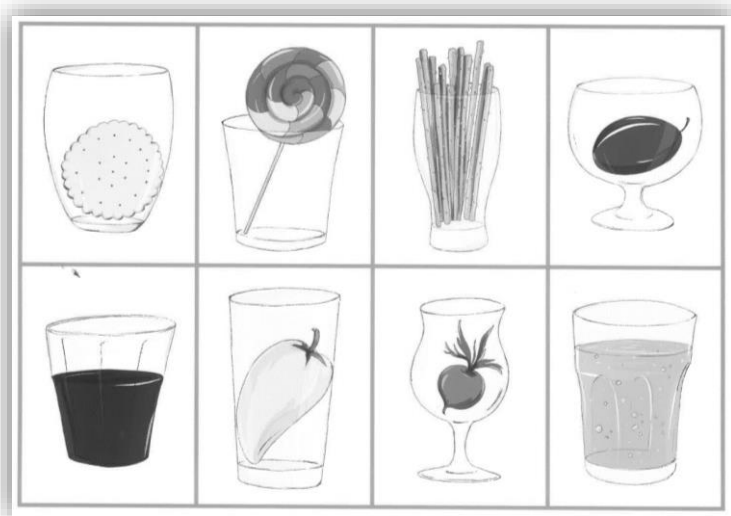
rozza meg, illetve, hogy időnként változtatni szükséges (érdeemes) a sorrenden – attól függően, hogy milyen új nyelvi forma jelenik meg a gyermek beszédében.

Az első grammatikai elem, amely megjelenik a képeskönyvben, a birtokos személytoldalék, mert a testrészek tanításánál elengedhetetlennek bizonyul. A testrészek tanítását mutatja a 9. ábra. Először a tárgyak, képek használatával az E/3. formát tanulják (*baba haja, maci lába*), ezután következik, hogy az E/3. és E/1. alakot együtt gyakorolják, és jóval ezután következik az E/2. A könyv képei csak az E/3. birtokos személytoldalék tanítására, gyakoroltatására alkalmasak, de a kézikönyv ad javaslatokat a továbbiakra is.



9. ábra: Testrészek tanítása

A nyelvi anyagban ezután a tárgy és a -ban/ben toldalékos helyhatározó jelenik meg, mert ezek korán megjelennek a normál beszédfejlődésben is. A könyvben ebben a sorrendben következnek egymás után, de a kézikönyv egyértelművé teszi, hogy ha az utóbbi könnyebb a gyermekek számára, felcserélhető a sorrend. A 10. ábra a -ban/-ben toldalék tanításának első oldalát mutatja meg.



10. ábra: A -ban/-ben toldalék tanítása

Azok a magyarul nem beszélő gyermekek, akik idejük nagy részét magyar nyelvi környezetben, óvodában, iskolában töltik, javarészt nyelvelsajátítással teszik magukévá a magyar nyelvet, és jóval kisebb szerep jut a nyelvtanulásnak. Ennek során nem feltétlenül azt a lexikai és grammatikai anyagot és nem abban a sorrendben sajátítják el, ahogy az a tankönyvben, jelen esetben a képeskönyvben szerepel, illetve ahogy azt a tanmenetünkben eltervezzük.

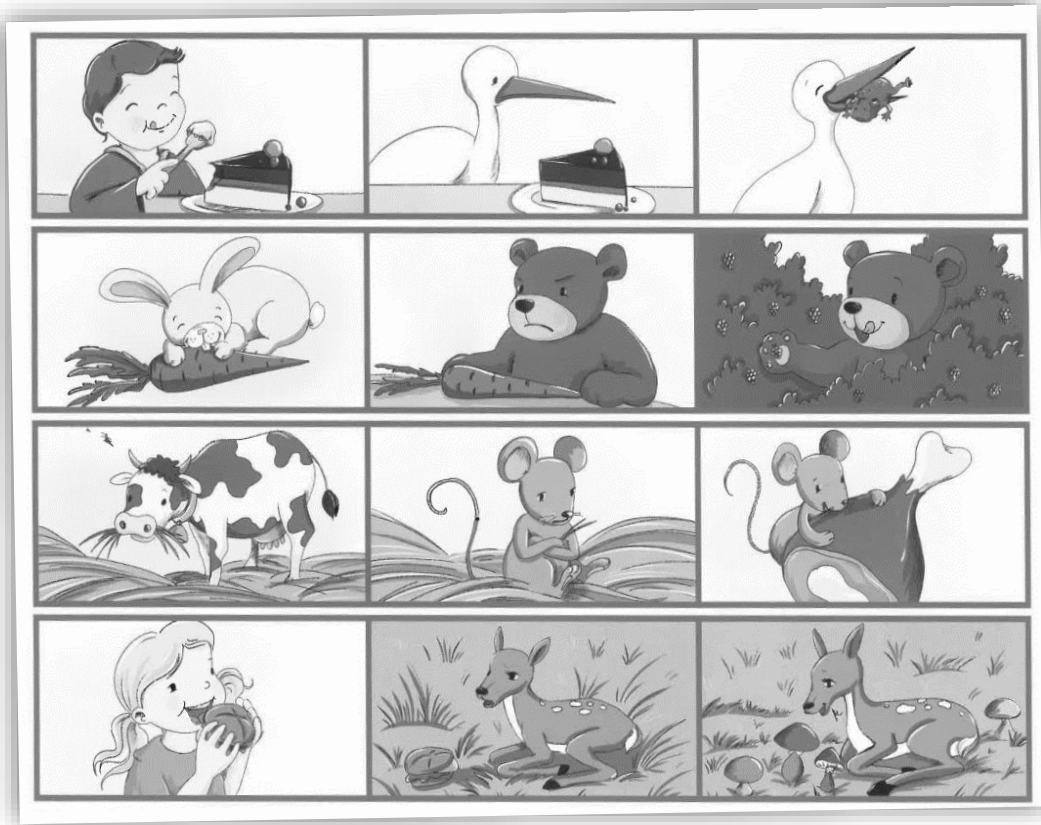
Az általam tapasztalt nyelvi fejlődés során a magyarul tanuló gyerekek előbb kezdték el használni a *-ban/-ben* és a *-n/-on/-en/-ön* ragokat (pl. *óvodában, udvaron, asztalon, fiókban*), mint a tárgyragot (pl. **Én szeret csoki, én nem szeret hagyma.*) Az igék esetében sokszor először a felszólító módú formát sajátították el, és az E/3. formát nem ismerték (*Gyere! – jön*), a főnévi igenevet tanulták meg az ige vagy főnév helyett (*játszani – játszik, hintázni – hinta*), vagy az igéket a kérdések alapján E/1. helyett E/2.-ben használták (*én szeretsz rajzolni, én rajzolsz ház*). Ezekben az esetekben érdemes alapul venni azokat a szavakat, formákat, amiket a gyerekek elkezdtek használni, és ezekből kiindulva tanítani, differenciálni a számukra új nyelvi formákat.

A szerkezeti felépítésnél feltüntetett 1. táblázatból kivehető, hogy a képeskönyv a nyelvi anyagát tekintve nagyot markol, felvállalja a magyar nyelv alapvető nyelvi elemeinek tanítását. Általában ragaszkodik a nehézségi sorrendhez, erre jó példa, hogy a tárgyrag tanításánál csak az első négy, könnyebb illesztési típust tanítja, itt is hangsúlyozva, hogy egyszerre csak egy illesztési típust dolgozzunk fel és gyakoroltassunk. A feladatlapok során újra és újra visszatér adott nyelvi formákhoz, ugyanakkor megengedi, olykor javasolja a feldolgozási sorrend megváltoztatását.

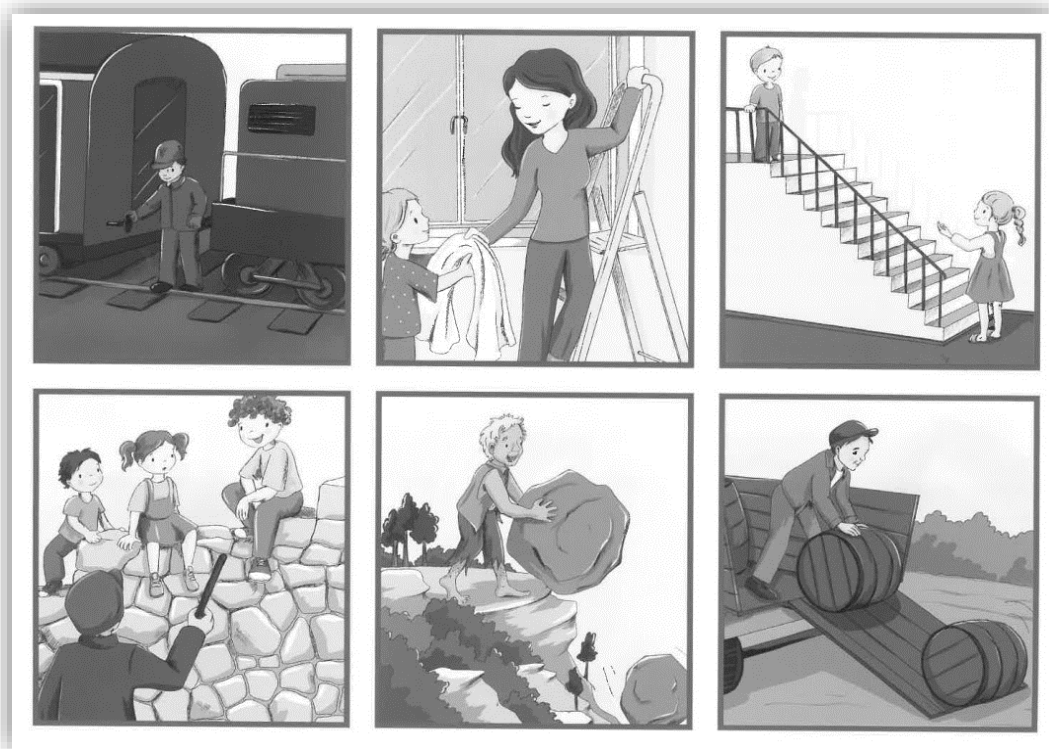
Ha csak a képeskönyv nyelvi anyagát tekintjük, a tanulási gradiens igen meredek: sok új információt és kevés gyakorlási lehetőséget biztosít. Ugyanakkor az óvodás gyermekekkel való foglalkozásnak csak nagyon kis részét teszi ki a „tankönyvből” való tanulás. A képeskönyv anyaga lehet egy vezérfonal, amit a gyermekek alapvető tevékenységébe, a játéktevékenységbe ágyazva előkészíthetünk, majd kiegészíthetünk, begyakoroltathatunk. A ciklikusság elve mindenestre érvényesül a könyvben: a tárgyeset először a 42–49. feladatlapokon jelenik meg (11. ábra), majd visszatér a 68–69. (12. ábra) és a 98–106. (13. ábra) feladatlapokon.



11. ábra: Tárgyrag tanítása első alkalommal



12. ábra: Tárgyrag gyakorlása az első visszatérő ciklusban



13. ábra: Tárgyrag gyakorlása a második visszatérő ciklusban

A szerzők javasolják is, hogy a már egyszer földolgozott feladatlapokra térjünk vissza a tanulás későbbi szakaszaiban. Különös jelentőséggel bír ez a magyartanítás esetében. Óráról órára, foglalkozásról foglalkozásra vissza kell térnünk a korábban tanultakhoz, folyamatosan át kell ismételnünk, fel kell elevenítenünk a tanult szavakat, és nagyon sok gyakorlást kell beiktatnunk az eredményes bevéődés érdekében. Nagyon apró lépésenként kell haladnunk, óvodások esetében ez három, négy, legfeljebb öt új szót jelent alkalmanként. Játékos feladatokkal kell elérnünk, hogy a gyermekeknek minél több alkalommal kelljen kimondaniuk a szavakat, mind az új anyag, mind az ismétlő anyagok esetében.

A tanítási módszer tekintetében a képeskönyv inkább a nyelv elsajátítására, annak támogatására, semmint a nyelv tanítására épít. A pedagógus indirekt módszerekkel mintát ad, lehetőség szerint a gyermekek kedvelt tevékenységeibe kapcsolódik be, játékba ágyazva „észrevétlenül” gyakoroltat, a gyermekek beszédbeli megnyilvánulásait kiterjesztett utánczással megerősíti, a gyermek nonverbális kommunikációs jelzéseit nyelvi formába önti.

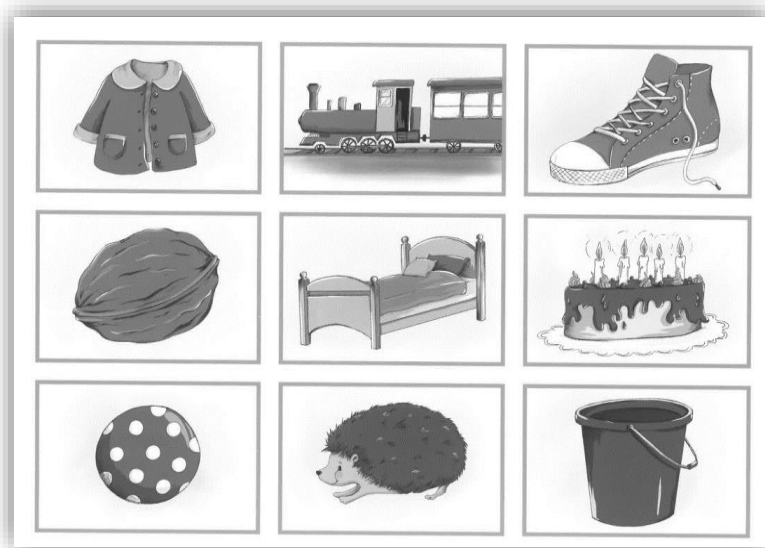
A képeskönyv egyik legfontosabb célja a szókincs fejlesztése, bővítése, ez az egész könyvön végigvonul. A szavak kiválasztásában, sorrendjében több szempont is szerepet kapott. Egyik ilyen szempont, főként a tanítás elején, hogy a szavak könnyen kiejthetők legyenek, így már kezdetektől sikerélményt jelentsenek a gyermekek számára. Fontos szempont, hogy a szavak a gyermekek számára hasznosak, használhatók legyenek, találkozzanak velük az őket körülvevő közvetlen környezetükben is. Ezzel az óvodában történő nyelvvelsajátítás és a foglalkozásokon folyó nyelvtanulás erősítik egymást. A rövidebb, egyszerűbb szavaktól fokozatosan jutunk el a hosszabb, nehezebben kiejthető, pontosabb artikulációt és finomabb hallási megkülönböztetést igénylő szavakig, melyek már ritkábban használtak, és a tágabb környezet dolgait, személyeit, viszonyait fejezik ki.

A passzív és aktív szókincs fejlesztése a főnevekkel kezdődik. Először 117 főnevet képviselő kép szerepel a könyvben. Ebből egy oldalt mutat be a 14. ábra. A kiválasztás szempontjai nem fontossági sorrendet jelentenek, kritérium volt a könnyű motoros kivitelezés, a tartalmi egyszerűség, a gyermekközpontúság és természetesen a jól ábrázolhatóság. A jól ábrázolhatóság azért is nagyon fontos a magyar nyelvet idegen nyelvként tanuló gyermekek esetében, hogy a képek egyértelműen felismerhetőek legyenek számukra, hiszen a jelentés pontosításához sokszor nem áll rendelkezésre közvetítő nyelv. A pontos ábrázolás a differenciálásban is segíthet (*pohár, bögre, csésze*), illetve lehetőséget kínálhat a gyermeknek. Ilyen lehet, ha a piros pöttyös labda képét meglátva felismeri, hogy ilyen labda van az óvodában is. (*Labda én óvoda!* Ez a gyermek kifejezésében azt jelentheti: *Ilyen labda van az én óvodámban is!*).

A főneveket az igék követik, E/3. alakjukban. 54 előbb cselekvést, majd néhány történet kifejező igét ábrázolnak a képek. Ezek a gyermekek számára tartalmilag ismertek, babával, plüss állatokkal jól lejátszhatók, képen jól felismerhetőek, és mint a főneveknél, kiejtés szempontjából viszonylag könnyűek. Ugyanazt az igét több különböző cselekvővel ábrázolják, így lehetőség nyílik az igék minél többszöri megnevezésére, analógiás mondatokban való gyakoroltatására. Az igék tanításának első oldalát mutatja be a 15. ábra.

A lexikai anyag a testrészekkel folytatódik. Miután az élőbeszédben a testrészek neve leggyakrabban toldalékos formában (birtokos személytoldalékkal) fordul elő, így (is) célszerű tanítani. A könyv képei az E/3. alak tanítására alkalmasak.

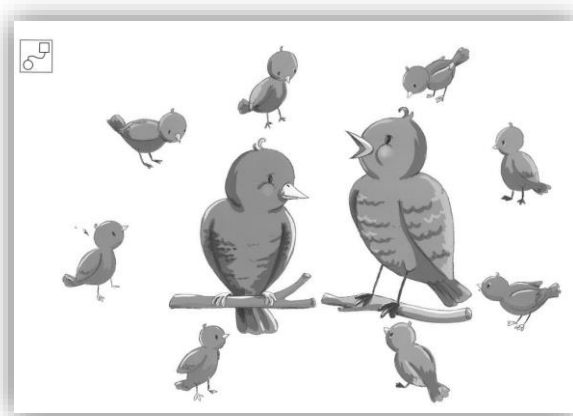
A melléknevek bevezetése a színek nevének megtanulásával kezdődik, illetve a kicsi-nagy ellentétes fogalmakkal (16. ábra) A képekkel való különböző játékok lehetőséget adnak a számok megtanulására is, a számkör a gyermekek életkorától, képességeitől függ. A melléknevek tanításában a későbbiekben is nagy hangsúlyt kap az ellentétpárok megértése, megnevezése, a különbségek felismerése.



14. ábra: Főnevek tanítása



15. ábra: Igék tanítása



16. ábra: Melléknevek tanítása (piros-kék, kicsi-nagy)

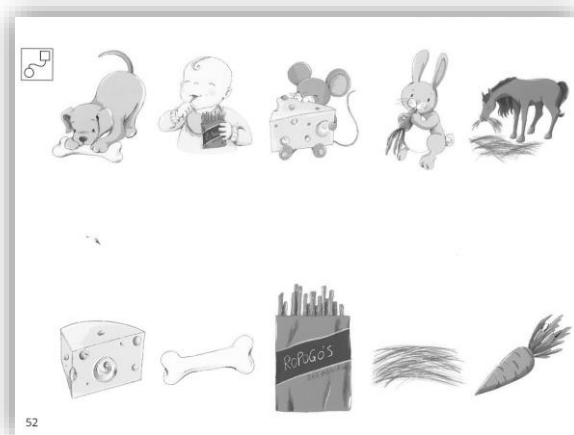
A kiejtés tekintetében – a képeskönyv hangsúlyozottan a nyelvi késéssel küzdő gyermekeknek szól, akiknek kifejezett beszédmozgásbeli nehézségeik vannak – a kézikönyv azt ajánlja a pedagógusoknak, hogy pontos, nyílt artikulációval, ereszkedő hanglejtéssel, jól tagolt, szuggesztív beszéddel, modulált intonációval adjon mintát a gyermekeknek. A kiejtést nem javíttatja direkt módon, csak indirekt módszerekkel, kizárólag helyes beszédpélda adásával.

A nem magyar ajkú gyerekek tanítása során érdemesnek tartom követni a logopédusoknál bevett módszert: minden cselekvést beszéddel kísélni. (*Becsukom az ablakot. Leülök a székre.*) Kezdetben csak rövid, egyszerű mondatokat érdemes használni, melyek közül meglepően sok kifejezőként, kész mondatként beépül a gyermekek előbb passzív, majd aktív szókincsébe. Később bővíthetjük, változtathatjuk ezeket a megnyilvánulásainkat is.

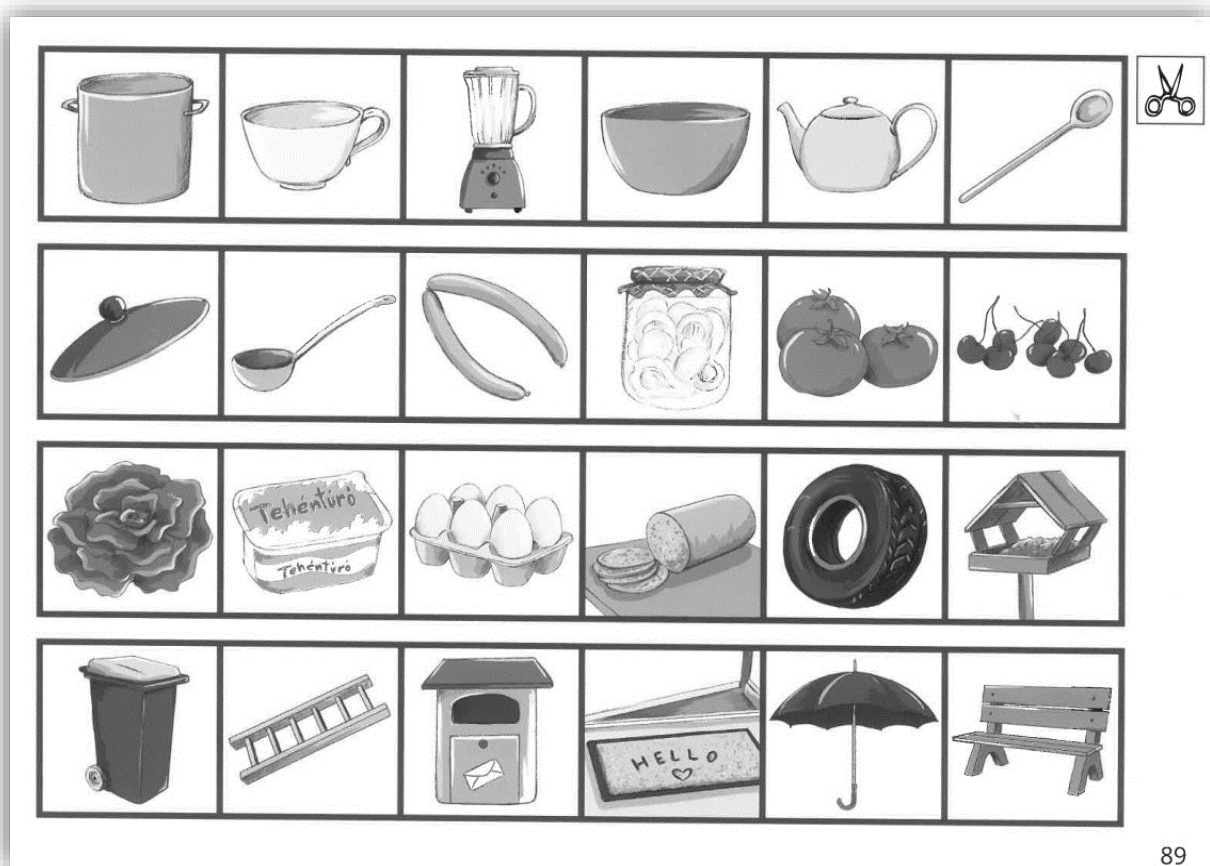
A magyarul tanuló gyermekek kiejtését kezdetben szintén nem javítanám direkt módon. Célunk az, hogy a gyerekek sokat és szívesen beszéljenek, a direkt javítgatás pedig kudarcélményt okozhat nekik, és elmehet a kedvük attól, hogy egyáltalán megszólaljanak a foglalkozásokon. A bevésődés érdekében nagyon sokszor mondjuk ki mind az új, mind az átismételt szavakat, ezzel a tanár mintát ad a gyerekeknek, nekik pedig a szavak sokszori elisméltésével egyre pontosabb és tisztább lesz az artikulációjuk. Kivételt képezhet az a helyzet, amikor a rossz kiejtés megváltoztatja a szó jelentését (*ül* helyett *öl* szó ejtése, később a *szülő* és *szőlő* szavak keveredése), vagy amikor egy szó helytelen kiejtése rossz, nevetséges helyzetbe hozhatja a gyermeket (a *pöttyös* szóban *cs* ejtése a *ty* helyett). Mindkét esetben érdemes az adott hangok kiejtését tudatosítani, differenciálni, majd a szavak esetében ugyanezt megtenni, vagy a szavak jelentésének magyarázatával, vagy annak elmondásával, hogy a más kiejtéssel csúnya szó lesz belőle, amit nem használunk.

A receptív nyelvi készségek közül az olvasás fejlesztése nem jöhet szóba, hiszen a gyermekek nem ismerik még a betűket. Ugyanígy a produktív nyelvi készségek közül az írás sem jelenik meg óvodás életkorban. A beszédértés és a beszédkészség fejlesztését viszont elsődleges céljául tűzi ki a könyv, illetve nagy hangsúlyt fektet a későbbi olvasás és írás elsajátítását lehetővé tévő egyéb készségek, mint figyelem, emlékezet, mozgás, gondolkodás fejlesztésére.

A képeskönyv jelleg mellett a kiadvány néhány oldala lehetőséget ad a gyermeki tevékenységre is: vannak összekötős feladatok (17. ábra), képeket kell kivágni (18. ábra), majd a feladatnak megfelelően beragasztani a könyvbe (19. ábra), képsorban át kell húzni az oda nem illőt (kakukktójást) (20. ábra), hiányos képeket kell kiegészíteni egy-egy rész megrajzolásával (21. ábra). Ezek a feladatok egyebek mellett pl. a grafomotoros fejlesztést célozzák meg, de a mennyiségüket tekintve inkább felhívják a figyelmet ezen készségek fejlesztésének fontosságára, valamint azt akarják elérni, hogy a gyermeknek örömet szerezzen a saját tevékenysége.

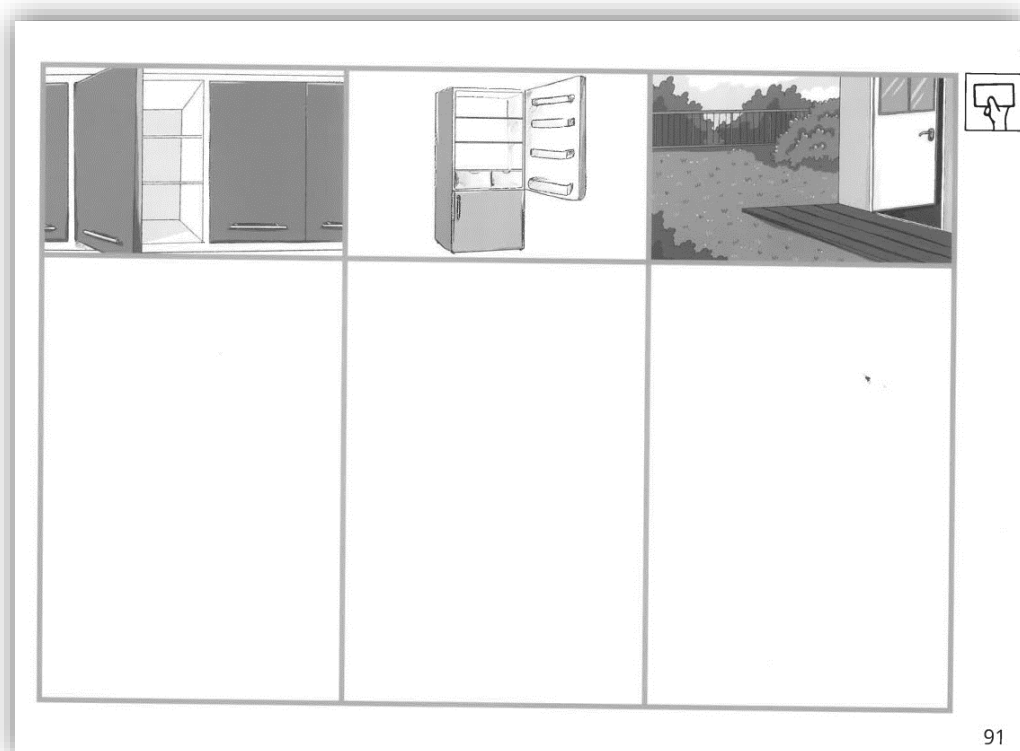


17. ábra: Összekötős feladat



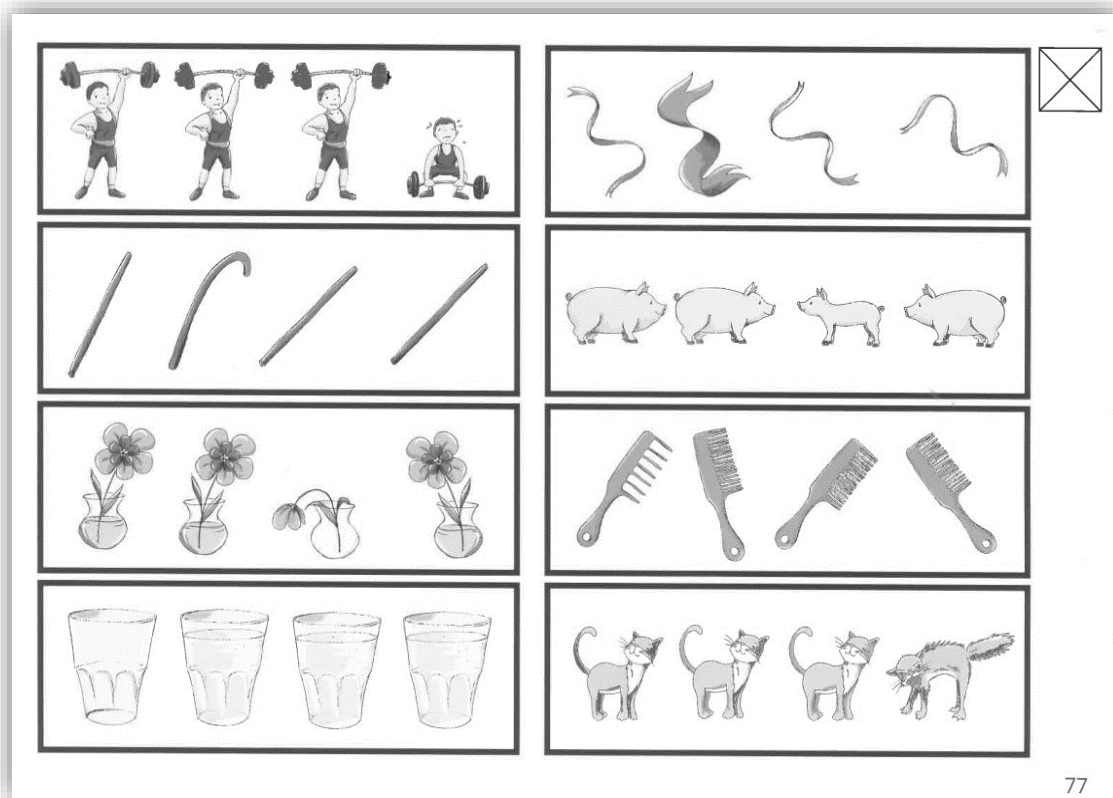
89

18. ábra: Kivágandó képek



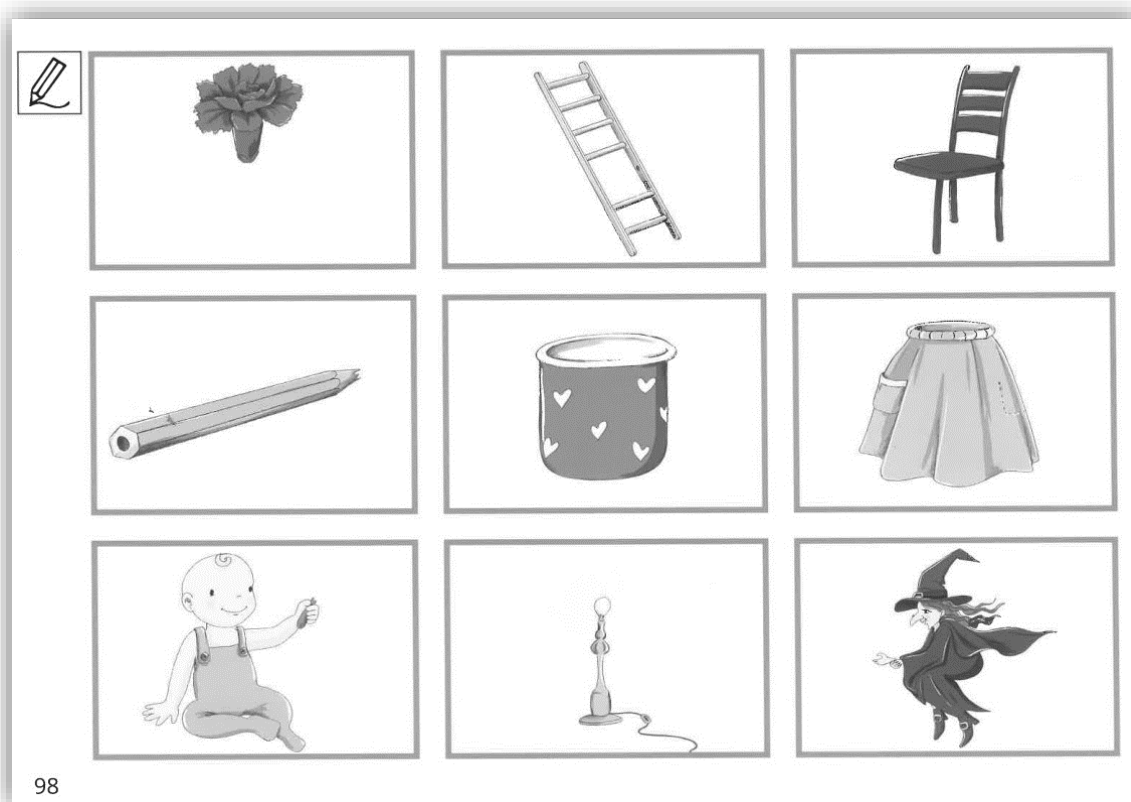
91

19. ábra: Képek csoportosítása, beragasztása



77

20. ábra: Kakuktkojás keresése



98

21. ábra: Hiányos ábrák kiegészítése rajzzal

Az óvodás korosztály magyartanítása során elengedhetetlenül szükséges a nyelvi készségek és a literációs készségek kiépítéséhez szükséges egyéb, megelőző készségek, képességek kialakítása, fejlesztése. Ilyen készségek többek között az auditív és vizuális percepció, auditív és vizuális memória, térbeli tájékozódás, szerialitás, finommotorika, és a vizuomotoros koordináció. A kisgyermekeknek sok mozgásos tevékenységre, cselekedtető feladatra van szüksége. Célunk, hogy a gyermek alkalmassá váljon, képes legyen a magyar közoktatásba való belépésre (Schmidt–Nagyházi 2020: 46–65).

Az óvodai foglalkozásokon használt hagyományos feladatok, fejlesztő munkafüzetek, fejlesztő eszközök, játékok nagy része eredményesen használható a magyar nyelvi foglalkozásokon is. A nyelv elsajátításához, tanulásához nagyon sok gyakorlásra van szükség, amelyet mindenképpen játékos, tevékenykedtető formában érdemes kivitelezni, amellyel így két legyet üthetünk egy csapásra: a feladatok megoldása, a tevékenységek során megvalósul a gyakorlás, a lexikai és grammatika anyag bevéődése, ugyanakkor a további nyelvtanuláshoz szükséges készségek, képességek is eredményesen fejlődnek.

Zárásképpen leszűrhetjük, hogy noha az *Én is tudok beszélni* című képeskönyv nem tankönyv, egy olyan széleskörű, részletes kiadvány, amely egyrészt kivitelezésében, másrészt átfogó lexikális és nyelvi anyagával nagyon jól használható magyarul nem beszélő óvodás korú gyermekek magyartanításánál. Ezek a gyerekek a napjuk jelentős részét általában magyar nyelvi környezetben, magyar óvodában töltik, ahol a nyelvelsajátítás folyamata párhuzamosan zajlik az általunk irányított nyelvtanulással.

A képeskönyv jó iránymutató lehet ahhoz, hogy mit milyen sorrendben tanítsunk, a képei pedig nagyon jól használhatók akár a könyvben, akár szétvágva, egyéb feladatokban alkalmazva azokat. A kézikönyv remek javaslatokat tartalmaz arra vonatkozólag, hogy az adott képi anyag milyen sok más módon használható fel a szimpla megnevezésen és mondatalkotáson kívül.

Ahogy a szerzők is javasolják, a tanítást mindig tárgyi környezetben, játéktárgyakkal való manipulálással kezdjük, csak utána térjünk át a képekkel való foglalkozásra, és a gyakorláshoz sok új anyaggal, játékkal egészítsük ki a foglalkozásokat. Maximálisan egyetértek a következő meglátással: „Valamely tankönyv használatát illetően végső soron mindig a tanár szakmai hozzáértésén múlik, hogy mennyire kreatívan és hatékonyan tudja annak tartalmát az adott összefüggésben kiaknázni a tanítási/tanulási folyamat céljainak megfelelően” (N. Hock – Ö. Vadnay 1997: 28).

Irodalom

- Bittera Tiborné – Juhász Ágnes 2021. *Én is tudok beszélni (Képeskönyv kisgyermek beszéd- és nyelvi fejlesztéséhez)*. Krasznár és Társa Bt., Budapest.
- Bittera Tiborné – Juhász Ágnes 2022. *A nyelvi késés és a nyelvfelődési zavar terápiájának kezdeti szakasza (Kézikönyv az én is tudok beszélni című képeskönyvhöz)*. Krasznár és Társa Bt., Budapest.
- Némethné Hock Ildikó – Ötvösné Vadnay Marianna 1997. A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet? *Iskolakultúra* 7/11: 20–28.
- Torma Katalin 2021. Perzsa közvetítő nyelven írt magyar nyelvkönyv: Xod-âmuzi-ye zabân-e majâri. *Hungarológiai Évkönyv* 22/1–2: 177–189.
- Schmidt Ildikó – Nagyházi Bernadette 2020. *Magyarnyelv-tanítás gyermekeknek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Inkovics, Mária

Using a picture-book to teach Hungarian

This review offers my personal insight into teaching Hungarian to preschoolers using a picture book originally designed for Hungarian-speaking children and used primarily in speech and language therapy. The book is called *I can speak*; and it was published in Budapest in 2021 by Tiborné Bittera and Ágnes Juhász Bittera, PhD. The 120 page-long picture book is supplemented by a handbook with lots of great ideas, tips and playful exercises – together, they provide an excellent guideline for teaching preschool children Hungarian.

CONTENTS

I. PRESENTATIONS.....	7
ALBERTI, GÁBOR – DÓLA, MÓNICA – POZSONYI, LILLA – SZETELI, ANNA: <i>Szerint</i> (ünk) – ‘according to (us)’.....	8
ALBERTI, GÁBOR – GOCSÁL, ÁKOS – FARKAS, JUDIT – SZETELI, ANNA: The discourse marker <i>hát</i> – in several roles.....	26
ANTAL, ZSÓFIA: The frequent collocations with the adverb <i>nagyon</i> (‘very’) in the light of a learner corpus and a pedagogical corpus.....	44
ERDŐSI, VANDA: “Actually, my family they live all the over the world...” Exploring the language development of a Hungarian learner in a preparatory university course from a thematic perspective, using two approaches.....	54
FUTÓ, BETTINA – ALBERTI, GÁBOR – FARKAS, JUDIT – HUSZICS, ALIZ: What are these little things? Hungarian constructions with the discourse particles <i>is</i> and <i>szintén</i> (‘also’), and their teaching.....	74
KÁRPÁTI, LAURA – HAGYMÁSI, JUDIT – KLEIBER, JUDIT – ALBERTI, GÁBOR: The Hungarian particle <i>csak</i> (‘only’).....	92
VERMEKI, BOGLÁRKA: Frequent multiword expressions in children’s speech.....	101
II. WORKSHOPS.....	110
DÓLA, MÓNICA – HUSZICS, ALIZ: Teaching discourse markers to adult learners of Hungarian.....	111
SZABÓ, VERONIKA – PROHÁSZKA, ZSOLT – SZÓKE, PATRÍCIA: Teaching discourse markers for children learning Hungarian.....	123
III. LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING.....	131
POPOV, PAVLO: Pragmatic principles of word order in the German–Hungarian contrast, from linguistic and language didactic perspectives.....	132
POZSONYI, LILLA: ‘I think I have a question’ – A study of two verbal constructions used in Hungarian to express opinion: AZT/ÚGY HISZ... (HOGY) and AZT/ÚGY GONDOL... (HOGY) (‘I think (that)’)......	151

HAGYMÁSI, JUDIT: The particle <i>csak</i> ('only') in the A1 and A2 volumes of the coursebook called <i>MagyarOK</i>	169
TÓTHNÉ PÉTER, NÓRA: Phraseological units in the teaching of Hungarian.....	176
IV. REVIEWS.....	200
SZÓTÉR, KRISZTINA: Mongolian–Hungarian conversation book.....	201
SZŰTS, KRISZTINA: A Hungarian coursebook in Japan.....	210
ZSOLNAI, MÁRTON: <i>Magyarozó</i> – a practice book for not complete beginners.....	221
INKOVICS, MÁRIA: Using a picture-book to teach Hungarian.....	226

A 23–24. szám szerzői

- Alberti Gábor**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. alberti.gabor@pte.hu
- Antal Zsófia**; PTE ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs. antal.zsofia@pte.hu
- Dóla Mónika**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. dola.monika@pte.hu
- Erdősi Vanda**; PTE ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs. erdosi.vanda@pte.hu
- Farkas Judit**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. farkas.judit2@pte.hu
- Futó Bettina**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. futobettina@gmail.com
- Gocsál Ákos**; PTE MK Zeneművészeti Intézet, Zenei Elméleti és Kórus Tanszék, Pécs. gocsal.akos@pte.hu
- Hagymási Judit**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. hagymasi.judit.0@gmail.com
- Huszics Aliz**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. huszics.aliz@pte.hu
- Inkovic Mária**; KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék; Kőbányai Komplex Óvoda, Általános Iskola, Budapest. inkovicmaria@komplexelemi.hu
- Kárpáti Laura**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. lauranthalasa.1@gmail.com
- Kleiber Judit**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. kleiber.judit@pte.hu
- Popov, Pavlo**; Ludwig-Maximilians-Universität, Department I – Germanistik, Komparatistik, Nordistik, Deutsch als Fremdsprache, München. pavlo.o.popov@gmail.com
- Pozsonyi Lilla**; Sorbonne Nouvelle Egyetem, Párizs. pozsonyi.lilla01@gmail.com
- Prohászka Zsolt**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. prohaszka.zsolt@pte.hu
- Szabó Veronika**; Bécsi Egyetem Finnugor Tanszék, Bécs. sz.veronika.oktatas@gmail.com
- Szeteli Anna**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. anna.szeteli@gmail.com
- Szótér Krisztina**; KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék. krisztinaszoter@gmail.com
- Szóke Patrícia**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. patricia.szoke@gmail.com
- Szűts Krisztina**; KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék. szuts.krisztina86@gmail.com
- Tóthné Péter Nóra**; SZTE BTK Angol-Amerikai Intézet, Fordító-és Tolmacsképző és Hungarológia Központ, Szeged. tothnepeternora@gmail.com
- Vermeki Boglárka**; Zágrábi Egyetem, Zágráb. vermekiboglarka@yahoo.com
- Zsolnai Márton**; Vilniusi Egyetem, Vilnius. zsolnai.marci@gmail.com

Útmutató a *Hungarológiai Évkönyv* munkatársai számára

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv/hungarológia** széles témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket stb. Évente megjelenő köteteinkben (fel)kérésre közöljük a hungarológiai vonatkozású tudományos rendezvényeken megtartott előadások teljes szövegváltozatait is.

Minden írást – rövid **angol nyelvű összefoglalójával** együtt (s azt természetesen **angol címváltozattal** is ellátva) – elektronikus rögzítésben (számítógépes adathordozón vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, azokat külön dokumentumként is kérjük, jó minőségben.)

Megújított formai követelmények:

- I. betűtípus: Times New Roman
- II. sortávolság: 1 (szimpla)
- III. szerző neve: ***kurzív és félkövér***, középre zárva (16-os betűméret)
- IV. cím: ***félkövér***, középre zárva (16-os)
- V. szöveg: sorkizárással (12-es)
- VI. bekezdés: 0,5-ös behúzással
- VII. lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (betűtípus: Times New Roman, betűméret: 10-es)
- VIII. Irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest.

Hegedűs Rita 2006. A magyar nyelv funkcionális megközelítésből. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 112–122.

Szili Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 126/1: 12–30.

- IX. arab számokkal megszámozott fejezetcímek: ***kurzív és félkövér*** (14-es); további tagolásban: *kurzív* (12-es)
- X. nyelvi példák (szövegben): *kurzív*
- XI. értelmi kiemelések: ***félkövér***
- XII. hivatkozás szövegen belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002: 12–14)
- XIII. hosszabb szövegbetétet alkotó idézetek és összefüggő példasorok: elkülönített bekezdésben (10-es)

EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES

NYELVVIZSGA-BIZONYÍTVÁNY MODERN NYELVEK ISMERETÉRŐL



AKKREDITÁLT NYELVVIZSGA magyarból mint idegen nyelvből is:

kommunikáció-központú általános nemzetközi nyelvvizsga;
szintjei és követelményei összhangban vannak a KER-leírásokkal;
Magyarországon pontot ér az egyetemi fölvételnél;
vizsgázóbarát, változatos feladatok;
nincs nyelvtani teszt és fordítási feladat;
a fogalmazáshoz szótár használható

Elfogadják:

a diploma kiadásához szükséges nyelvtudás igazolására,
ösztöndíjas pályázatokhoz, PhD-fokozathoz

További vizsganyelvek:

*angol, német; francia, olasz, román, spanyol; bolgár, cseh, horvát, lengyel, orosz, szerb,
szlovák; héber*

Az ECL Konzorcium Nemzetközi Titkársága
és

az akkreditált ECL nyelvvizsgarendszer magyarországi központja:

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM **Idegen Nyelvi Központ**

7624 Pécs, Damjanich u. 30.

Tel: +36 (72) 501-500/22133

e-mail: ecl@pte.hu

www.ecl.hu/

<https://inyk.pte.hu/>

