

**HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV**  
**PÉCS, 2024**

# HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2024

**XXV. évfolyam  
1. szám**

*Köszöntő kötet Nádor Orsolya tiszteletére*

25. kötetünket a 65 éves Nádor Orsolya köszöntésének ajánljuk.

**Hungarológiai Évkönyv 25 (2024)**  
*A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek szakfolyóirata*

**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* (Eperjesi Egyetem)  
*Szőnyi György Endre* (Szegedi Tudományegyetem)  
*Szűcs Tibor* (Pécsi Tudományegyetem)  
*Tverdota György* (Eötvös Loránd Tudományegyetem)  
*Žagar Szentesi Orsolya* (Zágrábi Egyetem)

**Szerkesztők**

**Dóla Mónika – Schmidt Ildikó – 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](mailto: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

<b>I. KÖSZÖNTŐ.....</b>	<b>6</b>
SZÚCS TIBOR: Köszöntő a kortalan korszerűség jegyében.....	7
TABULA GRATULATORIA.....	11
<b>II. TANULMÁNYOK.....</b>	<b>12</b>
ÁRVAY ANETT: Zrínyi Miklós, a szigetvári hős emlékezete Ivan Zajc <i>Nikola Šubić Zrinski</i> című operájában.....	13
BÁNDLI JUDIT: A nyelvtanulói hibákhoz való viszonyulás változása a nyelvvoktatásban.....	20
BÖLCSKEI ANDREA: „Miért és hogyan tanuljak magyarul?” Nyelvtanulási motivációk és stratégiák egy elsajátításra ritkábban választott nyelv kapcsán.....	31
CSERNICKÓ ISTVÁN: Nyelv, kultúra, fordítás sajátosságai a kelet-közép-európai nyelvi térségben.....	38
CSONTOS NÓRA: A kép pragmatikája.....	43
DÓLA MÓNIKA: Képes történetek a magyarórán (egy kísérlet első tanulságai).....	49
DURST PÉTER: A „bontott Egész” koncepciója és a lineáris kohézió megvalósulása Szabó Magda <i>Katalin utca</i> című regényének angol és spanyol fordításában.....	71
FÓRIS ÁGOTA: A magyar terminológiastratégia megvalósításának perspektívái.....	78
HEGEDŰS RITA: A funkcionális szemlélet lehetőségei az anyanyelvoktatásban.....	87
KONTRA MIKLÓS: Szegény ember vízzel főzött 1980-ban.....	94
LANSTYÁK ISTVÁN: Botduma.....	97
MÁRKU ANITA: A magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzete az ukrainai Kárpátalján.....	123

MARTHY ANNAMÁRIA: Magyar mint idegen nyelv az egészségügyi szaknyelv oktatásában.....	132
MISAD KATALIN: A magyar mint idegen nyelv a pozsonyi Comenius Egyetemen.....	140
PELCZ KATALIN: <i>A Csak természetesen!</i> speciális korpusz születése, tematikus szókincsenek rövid vizsgálata.....	149
M. PINTÉR TIBOR – P. MÁRKUS KATALIN: <i>A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis</i> szerkesztési elvei és lexikális elemei.....	162
SCHMIDT ILDIKÓ: A reaktív kommunikáció jelensége.....	167
SÓLYOM RÉKA: Neologizmusok a magyart idegen nyelvként beszélők nyelvhasználatában: egy empirikus felmérés tanulságai.....	174
STURCZ ZOLTÁN: „Még egyszer a <i>Társalgási leckék</i> ” MID-történeti észrevételek Mikszáth magyar nyelvkönyve kapcsán.....	181
SZILI KATALIN: Széljegyzetek egy 18. századi többnyelvű beszélgetésgyűjtemény margójára (Lisztkai Miklós <i>Recueil de Dialogues...</i> című munkája).....	193
SZOTÁK SZILVIA: Diaszpórákutató: az ausztriai magyar diaszpóra szociolingvisztikai kutatásának margójára.....	201
SZŰCS TIBOR: Adalékok a magyar mint idegen nyelv tanárának segédanyagaihoz.....	210
H. VARGA MÁRTA: A nagyító (nyomatékosító, jelentéssűrítő, túlzó) képzők a magyarban (az augmentatívumok).....	223
VERMEKI BOGLÁRKA: A generatív mesterséges intelligencia használatának lehetőségei és (jelenlegi) korlátai a magyar mint idegen nyelvi tanárképzésben.....	231
<b>Contents</b> .....	<b>246</b>
<b>A 25. szám szerzői</b> .....	<b>248</b>
<b>Útmutató</b> .....	<b>249</b>
<b>ECL</b> .....	<b>250</b>

# I. KÖSZÖNTŐ

## Köszöntő a kortalan korszerűség jegyében

(Mese a 65 esztendő! Alcímnek inkább ez teendő: Tisztelgő, köszönő köszöntő)

*Nincs más haza, csak az anyanyelv.*

(Márai Sándor: Napló, 1975)

*Nekünk egyetlen hazánk van, ez a magyar nyelv.*

(Kányádi Sándor, 2019)

Volt egyszer egy Janus Pannonius Tudományegyetem (JPTE), ahol a 80-as években a *magyar nyelv és irodalom* szak keretében működő specializációk közül a *magyar mint idegen nyelv / hungarológia (MIH)* bizonyult a legújszerűbb és legnépszerűbb nyelvészeti súlypontnak. Az 1986-tól egyre rendszeresebbé váló pécsi hungarológiai kurzusok első fő vendégelőadói Giay Béla és Nádor Orsolya voltak Budapestről. Ekkor volt tehát szerencsém személyesen megismerkedni Nádor Orsi tanárnővel – idehívójának, egyben közös mesterünknek, Szépe György professzornak, a számunkra legendás időket idéző Nyelvi és Kommunikációs Intézet igazgatójának köszönhetően.

Volt egyszer egy Magyar Lektorai Központ (MLK) is, a budai Zsombolyai utcában, ahol 1988-ban Giay Béla igazgatóként éppen Orsi tanárnőhöz, módszertani munkatársához irányított lektori pályázatomban időszerű tennivalóinak ügyében. Ez volt tehát a második helyszíne újabb találkozásunknak. A harmadik már a müncheni LMU Finnugrisztikai Intézetében következett 1990-ben, amikor is bőkezű hazai könyvajándékokkal érkezve látogatott oda.

A többit már nem számolom, mivel találkozásaink teljesen rendszeressé, sőt folyamatossá váltak a lektori konferenciákkal, a MANYE-kongresszusokkal, további pécsi vendégoktatói jelenlétével, közös vállalkozásainkkal – immár a kollegiális barátság jegyében.

De most végre szóljon a mese magáról a főszereplőről mint Ünnepeletünkről, aki már tanulmányai során elindult azon az úton, amely felkészültségével, tanári és tudományos képzettségével szinte egyenesen mai szakterületei felé vezetett. Ám az úton nemcsak úgy ment, mendegélt, hanem mindig látta is maga előtt a szakaszonként kitűzött célt, s találatkonyságának tudatában hitt is annak elérhetőségében.

Az Egri Tanárképző Főiskolán szerzett magyar–orosz szakos általános iskolai tanári oklevelét (1981) az ELTE magyar nyelv és irodalom szakos diplomája (1983) követte, majd a mai magyar irodalom területén szerzett egyetemi doktori cím (dr. univ. – ELTE, 1988) után *A magyar nyelvpolitika története* című alkalmazott nyelvészeti értekezésének megvédésével a nyelvtudomány kandidátusa lett (MTA, 1998), később pedig nyelvtudományból habilitált is (PTE, 2001).

Mindeközben gyarapította nyelvismeretét is: az orosz és az angol mellé – szakterületének megfelelően – horvátul, szlovákul és olaszul is tanult. Ezeket ugyanis kiválóan hasznosítani tudja kutatási és oktatási szakterületeinek művelésében: a nyelvpolitika és nyelvoktatás-politika (történeti vonatkozásaikkal együtt), a kisebbségi nyelvi jogok, a kevésbé használt és tanított nyelvek, a magyar mint idegen nyelv (oktatáspolitikai, történeti és pszicholingvisztikai vonatkozásokkal), a magyar mint származásnyelv, a magyar alkalmazott nyelvészet története és a Kárpát-medence nyelvpolitikai tendenciáinak, illetve Kelet-Közép-Európa nyelvi-etnikai kérdéseinek diakrón szempontú elemzése terén.

Mindezek száraz tények maradnának, ha nem említjük Nádor Orsolya tanárnő elkötelezett hivatástudatát, különleges pedagógiai érzékét, széles körű tájékozottságát, alapos filológiai pontosságát, szívós, szorgos és lelkes munkálkodásában megmutatkozó rendkívüli teherbírását, természetéből adódó közvetlenségét, rendíthetetlen optimizmusát, empatikus segítőkészségét,

amelyeket kollégái és hallgatói egyaránt folyamatosan megtapasztalhatnak pajkos mosolya mögött. Ez így volt már az elsőként említett Magyar Lectori Központban és jogutód intézményeiben, a Nemzetközi Hungarológiai Központban, majd a Balassi Intézetben is, ahol a Magyar Nyelvi Tagozatot vezette, s folytatódott a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán és jelenlegi fő munkahelyén, a Károli Gáspár Református Egyetem BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékén, ahol egyetemi docensként végzi hitelesen színvonalas oktatói és kutatói munkáját, széles körű oktatás- és kutatásszervezési tevékenységét. Ez utóbbit illetően ottani működését kiválóan fémjelzik a szakfelelősként általa indított különféle MID-képzések és a Hungarológiai kutatócsoport vezetése.

A kutatócsoport 2013-ban alakult meg, kezdetben egy nemzetközi pályázat keretében az IKT-szókinccs B1–B2 szintű szójegyzékének összegyűjtésével és tanításának módszereivel foglalkozva: a 2015-ben lezárult Hungarobox projekt jól hasznosítható eredménye egy unikális, hatnyelvű infokommunikációs szótár és egy több mint száz feladatból álló online feladatbank lett. A kutatócsoport második nagy vállalkozása a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületével történő operatív kapcsolat megteremtése volt: 2016 decemberében ennek köszönhetően alakult meg a MANYE MID-szakosztálya, amelynek elnöke Nádor Orsolya lett. (Mint azóta már tudhatjuk, a szakosztály évente két nemzetközi rendezvényt tart „A magyar mint idegen nyelv napja” címmel – ebből az egyiket a KRE Hungarológiai kutatócsoportja rendezi, a másikat pedig valamely más magyar egyetem, illetve elvileg a KKM-Balassi Intézet.) Szintén 2016-ban indult meg a KRE és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködése („A Kárpát-medencében magyarul – magyar mint idegen nyelv tanárképzés Beregszászon” projekt), s ehhez az akkreditációs anyag és a mintatantervek kidolgozását, az oktatásszervezést is a kutatócsoport végezte. E projektfelelősi feladatkör mellett Nádor tanárnő szerkesztője és lektora az 5–12. osztályos magyar nyelvtan digitális tananyagfejlesztésének is.

2018-tól a kutatócsoport egy egyedülállóan hiánypótló és újszerű tananyagsorozat kidolgozásába kezdett, mivel a magyar mint idegen nyelvi tanárképzésben résztvevők és a határon túl, illetve a diaszpórában magyar nyelvet tanítók számára mielőbb könnyen elérhető, korszerű segédanyagokat kellett biztosítani. A *Magyar nyelv-tanári segédkönyvek* sorozatában eddig 17 elektronikusan is elérhető kötet készült el (rendszerint egy-egy tantárgyat friss szakirodalommal lefedve); többségük már e-könyvként is letölthető, valamint nyomtatott egyetemi jegyzetként is kézbe vehető a L'Harmattan Kiadó és a KRE (Károli Könyvműhely) gondozásában.

A kutatásszervezés szálai azonban gyakran messze túlnyúlnak a helyi kereteken, és egyben bizonyítják Nádor Orsolya vérbeli szervezői rátermettségét is tudományos kutatócsoportokban, illetve projektekben történő sokrétű részvételével: a Te-Le-Hu (2008–2010) és a Hungarobox (2013–2015) Grundtvig tanulási kapcsolatok nemzetközi projektjének magyarországi koordinátoraként, az Eszterházy Károly Egyetem OFI (2017–2018) tananyagfejlesztésének digitális szerkesztőjeként, a Terminológiai kutatócsoport tagjaként, illetve a Termini kutatócsoport (a magyar nyelv határtalanításáért) keretében a szótár magyarországi vonatkozásainak felelőseként, valamint a XVIII. MANYE-kongresszus (Balassi Intézet, 2008) főszervezőjeként, illetve a nyomában megjelent, *A magyar mint európai és világnyelv* című kongresszusi kötet szerkesztőjeként (2009).

Aktív tagja a Nemzetközi Magyarisztantudományi Társaságnak és az Európai Terminológiai Egyesületnek, s a tudományos közéletben vállalt további feladatkörei folyamatos munkával járnak: a MANYE választmányi tagjaként és a PKE Alkalmazott Kutatások Intézete tanácsadójaként egyaránt. Rendszeresen részt vesz PhD- és habilitációs bizottságok munkájában tagként, s eddig kb. 20 esetben opponensként.

Még szélesebb szakmai körben vált közismertté szerkesztői munkássága: a *Hungarológiai Évkönyv* társfőszerkesztői (2000–), a *THL2 – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* főszerkesztői (2005–2018), az *eMagyarul* elektronikus tananyag-sorozat főszerkesztői



(2006–2010), a *Magyar nyelv-tanári segédkönyvek* sorozatszerkesztői (2018–) és a *Modern Nyelvoktatás* főszerkesztői (2018–) tevékenysége.

Pályafutásában oktatói munkássága is kezdettől fogva túlmutatott a hazai kereteken – kiterjedt kapcsolatrendszerrel, továbbá határon túli, illetve külföldi vendégoktatói és tanulmányutas tapasztalatokkal gazdagodva: a Brno-i Egyetem lektora (1989), majd a Zágrábi Egyetem nyelvész vendégtanára (2010–2015) volt, újabban pedig a pozsonyi Comenius Egyetem nyelvész vendégtanára (2018-tól). Közben több más oktatóhelyen is megfordult az Erasmus tanári mobilitás keretében: így a Firenzei Egyetemen (2009-ben és 2012-ben) a nyelvpolitika, a magyar mint idegen és mint származásnyelv szakterületével, a Partiumi Keresztény Egyetemen (2013-ban) a hungarológia és a Kárpát-medencei nyelvpolitika-történet témaköreivel, a Zágrábi Egyetemen (2016-ban) a Kárpát-medencei népek és nyelvek speciálkollégiumával, a Tartui Egyetemen (2017-ben) szintén a Kárpát-medencei népek és nyelvek témájával.

Akár itthon, akár külhonban oktatott, a magyar mint tanított nyelv korszerű szellemiségű keretében a magyar mint idegen nyelv értő megközelítése mellett mindig is szívügyének tekintette a határon túli és a szórványban élő magyarság nyelvi-nyelvpolitikai helyzetének alakulását, a magyar mint származásnyelv oktatásának támogatását. A hungarológiai tárgyak oktatását lelkesítő lelkesedéssel végezve évtizedeken át nagyban hozzájárult a szakmai utánpótlás magas színvonalú kineveléséhez, s miközben megkülönböztetett figyelmet fordított a tehetséggondozásra, pedagógusi empátiája a tanítványok mindennapos gondjaival és a pályakezdés nehézségeivel való törődésre is kiterjedt. Sokakat mozdított előre, s váltak sikeres lektorrrá, nyelvtanárrá, kutatóvá, többeknek mutatott utat segítőként gyakorlatias tájékozottságával, és rengetegen lehetnek, akik még ma is hálásak neki akár csak egy valaha éppen jókor jött biztató és bátorító szóért, megértő és vigasztaló mosolyért is.

Témavezetésével számolatlanul számos szakdolgozat és itthon hét doktori értekezés született eddig (a PTE Nyelvtudományi, majd az EKKE Neveléstudományi Doktori Iskolájában), s mostanában készül a nyolcadik a pozsonyi UK Comenius Általános Nyelvészeti Doktori Iskolájában.

Oktatói és kutatói teljesítményének egy-egy kiemelkedő elismerését jelzi helyben „Az év oktatója” cím (KRE, 2015), illetve országos szinten a Brassai-díj (MANYE, 2023).

A határon túli magyarság nyelvpolitikájának múltját és jelenét, a hungarológiai kutatás és oktatás történetét igencsak kevesen ismerhetik nála jobban, s a magyar mint idegen és mint származásnyelv tanításának módszertanában is elévülhetetlen érdemeket szerzett. Felkészült tanári mindennapjai mellett impozáns tudományos munkássága is bőségesen tükrözi ennek meggyőző lecsapódását mind konferenciákon tartott előadásaiban, mind megjelent közleményekben és szerkesztett kiadványaiban, amelyek közül számos tétel vált máris egyben kiválóan hasznosítható felsőoktatási tananyaggá, kötelező vagy ajánlott olvasmánnyá, illetve megkerülhetetlenül hivatkozandó alapvető szakirodalommá.

Publikációi közül kiemelkednek monográfiái: *Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státusváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig* (2002), *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép* (társszerkesztők: Bartha Csilla és Péntek János, 2011), *Nyelv – társadalom – kultúra: bevezetés a nyelv, a társadalom és a kultúra összefüggéseinek tanulmányozásába* (társszerző: Spannraft Marcellina, 2012), *Tanított (anya)nyelvünk* (2018), *Régi és újabb nyelvoktatási módszerek* (2019), *Bevezetés a kelet-közép-európai térség geográfiai, történelmi és nyelvtudományi felfedezéséhez* (2022), *Népnyelvek – nemzeti nyelvek – nemzetközi nyelvek – terület nélküli nyelvek* (2022), *A kelet-közép-európai nyelvi térség* (2023).

Hasonlóképpen közismert tankönyvei: *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia* (társzerző, társszerkesztő: Giay Béla, 1998), a *Magyar nyelvmester* (társzerző, társszerkesztő: Hegedűs Rita, 2006), valamint a MID és a hungarológia oktatásához klasszikusként használt régebbi válogatásai és bibliográfiái: *A hungarológiai oktatás elmélete és gyakorlata. Válogatás*

*a magyar lektori konferenciák anyagából* (1969–1988); társszerkesztő: Giay Béla, 1989), *Ajánló bibliográfia a magyar mint idegen nyelv tanulmányozásához* (1945–1988); társszerző: Giay Béla, 1989). Ezúttal csak utalni tudok további szerkesztett köteteire (egyéb hungarológiai, nyelvpolitikai, alkalmazott nyelvészeti konferenciák és válogatások anyagaira) és természetesen igényes, tartalmas, alapos adatolással és filológusi műgonddal megírt saját tanulmányaira is.

Végezetül a mese kezdetéhez, a személyes szálak alakulásához visszatérve azóta nevet váltott az említett pécsi és a budapesti intézmény egyaránt: a JPTE ma már egyszerűen PTE, a Magyar Lektori Központ jogutód intézménye pedig a Nemzetközi Hungarológiai Központ, majd a Balassi Bálint Intézet, illetve végül a mai KKM-Balassi Intézet lett. Ám ettől függetlenül Orsi tanárnő töretlenül folytatta tovább pécsi szerepvállalását: az ezredforduló körül és után is az immár kiteljesedett MIH specializációban, az abból kinőtt nappali és levelező tagozatos szakon, valamint a szakterületen folyó képzés posztgraduális (PhD) szintjén az alkalmazott nyelvészeti doktori program érintett ösvényében: népszerű előadóként, keresett témavezetőként, mindig szívesen látott védési bizottsági tagként, számos esetben bírálóként is. Volt programvezetőként örök hálával tartozom neki mindezért a több évtizedes kitartó, lelkiismeretes, felelősségteljes pécsi közreműködésért.

Kereken az ezredforduló óta folyamatosan együtt dolgozunk az éppen 25. számát elérő Hungarológiai Évkönyv szerkesztésén. Társszerkesztőként Orsi közben mindig ötletgazdag megújítási javaslatokkal is előállt, s különös érdeme van a folyóirat minősítésének szorgalmazásában és végül elérésében is: immár az MTA által elismert folyóiratok közé történt besorolásában. Mivel jó ideig főszerkesztője volt a THL2-nek is, értő módon járult hozzá e két rokon szakmai folyóirat észszerű munkamegosztásához és profiljaik célszerű alakításához.

Immár bő évtizedes közös, egyetemközi küzdelmet folytatunk azért, hogy a magyar mint idegen nyelv szak nemzeti ügynek kijáró méltó módon, teljes értékű képzésként végre ismét indítható lehessen a közelmúltban bevezetett osztatlan tanárképzésben is. Ezt a vágyott szinten sajnos még mindig nem sikerült elérnünk, de Orsi tanárnő leleményességének köszönhetően a szakterületen – a 2 és 4 féléves másoddiplomás, levelező tanári MA mellett – közben addig is legalább létrejöhettek újabb átmeneti megoldások is, mint amilyen a néhány éve létrejött magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus szakirányú továbbképzés – alapításában eredetileg a KRE és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködéséből adódóan, viszont szerencsére így már más egyetemeken is indíthatóan; ekként azóta Pécsen is bevált működtetéssel.

Lelkes oktatóként és kutatóként, fáradhatatlan oktatás- és tudományszervezőként egészében is sokat tett a hungarológia, a magyar mint „tanított (anya)nyelvünk” szakterületének és felsőoktatási képviselőjének rangját megillető elismertségéért és népszerűsítéséért. A magam részéről szerény köszöntőmben tehát szeretnék egyben a köszönet és hála kifejezésének is külön hangsúlyt adni – annál is inkább, mert eme missziójának keretében közelebbről a pécsi képzés színvonalának emeléséhez is önzetlenül és jelentősen hozzájárult.

Még nincs itt a vége, ne fuss el véle! Merthogy örökmozgó Ünnepeletünket ismerve lehet majd még újra és újra köszönteni, s bizonyára akkor is lesz mit megköszönni. Addig pedig Isten éltesse, Orsi! Továbbra is jókedvvel, alkotó energiával, kifogyhatatlan ötletekkel, sikerélményekkel! Lám, ami késik, nem múlik! (Ha tiszteletedre olyan sokan ilyen sokat nem írtak volna, az én mesém is tovább tartott volna.)

# TABULA GRATULATORIA

Árvay Anett

Bándli Judit

Bölcskei Andrea

Csernicskó István

Csontos Nóra

Dér Csilla

Dobi Edit

Dóla Mónika

Durst Péter

Fischer Andrea

Fóris Ágota

Gúti Erika

Hegedűs Rita

Kontra Miklós

Lanstyák István

Márku Anita

P. Márkus Katalin

Marthy Annamária

Misad Katalin

Pelcz Katalin

M. Pintér Tibor

Schmidt Ildikó

Sólyom Réka

Sturcz Zoltán

Szili Katalin

Szoták Szilvia

Szűcs Tibor

H. Varga Márta

Vermeki Boglárka

# TANULMÁNYOK

## Árvey Anett

### Zrínyi Miklós, a szigetvári hős emlékezete Ivan Zajc *Nikola Šubić Zrinski* című operájában<sup>1</sup>

#### 1. Bevezetés

Hungarológusként gyakran tapasztalom, hogy a magyar diákokban nem tudatosodik a magyar kollektív emlékezetbe beemelt történelmi személyiségek, művészek származása, etnikai háttere. Így van ez Zrínyi Miklós (1508–1566), a szigetvári hős esetében is, akinek magyarosan leírt és a közoktatásban is ily módon használt neve a gyanút sem ébreszti fel, hogy itt bizony egy horvát–magyar kettős identitással rendelkező személyről beszélünk (Varga 2022: 30). A Zrínyiek a Magyar Királyság rendjei közé tartoztak, amely jogi kategóriának és nem etnikai megjelölésnek számított akkoriban, mindazonáltal származásuk, ősi birtokaik révén Horvátországhoz kötődtek. A **nemzettudat**, nemzeti identitás kialakulása előtti időszakban mindez nem volt releváns kérdés, hiszen a 19. századig nem is beszélhetünk a mai nemzeti történet-tudatnak megfelelő általános, koherens és mindenki részéről legitimnek tekintett tudáskánonról (Gyáni 2014). Természetesen a magyar és a horvát kollektív (vagy társadalmi) emlékezet (Assmann, 1999) őrizte az 1566-os szigetvári csata és Zrínyi hősiességének emlékét, azonban ez nem egy felülről irányított **emlékezetpolitikai program** része volt, hanem egy alulról szerveződő és alakuló természetes folyamat. Amikor 1651-ben Zrínyi dédunokája, Zrínyi Miklós (1620–1664) a *Szigeti veszedelem* című barokk stílusú történelmi eposzon dolgozott, már akkor léteztek horvát legendák, elbeszélések, népdalok, műdalok, egyházi szertartásokon elhangzó énekek, amelyekre támaszkodhatott (Kovács 2006, Lőkös 1997, Szegedy 1915, Waczulik 1966). Az eposzt testvére, Zrínyi Péter fordította horvátra nem sokkal az első kiadás megjelenése után, így a mű a közös emlékezet részévé vált. A hadvezér Zrínyi Miklós egész élete, munkássága, személyisége érdekes és összetett téma a történészek számára, azonban a társadalom többsége (és ahogy látni fogjuk, a 19. századtól a művészeti alkotások is) jórészt csak a mártírhalálára emlékeztek.

A 19. századi új politikai irányzatok, köztük a nacionalizmus, alapjaiban változtatta meg a kultúrák saját történelmükhöz való viszonyulását. A nemzetfogalom átalakult, már nemcsak a nemesség, hanem a társadalom minden rétege is beletartozott. A modern nemzetállamok építése konkrét tetteket kívánt. A nemzettudat ébresztéséhez nemzeti irodalmi, művészeti hagyományokat, kiemelkedő szereplőket, hősokeket kellett találni, akiknek élete, tettei büszkeségre adhattak okot, példává válhattak, erősíthették a nemzeti identitást. Innen kezdve válik érdekessé a kérdés, hogy a horvát és a magyar Zrínyi-kultuszképzés mutat-e hasonlóságokat, illetve hasonló célokra használták-e Zrínyi Miklós (vagy tágabban a Zrínyi család) alakját? A szellemtudományi (*Geistesgeschichte*)<sup>2</sup> irányzat hatása alatt született (l. „nép lelke” kifejezés), 1915-ös Irodalomtörténeti Közleményekben megjelent cikkében Szegedy Rezső a kultusznak nem csupán a tárgyyszerű, tudományos megközelítését és elemzését végzi el, hanem azt a kérdést is felteszi, hogy:

<sup>1</sup> Ajánlom ezt a cikket Nádor Orsolyának szeretettel és hálával. Köszönöm a sok hasznos szakmai tanácsot, támogatást, amit kollegaként kaptam, és a kedves zágrábi fogadtatást, ami ezt a cikket ihlette.

<sup>2</sup> A szellemtudomány irányzatát a német filozófia teremtette meg; véleményük szerint „(m) inden nép szelleme eleve meghatározott (...). Ez a benső szellemi alkat szükségszerűen határozza meg a külső valóságot, az alkotmány, a művészet, a vallás, a filozófia, általában az egész kultúra konkrét mivoltát” (Joó 1935: 20–21).

„(...) ezek (= a horvátok) is oly szemmel és oly érzéssel tekintettek-e ezen ostromra és hősré, mint a magyarság, avagy más fogalmat is alkottak-e maguknak Zrínyiről, mint a mi nemzetünk?” (Szegedy 1915: 291)

Az idézet arra is rávilágít, hogy a nemzettudat formálása nem (csak) a történelmi tények, művészeti alkotások által történik, hanem az érzelmek szerepe is meghatározó. De vajon ki vagy mi alakítja ezeket az érzelmeket? Szegedy (1915: 292) Srepeľ Milivoj kutatásai nyomán kiemeli, hogy a horvátok Zrínyi-képe több változáson ment át, és Zrínyi megítélése áldozatul esett az illirizmus<sup>3</sup> ideológiájának, és ennek hatására egy ideig negatívvá vált.

„... a horvátság először magyar hőst dicsőít Zrínyiben, ki magyar vitézekkel tartóztatja fel a Bécs felé törekvő pogány hadat; majd horvát hőssé teszi a dicső védőt, aki körül horvát vitézek csoportosulnak, s lelküket az anti-reformatio eszméi hevítik; idővel, az illyrismus korában, a horvát költészet Zrínyije illyrré lesz, ki a délszláv népek egyesülésében rejlő erőt hirdeti és egy önálló, Magyarországtól független »Illyria«-ról szó ábrándokat s csak azért siet illyr csapatjával a magyarországi Sziget védelmére, hogy távol tartsa a törököt Horvátországtól; napjainkban pedig, mikor már a horvát költőtől is elvárják olvasói, hogy mégis valamennyire tisztelje a történetet, Zrínyi csillaga elhomályosul: elfordulnak tőle, az annyira ostromlott »horvát-magyar szövetség« lelkes hívétől, mert szerintük téves úton kereste hazája s nemzete boldogulását, faja érdekeinek csak ártott és öntudatlanul a horvát ügy árulójává lett.” (1915: 292)

A hadvezér Zrínyi horvát és magyar kultuszának vizsgálata azért is fontos téma, mert Zrínyi Miklós egy olyan történelmi személyiség, akinek szigetvári tette mélyen beépült a magyar nemzettudatba. De nemcsak a magyarba, hanem a horvátba is. Közös múltunk közös hősről beszélünk, és bár mindkét ország különbözőképpen ápolta és alakította a maga Zrínyi-kultuszát az elmúlt évszázadokban, van mit tanulni, idézni egymástól. Számptalan emlékmű, utcanév, irodalmi mű, képzőművészeti alkotás, musical, sőt emlékév<sup>4</sup> örökíti meg a hősi cselekedet. Jelen dolgozatban azonban egy, a magyarok által kevésbé ismert művet, az egyik leghíresebb horvát zeneszerző, Ivan Zajc *Nikola Šubić Zrinski (Zrínyi Miklós)* című, 1876-ban Zágrábban bemutatott operáját veszem górcső alá művelődéstörténeti szempontból.

Mielőtt azonban rátérnénk az opera ismertetésére, röviden idézzük fel a szigetvári ostrom történetét. 1565 novemberében Isztambulban döntés született, hogy Szulejmán szultán vezetésével Bécs ellen vonul az oszmán haderő, hogy megvalósítsák a szultán nagy tervét, a Habsburgok hatalmának megtörését. Bécs eléréséhez, azonban el kellett foglalni Sziget várát, mivel Zrínyi katonái elvághatták volna a dunai utánpótlást. Az ostrom 1566. augusztus 5-én kezdődött egyenlőtlen esélyekkel. A közel 50.000 fős szultáni sereggel szemben Zrínyi 2500 katonával védte a várat. A felmentő sereg meg nem érkezése, a kedvezőtlen körülmények lehetetlenné tették a várvédelmet. Zrínyi nem fogadta el a szultán által felajánlott elvonulást, nem adta fel a várat, és végül ötszáz katonájával kiment a várból, vállalva a hősi halált (Romsics 2017).

A „Zrínyi kirohanása”-ként emlegetett történetet Zrínyi apródjának, Ferenc Črnko (Cserenkó Ferenc) írásából ismerjük, aki egyike volt a néhány túlélőnek. Az ő írása vált hivatkozási alappá,<sup>5</sup> bár Zrínyi haláláról több korabeli, egymásnak ellentmondó történet is napvilágot látott (Fodor–Varga 2016: 181). Bár a vár török kézre került, a várvédők hősi kitartásának eredményeképpen az elhúzódó harc, valamint a szultán halála ellehetetlenítette Bécs ostromát. Ezt követően pedig harminc évig nem indultak oszmán seregek a Magyar Királyság felé.

<sup>3</sup> Az **illír mozgalom** vagy **illirizmus** a horvátoknál 1830 körül kialakult konnaacionalista mozgalom, amely a szerb, horvát és szlovén etnikumokat akart egyesíteni politikai és kulturális szempontból. Egyfelől a kulturális, nyelvi és irodalmi megújulást szorgalmazta, másfelől azonban politikai mozgalomként lépett fel körülbelül 1847-ig (Sokcević 2015: 21–22).

<sup>4</sup> 2016-ban a szigetvári csata 450. évfordulóját emlékévként nyilvánította a magyar kormány, felállított egy országos emlékbizottságot, melynek eredményeképpen számos nagyszerű tudományos összefoglaló munka, kiállítás, rendezvény valósult meg.

<sup>5</sup> A magyar fordítást Budina Sámuel készítette el nem sokkal az eredeti mű keletkezése után.

## 2. Ivan Zajc Subics-Zrinyi Miklós operája

### 2.1. Ivan Zajc munkássága és az opera keletkezési körülményei

Ivan Zajc (1832–1914) cseh apától és német anyától született Fiumében, Giovanni von Zaytz néven keresztelték meg. Az egyik leghíresebb és legmeghatározóbb horvát zeneszerző, karmester, tanár, a horvát **romantikus nemzeti opera** megteremtője, aki hosszú és sikeres pályája során számos műfajban sikert aratott. Zenei tanulmányokat folytatott a Milánói Konzervatóriumban, ahol nagy hatással volt rá Verdi zenei stílusa. 1862 és 1870 között Bécsben alkotott, különösen az akkoriban születő operett műfajában ért el sikereket. A Bécsben élő horvát körök hatására Zajc figyelme azonban *mindinkább a horvát kultúra felé fordult, és hazafias érzelmektől hajtvva felhagyott a megbecsült és jövedelmező bécsi állással, majd korának meghatározó gondolkodója és ideológusa, a horvát nacionalista Nemzeti Párt vezetője, Josip Juraj Strossmayer püspök és Petar Preradović költő hívására 1870-ben Zágrábba költözött, hogy megszervezze és fellendítse a horvát zenei életet. Zágrábban a Horvát Nemzeti Színház operatagozatának igazgatója és karmestere, valamint a Horvát Zeneakadémia igazgatója lett. Saját, valamint számtalan külföldi és hazai szerző művének színrevitelével gazdagította a horvát kulturális életet, 1870 és 1889 között mintegy ötven operát és tíz operettet rendezett (The Guide to Light Opera & Operetta).*

*Zajc életművében kiemelkedő a nemzeti operatrilógiája: a Mislav (1870), a Ban Leget (1872) és a Nikola Šubić Zrinjski (1876), amelyeket az önfeláldozás motívuma mellett a társadalmi funkciójuk is összeköt. Ez a három opera volt hivatott reprezentálni a horvát nemzeti alapideákat, a történelmi folytonosságot és egységet (Everett 2004). Most tekintsük át röviden a nemzeti opera mint műfajváltozat szerepét és keletkezési körülményeit.*

Az 1830-as években induló illírizmus, a horvát „nemzeti ébredés mozgalom” (Lőkös 2004: 19) eredetileg magyar példák, a reformkor nyomán indult (Lukács–Kálec–Simon 2018: 38), és a horvát nemzeti identitás kialakítását tűzte ki célul. Ehhez szükség volt a nemzeti, irodalmi nyelv megalkotására, a dicső múlt felfedezésére, valamint a kulturális intézmények megalapítására (Romsics 1998: 75). Az illírizmus másik célkitűzése a nagy déli szláv összefogás megvalósítása volt, amelyet a bécsi udvar veszélyesnek tartott, ezért az *illír* szó használatát betiltották 1843-ban, csupán az irodalomban élhetett tovább (Lukács 2013: 10). Az 1841-ben alapított Illír Párt Néppártra<sup>6</sup> változtatta nevét, és 1847-ben elérték, hogy a horvát hivatalos nyelv legyen.

A horvát nemzeti identitás erősítés nyelvi-kulturális programja folytatódott; tíz évvel az opera megszületése előtt, 1866-ban Zajc már megírta az opera legnépszerűbb, *U boj, U boj* ('Harcba! Harcba!') című hazafias, nemzeti-romantikus dalát, amelynek szövege Franjo Marković munkája. Az indulószerű, fülbemászó és lelkesítő dallam hamar népszerű lett, és közös, átélhető, katartikus élményt adott az embereknek. A szöveg a hazáért harcolni kész, elszánt erőről beszél, de a lelkesedés mellett világosan kimondódik a harc halálos veszélye is.

A 19. században a nemzeti operák fontos szerepet játszottak a nemzeti identitás komplex politikai-társadalmi folyamatban Európa-szerte, gondoljunk csak a cseh Bedrich Smetana *Eladott menyasszony* c. operájára vagy Erkel Ferenc *Hunyadi László*jára. A nemzeti opera erősen hat az **érzelmekre**: a zenei effektusok felerősítik, jobban átélhetővé teszik a drámai történetet; a jelmezek, az erőteljes színpadi vizuális élmény nagy hatást vált ki a hallgatóságban. Fontos

<sup>6</sup> Juraj Strossmayer (1815–1905) római katolikus püspök és befolyásos politikus volt, a Horvát Nemzeti Pártot is vezette egy ideig. A párt ideológiáját egyszerre horvátnak és délszlávnak is tekinthetjük, a gyakorlatban azonban egyértelműen horvát politikát folytatott, ahogy az illír mozgalom (és szellemi utódja is) alapján véve horvát jellegű volt (Heka 2004).



emellett az is, hogy mindig anyanyelven íródna, és az opera cselekményét is az adott ország történelméből merítik. Így ezek a zeneművek hamar a nemzeti kánon részévé váltak.

Zajc operájának apropója, a szigetvári csata 1866-os 300. évfordulója volt. Ekkor nevezték el Zágráb főterét Zrínyi után, azonban felmerültek szkeptikus hangok is Zrínyi valódi hősiességével kapcsolatban. Hóvári János szerint erre válaszul írta meg Zajc az operát (Szíjjártó 2016). A korszakot jól jellemzi, hogy az operával és nem történelmi kutatómunkával igyekeztek legitimálni Zrínyi hősiességét. Az opera valójában pedig a horvát szellemiséget volt hivatott népszerűsíteni a Habsburg birodalomban (Everett 2004: 66).

Az opera librettóját Hugo Badalić írta a német Theodor Körner (1812) drámája nyomán. Körner *Zriny* című tragédiája nagy népszerűsége miatt az egész Habsburg Birodalomban, ezzel a művel nyitották meg 1821-ben a kolozsvári Nemzeti Színházat (Nánó 2022) és 1834-ben a zágrábi színházat is. Az opera zenéje egyszerre tükrözi Zajc milánói és a bécsi kozmopolita tapasztalatait, az olasz (különösen Verdi) és a német zenei stílusok hatását (Katalinić 2011: 192), ugyanakkor sajátosan horvát népzenei motívumokat is hordoz hol stilizálva, hol közvetlenül (Palić-Jelavić 2023). Az utolsó felvonásban két horvát népdalt is beépít a zeneműbe a szerző: Jelena egy szamobori altatódalt énekel, majd az álmát meséli el, amelyben megjelenik Juraniddal való egymásratalálása és egy idegenektől érintetlen horvát nemzet iránti vágya (Everett 2004: 66). Az apokaliptikus végjátékban az önfeláldozó kitörés előtt Zrínyi a katonákkal együtt éneklő jól ismert *U boj, U boj* ('Harcra! Harcra!') indulót.

## 2.2. Az opera tartalma

Az opera fő cselekménye követi a történelmi valóságot, csupán két ponton tér el attól: írói invenció Mehmed Sokolović (Szokolovics vagy Szokollu Mehmed),<sup>7</sup> a török sereg fővezérének Szigetvárra érkezése, valamint Eva, Zrínyi felesége és Jelena, a lányuk valójában nem tartózkodott a várban. Ily módon a tragikus szerelmi szál Jelena és Juranić között is kitalált (Babić 2022: 83).

Az 1. felvonásban a belgrádi táborában Szulejmán szultán terveket készít Bécs elfoglalására. A szultán figyelmen kívül hagyja orvosának figyelmeztetését rossz egészségi állapotára vonatkozóan, és mindenképp a sereggel akar tartani. Sokolović nagyvezér azt tanácsolja a szultánnak, hogy Zrinski és katonái híres bátorsága miatt próbálják meg inkább megkerülni Szigetvárt. Szulejmán azonban biztos a győzelmében, és elrendeli a hadjáratot az erődített város ellen.

Szigetváron Zrinski lánya, Jelena találkozik Lovro Juranić harcossal, aki a közelgő csatára készül. Jelena bizalmas megosztja édesanyjával, Evával aggodalmát, hogy félti Juranić életét. Csatlakozik hozzájuk Zrinski, aki tájékoztatja a családot, hogy az oszmánok felvonulnak. Juranić megkéri Jelena kezét Zrinskitől. Az apa beleegyezését adja, megígérve, hogy az esküvőre az oszmánok legyőzése után kerül sor. Szigetvár ostrom alatt áll, Zrinski katonái felkészülnek a döntő ütközetre. Gašpar Alapić harcra szólítja Zrinskinek, hogy a veszély elmúltáig küldje feleségét és lányát biztonságos helyre. Eva azonban hajthatatlan, a várban akar maradni. Zrinski katonái mindannyian ünnepélyes esküt tesznek, hogy az utolsó csepp vérükig megvédik a várat.

A 2. felvonásban az oszmán táborban ünnepségeket tartanak a mohácsi csata negyvenedik évfordulója alkalmából. Szulejmán türelmetlen Zrinski ellenállása miatt, és Sokolović nagyvezírt Szigetvárra küldi egy üzenettel, amelyben Zrínyit megadásra figyelmezteti. Zrinski érzi, hogy nem sokáig fogja tudni feltartóztatni az ellenséget. Megérkezik a nagyvezír, és felajánlja Zrinskinek a horvát koronát a megadásért cserébe, de azzal fenyegetőzik, hogy megkínózza a

<sup>7</sup> Szokollu Musztafa nagyvezírként vett részt a csatában, és ő temettette el tiszteletből Szigetvár elestét követően Zrínyi Miklóst.



fiát, ha nem hajlandó megadni magát. A kormányzó elrendeli, hogy az erődített város külterületét hagyják el és gyűjtsák fel, majd visszaküldi Sokolović-ot azzal az üzenettel, hogy Szulejmán maga is bemehet a városba, ha mer.

A harmadik felvonás kezdetén a szultán természetes halált halt. Sokolović titokban tartja halálát az oszmán csapatok előtt, és újabb támadást rendel el Szigetvár ellen. Eközben Eva leviszi Jelenát a vár egy földalatti szobájába, hogy megvédje a közeledő katonáktól. A lány álmában teljes boldogságban találkozik szerelmével. Juranić végül megtalálja Jelenát a rejtékhelyén, aki azonban arra kéri, hogy ölje meg, mert attól fél, hogy különben az oszmánok végeznek vele. Juranić teljesíti a lány kívánságát, és egy utolsó csókot ad neki, mielőtt kardjával leszúrja. Miközben Eva és Zrinski elbúcsúznak egymástól, Juranić közli velük Jelena halálhírét. Eva felgyújtja az erődöt, és a katonák mindannyian elindulnak a végső csatába. Szigetvár elesik.<sup>8</sup>

### 3. Az opera fogadtatása és utóélete

*Zajc Nikola Šubić Zrinski című operája a hazaszeretet egyik fontos emblémájává vált az 1876-os bemutató után a horvátok számára, a szerzőt pedig a nemzeti opera megteremtőjének kiáltották ki (Katalinić 2011: 198). A mai napig ez a leggyakrabban játszott és legnépszerűbb horvát opera. Harmonikus dallamvilága mellett a hősiesség motívuma azért is hathatott különösen erősen a közönségre, mivel a horvát történelemben igen elterjedt az áldozatkeresés motívuma (Zágorec-Csuka 2020: 35). A librettóban az érzelmileg leghatásosabb elemek azok, amelyek Zrínyi és katonái bátorságát, kitartását és hazaszeretetét hangsúlyozzák. Az így megformált librettó teljes mértékben elérte lelkesítő célját, emlékeztette a közönséget a dicső horvát múltra, és lánggra lobbantotta a hazaszeretetet (Babic 2022).*

Az opera zenéjét illetően a kritikusok egyöntetűen úgy vélekedtek, hogy Zajc kiváló egyensúlyt teremtett a széles olasz dallamívek, a vezérmotívumok visszafogott alkalmazása és a horvát népzene világosan felismerhető elemei között. Az operákban szokásos táncbetét is a kor elvárásai szerint romantizált: a török táborban játszódó jelenetnél talán autentikus hastáncot várnánk, de ehelyett spicc cipőben, a klasszikus balett stílusában előadott koreográfiát láthatunk a rendezésekben. Azonban – mivel Zajc zenéje nem idéz török népzénet – a romantikus opera dallamainak felcsendülésekor akár odaillőnek is érezhetjük a balettet.

Az operát igencsak ritkán játsszák Magyarországon, sőt az egész világon is. New Yorkban például csak a premier után 110 évvel, 1986-ban adták elő először (Rockwell 1986: 16), Magyarországon pedig csak 2000-ben, a Horvát Nemzeti Színház operatagozatának előadásában hallgathatta meg a magyar közönség (Tallián, 2000). 2008-ban a Kőszegi Várszínházban részleteket adott elő az operából *egy nemzetközi (osztrák, magyar és horvát énekesekből álló) csoport, legutóbb pedig 2016-ban az Eszéki Horvát Nemzeti Színház* mutatta be a teljes operát Budapesten. A Magyar Állami Operaház 2023/24-es Szláv szezonjában pedig az operából egy Zrínyi-ária hangzott el.

De mi is lehet az oka ennek a tartózkodásnak Magyarországon, hiszen az opera olyan klasszikus nemzeti értékeket vonultat föl, mint a hazaszeretet, hűség, áldozatkészség, vitézség? A legfőbb ok, hogy az opera horvát nyelven Zrínyit horvát hősként ábrázolja, a hazaszeretet pedig a horvát haza szeretetére korlátozódik, így nem tudja megszólítani a magyar hallgatóságot. Több rendezésben (a 2016-osban is) a katartikus zárójelenetnél horvát zászlót lengetnek a színpadon. Mivel a 1867-es kiegyezés után a horvát–magyar kapcsolatok megromlottak, Zajc operája nem került be a magyar köztudatba, hiszen Zrínyi már nem közös horvát–magyar

<sup>8</sup> Az opera tartalma és zenei részletei itt érhetők el: <https://operavision.eu/performance/nikola-subic-zrinjski>.

hősként jelent meg benne. A hős kisajátítása miatt ismeretlen maradt ez a kiváló zene a magyarok számára. Zrínyi Miklós a horvátok számára katolicizmusa és önfeláldozása miatt azóta is a legnépszerűbb hősnek számít Zrínyi Péterrel és Frangepán Kristóffal együtt (Sokcsevits 2016).

Valójában azt lenne érdemes tudatosítani, hogy Zrinski /Zrínyi közös horvát–magyar legenda, sőt a Sziget ostrománál tanúsított tettei európai hőssé tették. I. Leónidaszhoz hasonlították, mivel katonáit arra ösztönözte, hogy a túlerőben lévő ellenséggel szemben is helytálljanak. A csata jelentőségét Richelieu francia bíboros „a civilizációt megmentő csatá”-nak nevezte. A történészek körében az elmúlt két évtizedben már megtörtént ez a felismerés (Varga 2022: 11), Pálffy (2007: 59) cikkében kifejti, hogy a Habsburg Monarchiában némely arisztokraták esetében „több különböző lojalitásról és identitásról lehet és kell is beszélni,” és tulajdonképpen „ők alkották a Monarchia népek feletti arisztokráciáját.”

Végezetül szóljunk az opera legismertebb *U boj, U boj* indulójának utóéletéről, különösen arról, hogyan is lett a japán férfikórusok kedvenc dala! Az első világháború befejezése után egy Heffron nevű amerikai hajó, amely cseh és szlovák katonákat evakuált Szibériából, egy viharban megsérült, és két hónapra Kobe kikötőjébe kényszerült javítás céljából. A katonák sokszor énekelték az indulót, amely megtetszett a helyieknek, akik átadták a lekottázott dalt a Kwansei Gakuin Egyetem legrégebbi és legnevesebb japán férfikórusának. Ők azóta is repertoárjukon tartják, és eredeti horvát nyelven éneklék fellépéseik zárószámaként (Bach–Žubrinić 2015).<sup>9</sup> Dekontextualizálva a dal és az egész opera a haza hősiek védelméről szól, és univerzális értéket mutat fel, ezért lehet népszerű bárhol a világon, azonban a horvát és a magyar kollektív emlékezetben a szigetvári csata saját, kizárólagos nemzeti történetként szeretne továbbélni.

## Irodalom

- Assmann, Jan 1999. *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Babić, Petra 2022. Scholarly Historiography and Licentia Poetica: the Relationship Between the Historical and Fictional Narratives in the Libretto of the Opera Nikola Šubić Zrinjski by Ivan Zajc. *Arti musices* 53 (1): 83–112. <https://doi.org/10.21857/y54jofv84m>
- Bach, Nanád N. – Žubrinić, Darko 2015. "Uboj, u boj!" sung by Japanese glee club from Kobe in Dubrovnik and Zagreb in Septemeber 2014. <https://www.croatia.org/crown/articles/10690/1/U-boj-u-boj-sung-by-Kwansei-Gakuin-University-Choir-from-Japan-in-Croatias-capital-Zagreb-2014.html>
- Everett, E. William 2004. Opera and National Identity in Nineteenth-Century Croatian and Czech Lands / Opera i Nacionalni Identitet u 19. Stotljeću u Hrvatskim i češkim Zemljama. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 35/1: 63–69.
- Fodor Pál – Varga Szabolcs 2016. Zrínyi Miklós és Szulejmán halála. *Történelmi Szemle* 58/2: 181–201.
- Gyáni Gábor 2014. Kollektív emlékezet vagy történetírás? A Történelemtanárok Egyletének Mire emlékszünk? konferenciáján elhangzott előadásának írásos változata. <https://tte.hu/gyani-gabor-kollektiv-emlekezet-vagy-toertenetiras/>
- Heka László. *A magyar–horvát államközösség alkotmány- és jogtörténete*. Bába Kiadó, Szeged.
- Joó Tibor 1935. *Bevezetés a szellemtörténetbe. Kultúra és tudomány*. Franklin Társulat, Budapest.
- Katalinić, Vjera 2011. Die Opern von Ivan Zajc zwischen Nationalismus und Panlawismus. *Studia Musicologica* 52/1–4: 189–200.
- Kovács Sándor Iván 2006. Szigetvár „veszedelmei” a magyar irodalomban. In: Bósze Sándor – Ravazdi László – Szita László (szerk.): *Szigetvár története. Tanulmányok a város múltjából*. Szigetvári Önkormányzat – Szigetvári Várbaráti Kör, Szigetvár. 353–368.

<sup>9</sup> Dr. Drago Stambuk, Japán horvát nagykövete a Kwansei Gakuin klub kórusával együtt énekelt az *U boj, U boj*-t a kobei Kwansei Gakuin Egyetem hivatalos látogatása alkalmával (Žubrinić 2015).

- Lukács István – Kálec-Simon Orsolya 2018. Az illír mozgalom magyar kötődései – horvát szemmel II. *Slavia Centralis* 11/1: 33–43.
- Lőkös István. 1997. *Zrínyi eposzának horvát epikai előzményei*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Lőkös István 2004. *Nemzettudat és regény*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.
- Lukács István (szerk.) 2013. *Az illír mozgalom. A horvát nemzeti megújulás kordokumentumai*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- Nánó Csaba 2022. A bálteremtől a nyári színekörig és a kőszínházig – 230 éves a Kolozsvári Magyar Színház. *Erdélyi Napló*, december 25.  
<https://erdelyinaplo.ro/elo-emlekezet/a-balteremtol-a-nyari-szinkorig-es-a-koszinhazig-n-230-eves-a-kolozsv-ari-magyar-szinhaz>
- Palić-Jelavić, Rozina 2023. *Ivan pl. Zajc. Hrvatska nacionalna povijesna operna trilogija: Mislav – Ban Leget – Nikola Šubić Zrinski*. Hrvatsko muzikolosko drustvo, Zagreb.
- Rockwell, John 1986. Opera: Zajc's 'Nikola Subic Zrinski'. *The New York Times*, April 29. 26.
- Romsics Ignác 1998. *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép- és Délkelet-Európában a XIX. és XX. században*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Sokcsevits Dénes. 2015. *Horvátország. A 7. századtól napjainkig*. Mundus Kiadó, Budapest.
- Sokcsevits Dénes 2016. A Zrínyiek újkori kultusza a horvátoknál. In: *Múlt-kor* 2016: 62–66. (a történelmi magazinnak melléklete, Budapest)
- Szegedy Rezső 1915. Zrínyi és a Szigeti veszedelem a horvát költészetben. *ItK* 25/3: 291–299.
- Szűcs Anita 2016. Zrínyi Miklós az operában. <https://kultura.hu/zrinyi-miklos-operaban/>
- Tallián Tibor 2000. Zene-történetek a régi Magyarországról. *Muzsika* 43/12: 10–14.
- The Guide to Light Opera & Operetta. [http://www.musicaltheatreguide.com/composers/zajc/zajc\\_ivan.htm](http://www.musicaltheatreguide.com/composers/zajc/zajc_ivan.htm)
- Pálffy Géza 2007. Egy horvát–magyar főúri család a Habsburg Monarchia nemzetek feletti arisztokráciájában. A Zrínyiek határon átvágó kapcsolatai. In: Bene Sándor – Hausner Gábor (szerk.): *A Zrínyiek a magyar és a horvát történelmében*. Zrínyi Kiadó, Budapest. 39–67.
- Varga Szabolcs 2022. *Leónidasz a végvidéken. Zrínyi Miklós (1508–1566)*. Második, átdolgozott kiadás. Kronosz Kiadó, Pécs/ Budapest.
- Waczulik Margit 1996. Szigetvár 1566. évi ostroma az egykorú történetírásban. In: Rúzsás Lajos (szerk.): *Szigetvári Emlékkönyv*. Szigetvár 1566. évi ostromának 400. évfordulójára. Akadémiai Kiadó, Budapest. 287–306.
- Zágorec-Csuka Judit 2020. *A Zrínyi-kultusz napjainkban a magyar, horvát és szlovén határsávjában*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – Muravidéki Magyar Tudományos Társaság, Pilisvörösvár – MBKKE.

### *Árvay, Anett*

#### **The memory of Miklós Zrínyi, the hero of Szigetvár, in Ivan Zajc's opera *Nikola Šubić Zrinski***

The article examines the cultural-historical perspective of the most famous Croatian national opera (1876), Ivan Zajc's *Nikola Šubić Zrinski*, which captures the cult of the general Miklós Zrínyi (1508-1566) who died a martyr death with his soldiers at the Siege of Szigetvár in 1566. The valiant deed was remembered and honored across the Habsburg Empire and Europe, but Zrínyi/Zrinski's reputation was shattered by the period of newly formed nation states and their national identity initiatives throughout Europe. Despite his close ties to both cultures, he was revered as a Hungarian hero in Hungary and as a Croatian in Croatia. As a result, Zajc's romantic opera commemorating his final siege remained completely unnoticed in Hungary. The article attempts to highlight the historical-ideological context that might explain the situation.

## *Bándli Judit*

# **A nyelvtanulói hibákhoz való viszonyulás változása a nyelvoktatásban**

### **1. Bevezetés**

Az utóbbi években egyre gyarapodik a magyar mint idegen nyelv szakos tanárok képzésében alkalmazható hasznos tankönyvek, segédkönyvek száma, jelentős részben Nádor Orsolyának köszönhetően. Az általa szerkesztett Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek című kötet összegyűjti a hallgatók számára „azokat az alapvető olvasnivalókat, amelyeknek a segítségével betekintést nyerhetnek az idegennyelvoktatás-történet egyes állomásai” (Nádor 2019: 9). Az alábbi tanulmány szintén összefoglaló jellegű, a kötet kiegészítéseként használhatják azok, akik érdeklődnek a nyelvoktatási módszerek, megközelítések és a nyelvtanulói hibák kezelésének összefüggései iránt.

A nyelvtanulók hibáinak elemzése és javítása a nyelvoktatás egyik fontos területe és a mindennapos nyelvtanári gyakorlat szerves része, ezért a témát jelentős számú szakirodalmi munka dolgozza fel eltérő szempontok alapján. A tanulmánynak azonban nem célja a problémakör átfogó elméleti és módszertani összefoglalása, ehelyett arra fókuszál, hogy a különböző nyelvoktatási módszerek és megközelítések<sup>1</sup>, illetve az azokkal összefüggő elméletek hogyan viszonyulnak a hibákhoz és a hibajavításhoz. A kérdést – a tanárképzés szempontjaihoz igazodva – elsődlegesen a nyelvpedagógia felől közelítjük meg. A terjedelmi korlátok miatt nem lehetséges teljességre törekedni, ezért meg kell elégednünk a nagyobb hatású, valamint a téma szempontjából érdekesebb nyelvoktatási irányzatok bemutatásával. Ezek minden részletre kiterjedő áttekintése nem szükséges, ismertetésüknél a leglényegesebb jellemzők mellett azok a vonások hangsúlyosabbak, amelyek indokolják a hibákkal kapcsolatos nézőpontot és gyakorlatot.

A hiba fogalmának értelmezésére és a hibatípusok részletes tárgyalására szintén nincs lehetőség. A dolgozatban – a tárgyalt témakör függvényében – hibának tekintjük a szabályoktól és/vagy az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatától való eltérést azonos kontextusban (l. Lennon 1991).

### **2. A nyelvtani-fordító módszer preskriptív szemlélete**

A nyelvtani-fordító módszert eredetileg a klasszikus nyelvek oktatása során alkalmazták, de később modern nyelvek tanítására is használták az iskolákban. A 19. század uralkodó módszere az írott nyelv primátusát hangsúlyozta, ennek megfelelően a nyelvtanulás során kulcsszerepe volt az írott szövegeknek.

Fontos törekvés, hogy a diákok kiváló fordítási készségre tegyenek szert, emiatt elengedhetetlen a nyelvi pontosság. A precíz fordítás és az írásbeli tökéletesség érdekében fő cél a nyelvtani tudatosság kialakítása, amelyet a nyelvtani szabályok deduktív módon való rögzíté-

---

<sup>1</sup> A tanulmány a *módszer* és *megközelítés* szakkifejezések alkalmazásában Bárdos (2005) és/vagy Richards–Rodgers (2014) szóhasználatára támaszkodik; a terminológiai eltérésekre nem tér ki.

sével kíván elérni. Jellegzetes feladattípus a kétirányú fordítási gyakorlat, az intenzív szöveg-olvasás, valamint az írásbeli fogalmazás. Az olvasás, az írás és a fordítás áll a fókuszban, a beszédkézség és a hallásértés tudatos fejlesztésére alig fordít figyelmet.

A módszert a preskriptív szemlélet jellemzi, a nyelvtanok előírják a helyes és pontos nyelvi formákat, megbélyegzik a helyteleneket. Nagy hangsúly kerül a grammatikailag helyes nyelvhasználatra, valamint a nyelvtani szabályok alapos ismeretére és alkalmazására. A nyelvtanulóktól a szigorú szabályok követését várja el, a nyelvhelyességre a nyelvtanulás legfontosabb fokmérőjeként tekint. Mindezekből következik, hogy a szabályok megsértését a tanár mihamarabb jelzi, a nyelvtanulók hibáit azonnal kijavítja (Bárdos 2005, Richards–Rodgers 2014).

A nyelvtani-fordító módszer sajátossága volt az ókor nyelvoktatás hagyományaihoz viszonyuló intenzív (analitikus) szövegolvasás, amely során a tanár vezetésével a legapróbb eleméig bontják le és elemzik a szöveget (Bárdos 2000: 138), így kiválóan alkalmas a fordítási, értelmezési hibák feltárására és korrigálására, de az írásbeli feladatok (jórészt fordítási gyakorlatok) is lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanár rámutasson a tanulók tévedéseire.

A módszer szemléletéből adódóan nyilvánvaló tehát, hogy a tanárnak központi szerepe van a hibajavításban (is): részletes visszajelzést ad a diákok munkájáról, kijavítja a tanulók által elkövetett hibákat, és elmagyarázza a helyes nyelvtani szabályokat.

### 3. A direkt módszer hibajavítási gyakorlata

A 19. század második felében felerősödött az az igény, hogy az emberek a hétköznapi életben jól használható nyelvtudásra tegyenek szert. A nyelvtani-fordító módszer ellenében és a reformmozgalom hatására létrejövő direkt módszer sok szempontból hozott újdonságot a nyelvoktatásba. Az idők során több változata alakult ki, de a beszéd elsősége, illetve a nyelvtan tanításához való viszonyulás összekapcsolja ezeket (Bárdos 2005: 74).

A módszer fő célja a szóbeli kommunikáció fejlesztése, az élő nyelv megismertetése a tanulókkal. A nyelvtani-fordító módszerben kulcsszerepe volt az anyanyelvnek, a direkt módszer azonban igyekszik kizárni azt, és közvetlen (direkt) módon közelíti meg a célnyelvet. Emellett kiiktatja – legalábbis erősen háttérbe szorítja – a fordítást, a nyelvtant pedig nem explicit szabályok előírásával, hanem induktív módon tanítja.

Az újonnan kialakuló, beszédközpontú irányzat fontosnak tartotta a helyes kiejtést, és ezen a területen a 19. század végén gyors fejlődésnek induló fonetika eredményeire tudott támaszkodni. A tananyag alapos fonetikai bevezetéssel indult, és fonetikai átírást is tartalmazott. Nagy gondot fordítottak a hangok megfelelő képzésére, így az azonnali korrigálás volt jellemző (Bárdos: 2005: 71). A direkt módszer mérsékelt változatának teoretikusa, Henry Sweet a *The Practical Study of Languages* című alapművében a felnőttek oktatása kapcsán hangsúlyozta, hogy a tanulónak tanácsos hangosan olvasnia a szövegeket, hogy hozzászoktassa magát ahhoz, hogy kívülről hallja és kritizálja saját szavait (Sweet 1899: 250).

A módszer elterjesztésében nagy szerepe volt a nyelviskola-alapító Berlitznek. A Berlitz-iskolák konkrét irányelveket, instrukciókat fogalmaztak meg a tanítás mikéntjével kapcsolatban, ezek között találunk hibajavításra vonatkozó intelmet is: „never imitate mistakes: correct,” azaz a tanár ne ismétlje el a diák hibáját, hanem javítsa ki azt (Richards–Rodgers 2014: 12). A hangos olvasás menete: a diák felolvas, a tanár korrigálja a hibákat, majd a diák elismétli helyesen (Bárdos 2019: 86). Úgy tűnik tehát, hogy a hibák részletes elemzése és magyarázata helyett inkább a helyes forma bemutatását preferálták.

Ugyanakkor a direkt módszerben már a diák is szerephez juthat a hibajavítás folyamatában. Mivel a nyelvtan elsajátítása induktív módon történik, és a nyelvtanulók elsősorban nem a grammatikai szabályok ismeretével, hanem a nyelvhasználattal demonstrálják a tudásukat, a

tanár a szóbeli kommunikáció során jelzi valamilyen módon, „gyakran különféle paralingvális trükkök segítségével” a hibát (Bárdos 2005: 74). Ezzel arra ösztönzi a diákot, hogy próbálja meg kijavítani önmagát. Larsen-Freeman és Anderson (2011) a direkt módszer megvalósulását valós oktatási körülmények között vizsgálva kiemeli, hogy a tanár különböző technikákat alkalmazva próbálja rávenni a tanulókat az önkorrekczióra.

#### **4. Az audiolingvális módszer és a kontrasztív elemzés**

A nyelvoktatásban is nagy fordulatot jelentett, amikor az Amerikai Egyesült Államok belépett a világháborúba, mivel fontos igényként merült fel a külföldön szolgáló katonák gyors és hatékony nyelvoktatása. A hadsereg speciális képzési programjába számos amerikai egyetemet is bevontak, és kidolgoztak egy speciális intenzív módszert a katonák számára.

Az amerikai nyelvoktatásnak ebben az időben szoros kapcsolata volt az amerikai strukturalista nyelvészeti irányzattal (ld. Bloomfield 1942), és hasznosította ennek alkalmazott nyelvészeti alkalmazásait, különösen a kontrasztív analízist. Fries a *Teaching and Learning English as a Foreign Language* című művében a nyelvtanulási nehézségeket az anyanyelv és a célnyelv eltérő szerkezetének tulajdonítja, és a két nyelv kontrasztív elemzését megfelelő eszköznek tartja a várható interferenciajelenségek előrejelzésére, valamint kijelenti, hogy azok a tananyagok igazán hatékonyak, amelyek az első nyelv és a második nyelv tudományos leírásán és összehasonlításán alapulnak (Fries 1945: 9). Nyelvoktatási megközelítésében (*Aural-Oral Approach* vagy *Structural Approach*) kiemelt szerepe van a hallásértés és a kiejtés fejlesztésének, valamint az alapvető mondatminták szóbeli gyakoroltatásának. Végeredményben a katonai programok tapasztalatai, a strukturalizmus, a kontrasztív elemzés, a hallásértésre és szóbeliségre építő megközelítés, valamint a behaviorista pszichológia kombinációja vezetett az audiolingvális módszer kialakulásához az 1950-es években (Richards–Rodgers 2014: 61).

Az audiolingvális módszer egyik elméleti bázisa a viselkedést – így a nyelvi viselkedést is – az ingerek és az erre adott válaszok sorozataként értelmező behaviorista pszichológia. A behaviorista felfogás szerint a nyelvtanulásnak – csakúgy, mint az elsőnyelv-elsajátításnak – a lényege az utánzás és a megerősítés. A nyelvi kondicionálás során fontos szerepe van az ismétlésnek, ezért a módszer jellegzetes feladattípusa a drill. Az tananyag jelentős részét párbeszédet alkotják, amelyeket utánzással, ismétléssel, memorizálással vésnek be a nyelvtanulók. Mindez a helyes célnyelvi szokások kialakítását és a hibához vezető anyanyelvi szokások elnyomását szolgálja.

A módszer nyelvészeti alapja, a strukturalizmus a beszédet tekinti a nyelv elsődleges közegeként, így felfogása szerint a nyelvoktatásban elsősorban a hallásértést és a beszédkézséget kell fejleszteni. A nyelvészeti bázisra épülő tananyag tartalmazza a nyelv fonológiai, morfológiai és szintaktikai kulselemeit, amelyek sorrendjét részben az anyanyelv és a célnyelv különbségeinek összevetése határozza meg, mivel feltételezték, hogy ezek okozzák a diákok számára a főbb nehézségeket (Richards–Rodgers 2014: 66).

A nyelvtanulás során a nyelvtanulóknak jórészt reaktív szerepe van, és többnyire nem ösztönzik őket kezdeményezésre az interakció során, mert az hibához vezethet (Richards–Rodgers 2014: 69). A módszer tudatosan viszonyul a nyelvtanuló hibáihoz: a hibák rossz szokásokat eredményezhetnek, amelyek rögzülhetnek, ezért azonnal javítani kell, sőt lehetőség szerint meg kell előzni, el kell kerülni őket. A hibák minimálisra csökkentése egyrészt a tananyag körültekintő megválasztásával, másrészt a diákok helyes formák használatára való ösztönzésével lehetséges. A tanár szerepéhez hozzátartozik a tanulók teljesítményének ellenőrzése és folyamatos korrigálása.



#### 4.1. A kontrasztív elemzés hipotézise

Az audiolingvális módszerhez szorosan kapcsolódó, szintén a strukturalizmusból és a behaviorizmusból táplálkozó kontrasztív elemzés (*contrastive analysis/CA*) alapvetően nyelvpedagógiai céllal, a nyelvtanítás hatékonyabbá tételének szándékával jött létre (Kovács 2014: 594).

Fries-szal (1945) összhangban Lado (1957) a *Linguistics across cultures* című munkájában megfogalmazta, hogy lehetséges azonosítani azokat a nehézségeket, amelyekkel a nyelvtanuló szembesülni fog egy idegen nyelv tanulása során, és részletesen be is mutatja azt a gyakorlatias megközelítési módot, amelyet alkalmasnak tart erre. Módszere a kontrasztív elemzés, azaz az anyanyelv és a cél nyelv szerkezetének szisztematikus összehasonlítása.

A kontrasztív elemzés hipotézise (*contrastive analysis hypothesis/CAH*) szerint a nyelvtanuló számára azoknak a nyelvi elemeknek az elsajátítása okozza a legkisebb problémát, amelyek az anyanyelvben és a cél nyelvben hasonlóak, ezzel szemben a különbségek tanulási nehézségekhez vezethetnek. Bár Lado nehézségeket igyekezett feltárni, a kontrasztív elemzést – a nehézség és a hiba fogalmának összemosásával – hibák előrejelzésére használták (Lennon 2008). A behaviorizmus szemléletmódja alapján a hibák alapvető forrásának az anyanyelv hatását tekintették: a nyelvtanuló átültet bizonyos nyelvi elemeket az anyanyelvről a cél nyelvre. A két nyelv hasonlósága pozitív transzfert, különbözősége negatív transzfert, interferenciát eredményez.

##### 4.1.1. A kontrasztív elemzés kritikája

A kontrasztív elemzésnek két változata alakult ki. Az ún. erős (vagy *a priori*) változat azt képviselte, hogy körültekintő összevető elemzéssel előre megjósolhatóak a hibák, a gyenge (vagy *a posteriori*) változat először a hibákat veszi számba, és ezután próbálja magyarázni ezeket a két nyelv hasonlóságai és különbségei segítségével (Wardhaugh 1970), de az utóbbi is csak a hibák egy részénél mondható sikeresnek. Idővel ugyanis a kontrasztív elemzés hipotézisének kudarcaival is szembesültek az alkalmazott nyelvészek és a nyelvtanárok. Például az empirikus kutatások sok esetben nem támasztották alá a feltevéseket, az előre jelzett hibák nem mindig jelentek meg, és felismerték, hogy a transzfer nem automatikusan, hanem bonyolult feltételek szerint megy végbe. Ugyanakkor a transzferhibák mellett felbukkantak olyan hibák is, amelyeket a kontrasztív elemzés nem jelzett előre, és nem magyarázhatóak anyanyelvi interferenciával (Larsen-Freeman–Long 1991, Kovács 2014). Hozzá kell tennünk azt is, hogy egy-egy hiba interferenciajelenségként való azonosítása nem mindig egyértelmű.

A kontrasztív elemzés hipotézisének tudományos hitelességét a behaviorizmus biztosította, de végül ez eredményezte a bukását is, amikor elkezdtek megkérdőjelezni a nyelvelsajátítás behaviorista felfogását (Larsen-Freeman–Long 1991: 123). A nyelvészetben az 1960-as években bekövetkező szemléletváltozás az audiolingvális módszer és a kontrasztív elemzés erős változatának alkonyát jelentette, a gyenge változat azonban a hibaelemzés (*error analysis/EA*) előfutárának tekinthető.

## 5. A kognitív megközelítés és a hibaelemzés

Chomsky (1965) mind a strukturalista nyelvléírást, mind pedig a nyelvelsajátítás behaviorista megközelítését elutasította, és kidolgozta a transzformációs-generatív grammatika elméletét. Rámutatott arra, hogy a nyelv nem egyszerű szokásrendszer, a nyelvi viselkedés kreatív, a nyelvhasználó folyamatosan új mondatokat és mintákat hoz létre, amelyek absztrakt szabályoknak felelnek meg. Bár elméletét az első nyelv elsajátításával kapcsolatban alkotta meg, gondolatai más tudományterületekre is hatottak. Például a nyelvelsajátító berendezés

(*Language Acquisition Device/LAD*) mint velünk született képesség, valamint a kompetencia és performancia közötti különbségtétel a nyelvoktásra is jelentős hatással volt. A transzformációs-generatív nyelvészet mellett a kognitív pszichológia adta az elméleti alapot egy új nyelvoktatási irányzatnak, amely a mentális jelenségek fontosságát hangsúlyozza.

A fenti elméleteken alapuló kognitív módszer szerint egy nyelv elsajátításához nem az utánczás, az ismétlés és a megerősítés az üdvözítő út, mivel a folyamat során az emberi agy valójában komoly kognitív tevékenységet végez. A minket körülvevő nyelvi adathalmaz alapján hipotéziseket állítunk fel a nyelvet működtető szabályokkal kapcsolatban, majd teszteljük ezeket. A helytelennek bizonyuló hipotéziseket elvetjük, a helyesekből következnek a felismert szabályok (kompetencia), amelyek alapján képesek vagyunk helyes mondatokat generálni (performancia). A nyelvtanulás során tehát az a legfontosabb, hogy a nyelvtanuló szükséges mértékben találkozzon megfelelő célnyelvi inputtal, hogy lehetősége legyen a szabályszerűségek felismerésére, hipotézisek felállítására és tesztelésére, vagyis a belátáson alapuló tanulásra. Ebből adódóan ez megközelítés rendkívül aktív szerepet szán a nyelvtanulónak, aki felelős a saját fejlődéséért (Bárdos 2005, 2019).

A fenti gondolatok alapján kirajzolódik a hibákkal kapcsolatos jelentős szemléletváltás is, ugyanis ezekből nem csak a kreativitás fontossága következik, hanem a hibázás lehetőségének, sőt szükségszerűségének elfogadása is. A hibák ugyanis azt jelzik a tanár számára, hogy a nyelvtanuló aktívan teszteli a hipotéziseit. Mindezek mellett fontos következtetés a tanulást támogató hibaelemzés hasznosságának hangsúlyozása is (Bárdos 2005: 116). Nyilvánvaló tehát, hogy az audiolingvális módszerhez hasonlóan itt is lényeges a nyelvtanuló hibáihoz való tudatos viszonyulás, de ellenkező előjellel: a hiba természetes és szükséges, felismerése és elemzése a tanulást szolgálja.

### 5.1. A hibaelemzés és a köztesnyelv

A kognitív megközelítés és a kontrasztív elemzéssel szemben új szemléletet képviselő hibaelemzés (*error analysis/EA*) hasonló elméleti alapokon állnak, és analóg módon viszonyulnak a nyelvtanuló hibáihoz, ezért érdemes itt szót ejteni a hibáknak erről a megközelítési módjáról is.

Az 1960-as évek végén, az 1970-es évek elején kialakuló hibaelemzés létrejöttében szintén nagy szerepe volt Chomsky elméletének, amely a nyelvtanulóra nem passzív befogadóként, hanem a nyelvtanulási folyamat aktív résztvevőjeként tekint. Corder (1967) átveszi a Chomsky-féle kompetencia–performancia distinkciót, és ennek megfelelően a nyelvtanulói hibák között megkülönbözteti a rendszerszerűséget mutató kompetenciahibát (*error*), illetve a nem rendszerszerű performanciahibát / tévesztést (*mistake*). A kompetenciahiba a célnyelvi szabályok ismeretének hiányosságából fakad, a performanciahiba /tévesztés az adott körülmények következménye, és többnyire maga a nyelvtanuló is képes korrigálni. A két hibatípus közül az előbbi az, amelynek az elemzése információt ad a nyelvtanuló aktuális tudásszintjéről. Corder azt is hangsúlyozza, hogy mivel a nyelvtanuló kreatív módon fedezi fel a nyelvet, a hiba a tanulási folyamat természetes része, a hiba leírása és elemzése pedig hasznos információkkal szolgál a nyelvtanulás folyamatával kapcsolatban.

Corder (1974) kidolgozta a hibaelemzés eljárását, amely a következő szakaszokat tartalmazza: a nyelvi korpusz kiválasztása, a hibák azonosítása a korpuszban, a hibák osztályozása, a hibák okainak magyarázata, a hibák súlyosság szerinti értékelése. A hibák elemzése azonban nem ennyire egyszerű, számos kérdés felmerülhet ezzel kapcsolatban. Például a hibák okainak feltárása gyakran spekulatív jellegű, a hiba bizonyos esetekben több tényező kölcsönhatásának eredményeként jön létre, nem minden esetben egyértelmű, hogy egy adott forma hibásnak tekinthető-e, nem mindig egyöntetű a hibák súlyosságának megítélése, illetve a hibaelemzés nem ad magyarázatot azokra a nyelvi hiányosságokra, amelyek az elkerülésből fakadnak (Lennon 2008).



A kontrasztív elemzéshez képest szembeűnő változást jelent, hogy a hibaelemzés nem jósol előre, és nem kizárólag az anyanyelv interferenciáját tekinti hibaforrásnak. Nem veti el teljesen az anyanyelv hatását, de az interlingvális hibák mellett megkülönbözteti a célnyelv tulajdonságaiból következő intralingvális hibákat, amelyeket a nyelvtanulók anyanyelvi háttértől függetlenül produkálnak.

Corder elméletére támaszkodott Selinker (1972), aki kidolgozta a köztesnyelvvvel (*interlangue/IL*) kapcsolatos teóriáját. A jelenségre mások is felfigyeltek korábban, Nemser (1971) approximatív rendszernek, Corder (1971) idioszinkretikus dialektusnak nevezte. A köztesnyelv a nyelvtanuló által a nyelvtanulás során alkotott komplex nyelvi rendszer, amely állandó változásban van, és a különböző stádiumai kontinuumot alkotnak. Kiindulási pontja a célnyelvvel való találkozás pillanata, végpontja pedig a célnyelvi nyelvhasználatot leginkább megközelítő állapot. A célnyelv mellett az anyanyelv is hatással van rá, de vannak az anyanyelvtől és a célnyelvtől különböző elemei is. Lényeges tulajdonsága, hogy a célnyelv anyanyelvi beszélőinek nyelvhasználatától való eltérések („hibák”) sok ponton rendszerszerűséget mutatnak (szisztematikus variabilitás). A köztesnyelv sajátosságaival jelentős számú elmélet és kutatás foglalkozik (Kovács 2014).

## 6. Krashen és a természetes megközelítés

Miután az audiolingvális módszer hiányosságai egyre inkább nyilvánvalóvá váltak, az 1970-es/-80-as években beköszöntött a módszertani kísérletezés és innováció időszaka. Számos nyelvoktatási módszer alakult ki ebben az időben, de ezeknek csak egy része támaszkodott kortárs nyelvelméletekre és/vagy másodiknyelv-elsajátítási elméletekre, illetve viszonylag kevés tett szert szélesebb körű elismertségre. Közéjük tartozik például a kommunikatív nyelvoktatás vagy a Krashen és Terrell nevéhez fűződő természetes megközelítés (*Natural Approach*; Richards–Rodgers 2014: 73).

Krashen és Terrell is azt a nézetet képviselte, hogy a kommunikáció a nyelv elsődleges funkciója, ezért a kommunikációs képességek fejlesztésére összpontosítottak. Nyelvoktatási elképzeléseik nagy súlyt fektetnek a jelentésre, kiemelik a szókincs fontosságát, amelyhez képest a nyelvtan másodlagos. Az a lényeg, hogy a nyelvtanuló ki tudja fejezni a szándékait, és megértsék az üzeneteit. A grammatikai pontosság nem feltétlenül elvárt, a hibázást természetesnek tartják.

A természetes megközelítés Krashen másodiknyelv-elsajátítási elméletén alapul. Krashen (1981) az elsajátítás és tanulás különbségének hipotézisében kontrasztot állít fel a nyelvvelsajátítás (*acquisition*) és a nyelvtanulás (*learning*) között. Az előbbi a nyelvi tudás megszerzésének természetes módja, ami hasonló a gyermek első nyelvének elsajátításához, az utóbbi pedig a nyelv tudatos, formális, szabályok és tananyagok által való tanulása. Az elsajátítás vezet a folyamatos kommunikációhoz, a tanulás pedig kialakít a nyelvtanulóban egy ellenőrző rendszert (monitor), amely a nyelvhelyesség érdekében, de a folyamatosság ellenében és működik. Ennek nyelvpedagógiai következménye az a felfogás, amely szerint a nyelvtanulási folyamatot úgy célszerű megtervezni, hogy az elsajátításnak kedvezzen.

Krashen (1985) a másodiknyelv-elsajátítás leglényegesebb feltételének a nyelvtanuló számára érhető bemenetet (input) tartja. Szerinte az erre építő módszerek nem grammatikai alapú tanmeneteken alapulnak, hanem a diákok szükségleteit szem előtt tartó feladatokon. Mindazonáltal – felnőttek esetében – nem veti el a monitor működtetését támogató nyelvtan tanítását, de hangsúlyozza, hogy a monitor használata korlátozott: feltétele a szabályok ismerete, a nyelvhasználónak a formára kell koncentrálnia, valamint időre van szüksége a szabályok alkalmazásához, ami nem kedvez a folyamatosságnak.

Krashen (1981) felvázolja a célnyelvi monitorhasználat egyéni variációit, amelyeket egy kontinuum részeként értelmez. Megállapítja, hogy a sikeres monitorhasználók akkor fordítanak figyelmet megnyilatkozásaik megszerkesztésére, amikor az nem zavarja meg a kommunikációs folyamatot. Ez változó teljesítményt, azaz különböző körülmények között eltérő mennyiségű és típusú hibákat eredményez. A monitorhasználati skála egyik végén azok a nyelvhasználók állnak, akikre a monitor túlzott alkalmazása jellemző. Ők azok, akik túl nagy súlyt helyeznek a nyelvhelyességre kommunikáció közben. Szoronganak a hibázástól, ezért gyakran korrigálják saját magukat, aminek következtében beszédük lassú és szakadozott lehet. A másik végletet azok képviselik, akik nem használják vagy alig használják a monitort, még ha a körülmények adottak is lennének. Úgy tűnik, mintha nem ismernék a szabályokat, vagy nem törekednének a tudatosan megszerzett ismeretek alkalmazására, és nem befolyásolná őket a hibázás lehetősége. Ezek a nyelvtanulók általában folyékonyan beszélnek, mivel nem töltenek időt ellenőrzéssel és korrigálással.

Krashen (1994) a hibajavítást is az elsajátítás sikeressége szempontjából vizsgálja. Megnevezi azokat a tanórai tevékenységeket, amelyek nem támogatják az elsajátítást, ezek közé tartozik a javítás. A tanárok szerepéhez szorosan hozzátartozik, hogy megnyugtató légkört teremtsenek a nyelvórán, ezzel támogatva azt, hogy az input zavartalanul elérje a LAD-et. Ennek egyik módja az azonnali hibajavítás kerülése. Álláspontja szerint a hibajavítás csak a tudatos tanulásra hat, és a hatása leginkább a formára irányuló méréseknél jelentkezik, amikor a monitorhasználat feltételei adottak. Kutatási eredményekre hivatkozva hangsúlyozza azt is, hogy gyakran nem hozza meg a várt eredményt (Krashen 1996: 32).

## **7. Kísérletezés és kockázat: a kommunikatív nyelvoktatás**

A 70-es években megszülető, napjainkban is jelentős hatású irányzat, a kommunikatív nyelvoktatás szintén arra a felismerésre épült, hogy a sikeres nyelvtanuláshoz nem elégséges a nyelv struktúráját ismerni, a kommunikációban való jártasságra is nagy szükség van. Teoretikusai munkájukban a funkcionális nyelvészet, a szociolingvisztika, a nyelvfilozófia és a pragmatikai képviselőinek munkáira támaszkodtak (Richards-Rodgers 2014: 84). A kommunikatív nyelvoktatás a funkcionalitásra és hasznosságra helyezte a hangsúlyt, és a központi cél a kommunikatív kompetencia kialakítása lett.

Chomsky a kompetenciát mondatokat generáló szabályrendszerként fogta fel, de Hymes (1972) már nem találta elégségesnek ezt a felfogást, mivel nem vette figyelembe a nyelv társadalmi dimenziót. Bevezette a kommunikatív kompetencia fogalmát, amely a kommunikatív nyelvoktatás alapkifejezésévé és fejlesztendő céljává vált. Értelmezésével kapcsolatban számos elmélet és modell született (Canale–Swain 1980, Canale 1983, Bachman 1990, Bachman–Palmer 1996 stb.), ezek közös vonása, hogy a nyelvtani ismereteken túl a nyelvtanulónak egyéb képességekkel, tudással is rendelkeznie kell a hatékony kommunikáció érdekében. Például az adott szociokulturális kontextusnak és a társadalmi elvárásoknak megfelelően kell megnyilatkoznia, a nyelvet hatékonyan kell használnia a beszédfunkciók, kommunikációs szándékok megvalósítására, valamint rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy kohezív és koherens szövegeket tudjon létrehozni szóban és írásban is. Amikor a tanuló grammatikai hibát vét, megnyilatkozása eltér az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatától, vagy nem tudja megvalósítani a kommunikációs célját, akkor az a kommunikatív kompetenciájának hiányosságaiából fakad.

A kommunikatív nyelvoktatás szakaszainak alakulását jelen keretek között nem lehetséges részletezni, csupán a legfontosabb jellemzők felsorolására van mód. A fő cél tehát a nyelvtanuló felkészítése a sikeres kommunikációra, ezért törekedni kell a célnyelvű interakcióra és autentikus nyelvi anyagok prezentálására. A nyelvi anyag bemutatása és alkalmazása során

hangsúlyos a kontextus szerepe. A jelentés elsődleges, a tananyagokban elengedhetetlen a forma és a funkció összekapcsolása. A nyelvórákon alapvető fontosságú a kommunikatív feladatok és a kooperatív munkaformák alkalmazása (Medgyes 1995, Richards-Rodgers 2014).

Míg az audiolingvális módszerben sarkalatos pont volt a nyelvtani pontosság, itt az elsődleges cél a folyékony és az érthetőség. Van Ek (1977) megfogalmazásában nem baj, ha hibás a kommunikáció, csak legyen hatékony („*Defective, but effective communication*” – Medgyes 1995: 99). A kommunikatív nyelvtanítás a kezdeti szakaszában az induktív módon való nyelvtanítást preferálta, ezért nem prezentáltak explicit nyelvtani szabályokat, a hibajavítás ritka volt, esetleg teljesen elmaradt. Később világossá vált, hogy a nyelvtanulónak szüksége van arra, hogy nyelvhasználatának folyamatosságát és a pontosságát is egyaránt fejlessze, és egyfajta egyensúly jöjjön létre ezek között (Brumfit 1984). A tanulásra – a kognitív megközelítéshez és Krashen felfogásához hasonlóan – kreatív konstrukciós folyamatként tekint, ami természetes módon próbálkozással és hibázással jár együtt.

A tanároktól sok tekintetben jellegzetes attitűdöt vár el, így van ez a nyelvi hibákhoz való viszonyulás esetében is – bár hasonló gondolatokkal más módszerekben, megközelítésekben is találkozunk. Morrow a kommunikatív irányzat módszertani alapelveit felsorolva kijelenti, hogy „*Mistakes are not always a mistake*”, azaz a nyelvtanuló tévesztéseinek megítélése a nyelvtudás szintjétől függ (Johnson–Morrow 1981: 65). Amikor a nyelvtanuló olyan nyelvi eszközt próbál alkalmazni, amit még nem tanult, nem sajátított el, esetleg nem is találkozott vele, akkor lényegében nem hibázik. Bár szem előtt kell tartani, hogy vannak olyan pontatlanságok, amelyek akadályozzák a kommunikációs folyamatot, a tanárnak alapvetően rugalmasan kell viszonyulnia ezekhez, mert a túl gyakori korrigálás rombolhatja a diák önbizalmát. A nyelvtanulóknak lehetőséget kell kapniuk arra, hogy kísérletezzenek, kipróbálják a tudásukat, a tanároknak pedig toleránsnak kell lenniük a diákok hibáival szemben, mivel ez a kommunikatív kompetenciájuk fejlődéséről ad tájékoztatást. Ez a szemlélet kifejezetten bátorítja a nyelvtanulókat a kockázatvállalásra, vagyis arra, hogy kísérletezzenek és tanuljanak a hibáikból (Richards–Rodgers 2014).

Bár a kommunikatív nyelvtanítás elfogadó a hibákkal szemben, ez nem jelenti azt, hogy a tanár ne adna visszajelzést ezekről. Brumfit (1981, 1984) különbséget tesz a folyékony kommunikációt, valamint a nyelvhelyességet fejlesztő feladatok között. Mivel az előbbieket a folyamatosságot célozzák meg, kontraproduktív lenne a beszédprodukciónak megszakítva minden pontatlanságra felhívni a figyelmet, ellentétben az utóbbiakkal, amelyeknek kifejezetten a grammatikai helyesség a célja. Larsen-Freeman és Anderson (2011) a folyékony beszéd célzó tevékenységek kapcsán is megjegyzik, hogy a tanár rögzítheti a hibákat, majd később visszatérhet rájuk például nyelvhelyességi gyakorlatok keretében.

### 7.1. A pragmatikai kudarcok

Úgy tűnhet, mintha a hibákkal, hibajavítással foglalkozó szakirodalom a grammatikai hibákra és a kiejtésre fókuszálna, de nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a kommunikatív megközelítés kezdettől nagy súlyt fektetett a szituációnak és a beszédzándéknak megfelelő nyelvhasználatra. Ezért a nyelvtani hibák mellett szót kell ejtenünk a pragmatikai kudarcokról (*pragmatic failure*)<sup>2</sup> is, melyeknek Thomas (1983) két fő típusát különbözteti meg. A szociopragmatikai hiba a beszélőközösség nyelvhasználatát irányító szociokulturális elvárások megsértéséből fakad, pragmlingvisztikai hiba pedig akkor keletkezik, amikor a nyelvhasználó nem megfelelő nyelvi eszközöket alkalmaz beszédzándékának kifejezésére, így a beszédpartner félreérti azt.

<sup>2</sup> A magyar nyelvű szakirodalom több fogalmat is használ a *pragmatic failure* megfelelőjeként: pl. *kudarc*, *hiba*, *félresiklás*.

Thomas 1983-as tanulmányában megállapította, hogy a tankönyvek és tankönyvírók figyelmen kívül hagyják a pragmatikai kudarcok problémáját, amit részben azzal indokolt, hogy a pragmatikai leírás még nem érte el a grammatikai leírás szintjét (Thomas 1983: 97). Ebben az időben kezdtek a kutatók fokozottan érdeklődni az idegen nyelvi viselkedés pragmatikai aspektusai iránt, és azóta számos vizsgálat született, amelyek pragmatikai szempontból vizsgálják a kulturális eltéréseket (*cross-cultural pragmatics*), valamint a nyelvtanulók köztesnyelvi viselkedését (*interlanguage pragmatics*). Magától értetődővé vált az is, hogy a tananyagoknak és a nyelvtanároknak megfelelő figyelmet kell fordítaniuk a pragmatikai kompetencia fejlesztésére és a pragmatikai kudarcok kezelésére.

## 8. Feladatközpontú nyelvoktatás, feladatközpontú javítás

A kommunikatív nyelvoktatás hiányosságaira többen rámutattak már az 1980-as évektől kezdődően, aminek következtében új koncepciók, irányzatok alakultak ki. A posztkommunikatív szemlélet nem jelent radikális szembefordulást a kommunikatív nyelvoktatással, inkább annak továbbgondolása, továbbfejlesztése, ami – a bevált elemek megtartása mellett – hangsúlyeltolódással, új komponensek integrálásával jár együtt (Erdei 2002).

A feladatközpontú nyelvoktatás (*Task-Based Language Teaching*) értelmezhető a kommunikatív nyelvoktatás logikus továbbfejlődéseként (Richards–Rodgers 2014: 174), a kommunikatív nyelvtanítás megújítására tett kísérletként (Bárdos 2005: 184), a posztkommunikatív nyelvoktatás irányataként (Erdei 2002: 47). A kommunikatív nyelvoktatás elvei közül magának vallja például a valódi kommunikációt igénylő, értelmes feladatok elvégzésére irányuló tevékenységek fontosságát a nyelvtanulásban (Richards–Rodgers 2014: 174).

A feladatközpontú nyelvoktatás szakít a hagyományos PPP (*present-practice-production*) stratégiával, amelyben az anyag bemutatását a gyakorlás, majd a tanultak alkalmazása követi. Itt az oktatási folyamat központi egysége a feladat (*task*), sőt a tanterv lényegében csak feladatokat tartalmaz, ezért kulcsfontosságú a feladat jelentésének minél pontosabb definiálása. Edwards és Willis meghatározása szerint a feladat egy célorientált tevékenység, amelynek konkrét eredménye van (véleményalkotás, egy probléma megoldása, egy lista összeállítása stb.), több vagy akár az összes alapkészséget mozgósíthatja, és elvégzése közben a nyelvtanuló a jelentésre összpontosít, nem pedig a forma gyakorlására. A folyamatban helyet kap egy olyan szakasz is, amikor megengedett a nyelvi kód tudatosítása, a nyelvtani magyarázat és gyakorlás is, de az elsőség mindig magáé a feladaté (Edwards–Willis 2005: 3).

Az alábbiakban a Willis (1996) által javasolt feladatstruktúrát vizsgáljuk meg. Willis a feladatot három nagyobb szerkezeti egységre osztja fel, és ezeken belül lényegében szabályozza, hogy mikor és milyen módon kerülhet sor javításra. Mint a folyamat más tényezői, ez is a feladat fő céljának és megvalósításának szempontjai alá van rendelve.

A feladat első szakaszában (*pre-task*) a tanár segít megérteni a feladat témáját és célját, majd előkészíti a feladatot úgy, hogy új nyelvtani anyagot nem vezet be. A második szakasz a feladat végrehajtása (*task-cycle*), amely több részből áll. Először a nyelvtanulók dolgoznak, miközben azokkal a nyelvi eszközökkel fejezik ki magukat, amelyeknek a birtokában vannak. A tanár megfigyelői és segítői szerepéből adódóan bátorítja a diákokat, de nem javít – hacsak a diákok nem kérik erre. Ezután következik a tervezés, amikor a nyelvtanulók előkészítik az eredményekről való beszámolójukat. Ebben a fázisban a tanár segítséget nyújthat nekik, javaslatokat tehet a nyelvhasználattal kapcsolatban és korrigálhat. Írásbeli produkció esetén a diákok is javíthatják egymást. A beszámoló prezentálását a tanár irányítja, megjegyzéseket fűzhet a tartalomhoz, újrafogalmazhat mondatokat, de a nyílt hibajavítás nem támogatott. A második szakasz olyan hanganyag meghallgatásával zárul, amelyben a feladatot a célnyelvet folyékonyan beszélők végzik el, így lehetőség nyílik az összehasonlításra. A harmadik szakasz, amely

a formára összpontosít (*focus on form*), elemzésből és gyakorlásból áll. Az elemzés során a tanár ún. tudatosságnövelő feladatokat végeztet a megoldások alapján, amelyek részben (de nem kizárólag) a nyelvtani pontosságra irányulhatnak, majd ezt követi a szükség szerinti gyakorlás.

Ellis (2003) szerint a formára összpontosító fázisban explicit módon is lehet foglalkozni a nyelvtannal, és a hagyományos nyelvtani gyakorlófeladatokat is el tudja fogadni, míg mások elutasítják ezeket. Long (2009) a nyelvtanuló hibás mondatainak, megnyilatkozásainak átfogalmazását, átalakítását és szükség esetén a rövid nyelvtani magyarázatokat tartja hatékonynak (Larsen-Freeman–Anderson 2011).

## 9. Zárógondolatok

A tanulmány néhány jelentősebb nyelvoktatási módszert és megközelítést hasonlított össze abból a szempontból, hogy miként viszonyul a nyelvtanuló hibáihoz és a hibajavításhoz. Találkoztunk párhuzamokkal és jelentős eltérésekkel, elméleti szempontból alaposabban és kevésbé megtámogatott irányzatokkal, mai szemmel már abszurdnak tűnő és általunk is elfogadott gondolatokkal, de valamilyen módon és mértékben mindegyik hatással van napjaink módszertani dilemmáira és gyakorlatára.

A tárgyalt módszerek és megközelítések közül még az újabbak is évtizedekkel ezelőtt születtek, és több évtizedes már az a gondolat is, hogy túllépve a módszereken, a nyelvtanítás kontextusát figyelembe véve ajánlatos megtervezni a nyelvpedagógiai gyakorlatot (Kumaravadivelu 1994, Brown 2002). Függetlenül attól, hogy valaki elfogadja ezt az álláspontot, vagy elköteleződik bizonyos irányzatok mellett, ahhoz, hogy nyelvtanárként kialakítsa a saját meggyőződését és attitűdjét, hasznos az alapok és az előzmények ismerete.

## Irodalom

- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, Lyle F. – Palmer, Adrian S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő 2019. A direkt módszer. In: Nádor Orsolya (szerk.): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Bloomfield, Leonard 1942. *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Linguistic Society of America, Baltimore.
- Brown, H. Douglas 2002. English language teaching in the “post-method” era: Towards better diagnosis, treatment, and assessment. In: Richards, J.C. –Renandya W.A. (szerk.): *Methodology in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge. 9–18.
- Brumfit, Christopher 1981. Teaching the 'general' student. In: Johnson–Morrow (szerk.): *Communication in the Classroom*. Longman, Harlow.
- Brumfit, Christopher 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Canale, Michael 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J.C. – Schmidt R.W. (szerk.): *Language and Communication*. Longman, Harlow. 2–27.
- Canale, Michael – Swain, Merrill 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge.
- Corder, S. Pit 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161–170.
- Corder, S. Pit 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9: 147–159.

- Corder, S. Pit 1974. Error Analysis. In: Allen J.P. – Corder S. P. (szerk.): *Techniques in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Edwards, C. – Willis, Jane 2005. *Teachers exploring Tasks in English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, Hampshire.
- Erdei Gyula 2002. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra-könyvek 12. Iskolakultúra, Pécs. 47–52.
- Ellis, Rod 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Fries, Charles C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Hymes, Dell 1972. On communicative competence. In: Pride, J. B. – Holmes, J. (szerk.): *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondsworth. 269-93.
- Johnson, Keith – Morrow, Keith (szerk.) 1981. *Communication in the Classroom*. Longman, Harlow.
- Kovács Gábor 2014. Idegennyelv-elsajátítás. In: *Pszicholingvisztika* 1. Akadémiai Kiadó, Budapest. 593–674.
- Krashen, Stephen 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Krashen, Stephen 1985. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman, London.
- Krashen, Stephen 1994. The pleasure hypothesis. In: Alatis, J. (szerk.): *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics*. Georgetown University Press, Washington DC. 299-322.
- Krashen, Stephen 1996. Az angol mint idegen nyelv oktatásának néhány alapelve. *Modern Nyelvoktatás* 2/4: 31–37.
- Kumaravadivelu, Bala 1994. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28: 27–48.
- Lado, Robert 1957. *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Larsen-Freeman, Diane – Anderson, Marti 2011. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Third edition. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane – Long, Michael H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, Harlow.
- Lennon, Paul 1991. Error. Some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics* 12: 180–196.
- Lennon, Paul 2008. Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In: Gramley, Stephen – Gramley, Vivian (szerk.): *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Aisthesis Verlag, Bielefeld.
- Long, Michael H. 2009. Methodological principles for language teaching. In: Long M. H. – Doughty, C. J. (szerk.): *The Handbook of Language Teaching*. Wiley-Blackwell, Malden. 373–394.
- Medgyes Péter 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya (szerk.) 2019. *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Nemser, William 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9: 115–124.
- Richards, Jack C. – Rodgers, Theodore S. 2014. *Approches and Methods in Language Teaching*. Third edition. Cambridge University Press, Cambridge.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–231.
- Sweet, Henry 1899. *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*. J. M. Dent & Co., London.
- Thomas, Jenny. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4: 91–112.
- Van Ek, Jan A. 1977. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Council of Europe.
- Wardhaugh, Ronald 1970. The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly* 4/2: 123–130.
- Willis, Jane. 1996. A flexible framework for task-based learning. In: J. Willis, J. – Willis, D. (szerk.): *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann, Oxford. 52–62.

*Bándli, Judit*

### **Change in attitude towards language learners' errors in language teaching**

Analysing and correcting language learners' errors is an important aspect of language teaching and an integral part of everyday practice in this field. The aim of this paper is to summarize how different language teaching methods, approaches, and associated theories relate to errors and error correction, and how the correction of language learners' errors has changed across these various methods and approaches. The paper examines the issue primarily from the perspective of language pedagogy, focusing on the most significant methods and approaches.



*Bölcsei Andrea*

**„Miért és hogyan tanuljak magyarul?”  
Nyelvtanulási motivációk és stratégiák  
egy elsajátításra ritkábban választott nyelv kapcsán**

**1. Elméletek a nyelvtanulási motivációkról**

A vonatkozó szakirodalom szerint az utóbbi évtizedekben számos elmélet született arról, hogy milyen jellegű motivációs tényezők vezethetnek egy idegen nyelv magas szintű elsajátításához. Az 1970-es, 80-as években a tudományos kutatásokban általánosságban uralkodó trendeknek megfelelően a nyelvtanulásra ösztönző faktorok közül a társadalmi és a pszichológiai tényezők feltárása volt meghatározó. Ekkor alapvetően a társadalmi beilleszkedésre vagy az etnocentrizmus megőrzésére való hajlandóságból eredő, illetve a célkultúra pozitív vagy negatív megítéléséből fakadó következményeket vizsgálták a kutatók a témakör kapcsán (pl. Gardner–Lambert 1972). Az 1990-es években a tanulási (benne a nyelvtanulási) motiváció kognitív hátterének megismerése került a középpontba, így a célorientáltság, az egyéni hatékonyság, a külső és belső kontroll, a sikerhez és a kudarchoz való viszonyulás, a tapasztalatok szerepének felmérése kapott nagy hangsúlyt a kutatásokban (pl. Tremblay–Gardner 1995).

Az ezredforduló körül a nyelvtanulásra sarkalló fontos tényezők között említik meg a politikai és a társadalmi viszonyok változását (Dörnyei–Csizér–Németh 2006). Az újabb megállapítások szerint a nyelvtanulásra való ráhangoltság kialakulásának elősegítésében jelentős szerepet kap, ha a tanuló a nyelvre eszközként tud tekinteni, amely a tárgyi tudás megszerzésére szolgál; illetve ha a nyelvtanulás autonóm tevékenységek végzése révén hiteles, belső meggyőződésből fakadó viselkedési formaként flow-élményhez juttatja a tanulót és tanárát egyaránt. Emellett egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a nyelvtanulási motiváció nem statikus jellegű, hanem számos szociokulturális tényező folyamatosan változó együttállása alapján dinamikus alakul az egyén életének egyes szakaszaiban (Pinner 2019).

Az eltérő fókuszú elméletek közös jellemzője, hogy empirikus kutatási eredményekből indulnak ki, s általánosságban, jellemzően sematizált nyelvtanulókra vonatkoztatva kívánják megadni az eredményes nyelvtanulás „képletét.” Ema Ushioda (2020) ugyanakkor arra figyelmeztet, hogy a nyelvtanulás motivációs tényezőinek erősségét, tartósságát és mintázatait elemezve mindenképpen tekintetbe kell venni az egyedi, személyes jellemzőket: a nyelvtanulók nagyon különböző típusú emberek, akik eltérő körülmények között tanulják a nyelvet (vö. *person-in-context relational view* – Ushioda 2009). Különösen így van ez azokban az esetekben, amikor a nyelvtanuló saját elhatározásából úgy dönt, hogy egy kevésbé ismert idegen nyelvet kíván (meg)tanulni. Márpedig „[a] magyar [...] a kevésbé választott, kevésbé tanított nyelvek közé tartozik” (Nádor 2018: 16).

Az interneten a magyar nyelv tanulására ösztönző – sokszor magyar anyanyelvűek által készített – angol nyelvű írások legtöbbször a magyar nyelv uráli eredetét (ezáltal az európai nyelvi közegben különleges voltát), az elsajátításával járó intellektuális kihívást, az ezeréves magyar írásbeliséget említik meg fő motivációs tényezőkként. Emellett felhívják a figyelmet a magyar történelem eseményeinek Európa múltját formáló, sokszor kellőképpen nem tudatosult jelentőségére; a magyar kultúra sokszínűségére, ezen belül is a kortárs populáris kultúra pezsgésére; a kisebb-nagyobb volumenű üzletkötési lehetőségekre; a kedvező árú turisztikai és a sajátos gasztronómiai élmények kínálatára – mindez szintén meghozhatja a külföldiek kedvét

ahhoz, hogy magyarul kezdjenek tanulni. A főnevek gazdag esetrendszerének a tőváltozatok használatával összekapcsolódó alkalmazását, valamint a magánhangzó-harmónia fenntartását a toldalékolás során nyelvünk nehezebben elsajátítható jegyei között tartják számon a szerzők; a latin betűs fonémikus írást, a nyelvtani nemek hiányát, az igeidők használatát, a nyelvi udvariasság megnyilvánulási formáit a könnyen megtanulható jellemzők között említik. Az írások azt is kiemelik, hogy nagyon jó minőségű tananyagok állnak a magyarul tanulni kívánók rendelkezésére, valamint hogy a magyar emberek nagyra értékelik, ha anyanyelvükön szólnak hozzájuk (web5, web6, web7, web8).

Vajon mennyiben elméletiek, netán sztereotipikusak a fenti információk, illetve mennyiben támaszkodnak valós, egyéni nyelvtanulói tapasztalatokra? Saját bevallása szerint mi motiválja a nyelvtanulót arra, hogy magyarul kezdjen tanulni? Mit és miért ítél könnyűnek vagy nehéznek a magyar nyelvben? Milyen módszereket alkalmaz a szókincs vagy a nyelvtani szabályok memorizálásakor? Milyen nyelvhasználati sajátosságokra figyel fel a magyar nyelv kapcsán? Mennyire találja magát eredményesnek, sikeresnek a magyar nyelv elsajátításában? A fenti kérdésekre hiteles és személyes válaszokat kaphatunk azokban a YouTube-videókban, amelyekben külföldiek (egy-egy olasz, angol, dán, szerb, belga, dél-afrikai és egyesült államokbeli személy) vallanak hosszabb-rövidebb ideje tartó magyar nyelvi tanulmányaikról, angol vagy éppen magyar nyelven. Ők valamennyien idegen nyelvként tanulják a magyart. Emellett akad a vizsgálatba vont megszólalók között olyan egyén is, aki kisebbségi anyanyelvként, kétnyelvű környezetben folytatott iskolai tanulmányai során megszerezte magyar nyelvi ismereteit (az alapfogalmakhoz l. Nádor 2017: 465–468, 2022: 84–87).

## ***2. Miért kezdtem el magyarul tanulni?***

Az olasz anyanyelvű férfi arról számol be, hogy azért fogott hozzá a magyar nyelv tanulásához, mert amikor egy alkalommal turistaként megfordult Budapesten, megtetszett neki a város hangulata, és vonzónak érezte a magyar kultúrát. Elmondása szerint döntését az is befolyásolta, hogy Magyarország nincs túlzottan messze Olaszországtól, így gyakran eljuthat ide. Sőt – mivel aztán elég jó szinten megtanulta a nyelvet – az is megfordult a fejében, hogy hosszabb időre Budapestre költözik. Szívesen tanul nyelveket, és poliglottnak tartja magát, így számára az is vonzó volt, hogy egy, a közvélekedés szerint „nehéz” nyelvet sajátíthat el (web3). A dél-afrikai születésű fiatal nő – aki a világ több országában is élt már hosszabb-rövidebb ideig, s aki szintén több nyelven beszél – elmondja, hogy azért kezdett el magyarul tanulni, mert úgy volt, hogy a következő évben Magyarországra látogat. Ez egyelőre nem valósult még meg, de továbbra is a tervei között szerepel (web9, web12).

A belga férfi németet és oroszot tanult az egyetemen, amelyek mellé tudatosan egy kevésbé ismert nyelvet keresett, hogy fordítóként meg tudjon élni. Budapesti látogatása során megtetszett neki a magyar nyelv hangzása, a magyar kultúra, ezért hamarosan ide költözött, és szervezett keretek között, az akkori Balassi Intézetben intenzív osztálytermi nyelvtanfolyamba kezdett. Négy év után kifejezetten jól beszél magyarul, láthatóan elégedett az elért eredménnyel (web13). Az angol férfi közvetlenül az egyetemi tanulmányai befejezése után költözött Budapestre – ahol angolt, németet, oroszot és a nyelvtanulási stratégiákat oktat – azért, mert új kihívást keresett a nyelvtanulás terén, és úgy hallotta, magyarul nehéz megtanulni. Ezt maga is így tapasztalta, frusztrálónak tartja, hogy kilenc hónapnyi magyarországi tartózkodás után is sokszor érzi, hogy egyszerű gondolatok kifejezéséhez sincs meg a szókincse (web16). Az amerikai nő, aki egyébként zenével foglalkozik, a rendszerváltást követően tanulni érkezett Magyarországra egy vallási közösség tagjaként, s nagyon megtetszett neki a nyelv, különösen az intonáció. Ide költözött, itt alapított családot, s már eddig is számos népszerű videót készített



a magyar és az egyesült államokbeli emberek viselkedésének eltéréseiről, a két ország kulturális különbségeiről (web14, web 15).

Többen is említették, hogy az idősebb fővárosi és a vidéki magyarok többsége egynyelvű; sokszor a különféle jelzőtáblák, kiírások is csak magyar nyelvűek, s a tömegközlekedési információk is főként magyar nyelven érhetőek el. Így azok számára, akik hosszabb ideig élnek Magyarországon, a mindennapi életük megkönnyítése miatt szükséges magyarul tanulni (web3, web4, web16). Azok a nyelvtanulók, akik valamilyen szinten megismerkedtek a magyar nyelvvel és kultúrával, a közvélekedéssel szemben nem feltétlenül tekintik a magyart „kis” nyelvnek, hiszen mintegy 14 millió ember anyanyelvéről van szó (vö. a dán kb. 6 millió, a flamand 6,5 millió, a szerb 12 millió ember anyanyelve; web1, web3).

### ***3. Hogyan tartom fenn a motivációt hosszú távon?***

A beszámolók szerint nagy mértékben segítette a nyelvtanulási motiváció hosszú távú fennmaradását az, ha a nyelvtanuló pozitív visszajelzéseket kapott, amikor anyanyelvi beszélővel társalgott magyarul. A dán férfi elmondja, milyen kedves dicséretet kapott a budapesti karácsonyi vásárban egy idős hölgytől, amikor magyarul szólította meg őt; sőt azt is megemlíti, hogy előfordult, hogy nagyobb adag ételt vagy árkedvezményt kapott budapesti éttermekben, mert magyarul rendelt (web3). Az olasz férfi pedig arról számol be, milyen kellemes meglepetést okozott Rómában két magyar turistának, akik éppen buszjegyet próbáltak váltani – azzal, hogy magyarul ajánlotta fel nekik a segítségét. Mindketten élménynek tartják, hogy egy számukra idegen nyelven sikeresen tudtak kommunikálni az adott helyzetekben (web4).

A dél-afrikai születésű lány két év szünet után látott neki újra magyart tanulni, mivel úgy érezte, szeretne ismét ezzel a szép és érdekes nyelvvel foglalkozni. Kihívásként éli meg, hogy egy ilyen, az általa megismert nyelvektől eltérő szerkezetű nyelvet tanul. Mivel jelenleg infografikusként dolgozik, és szingapúri otthonában végzi a munkáját, van lehetősége mindennap foglalkozni a magyarral, amelyre a szakmai ismeretbővítés eszközeként is tekint: sok tervezéssel kapcsolatos podcastot hallgat magyarul. Úgy véli, könnyebben megjegyzi a kifejezéseket, nyelvtani szerkezeteket akkor, ha azok az érdeklődési területével kapcsolatban kerülnek elő. Emellett szórakozási lehetőségként szívesen ismerkedik meg magyar zenekarok dalaival, magyar nyelvű filmekkel (web10, web11).

### ***4. Valóban nehéz nyelv a magyar?***

A tapasztalt, több nyelvet ismerő nyelvtanulók azt hangsúlyozzák, hogy azért alakulhatott ki a vélekedés, hogy „nehéz” a magyar nyelv, mert az uráli nyelvcsaládhoz való tartozása miatt más jellemzőkkel bír, mint azok a főként indoeurópai nyelvek, amelyekkel az emberek általában ismeretségben vannak. Így a nyelvtanuló – akár a szókincset, akár a grammatikát tekintjük – nem vagy alig-alig tud a korábbi nyelvi ismereteire építeni a magyar nyelvi tanulmányai során. Ez különösen a kezdeti szakaszban jelent nehézséget, hiszen magyarul az alapszókinccset is hosszabb idő alatt sajátítja el a nyelvtanuló, mint más indoeurópai nyelvek esetében, ami könnyen eredményezheti a sikertelenség érzését rögtön a folyamat elején még a rutinos nyelvtanulók esetében is (web1, web2, web3, web4, web16).

A magyar nyelv egyes vonásait tulajdonképpen egyszerűnek találják a megszólalók. Így például többen is a könnyen elsajátítható jellemzők között tartják számon a latin betűs, fonémikus írásmódot; az első szótagra eső kötött hangsúlyt; a névelőhasználatot; az igeidők használatát; s jellemzően nincs gond az agglutináló jelleggel sem (web1, web2). A szerb anyanyelvű férfi szerint nem különösebben nehéz megtanulni a toldalékok palatoveláris illeszkedés

szerint való használatát sem (a labiális illeszkedésről nem tesz említést; web1). Az igekötők jelenléte a nyelvben az alapelv szintjén ugyan nem tűnik bonyolultnak, ugyanakkor egyes, változatos funkciójú igekötők (pl. *meg-*), valamint az elvont jelentéstartalmú igekötős igék használata (pl. *felmond, lemond*) hordozhat nehézségeket a nyelvtanuló számára (web1, web2).

Kifejezetten nagy kihívást jelent az általános és a határozott igeragozás elsajátítása; az esetragok pontos használata; a grammatikai szerkezetek logikájának megértése; a szórend és a kifejezett jelentés viszonyának átlátása (web1, web2, web13, web15). A szerb férfi számára a külföldi városokat jelölő földrajzi nevek inessivusi (pl. *Párizsban, Londonban*) és a magyarországi vagy magyar vonatkozású földrajzi nevek superessivusi toldalékokkal (pl. *Budapesten, Miskolcon*) való használatának szabálya mellett értelmezhetetlennek tűnnek a rendhagyó *Debrecenben, Erdélyben, Győrött* alakok (web1). A magyarról kisebbségi anyanyelvként tanuló fiú számára pedig a földrajzi nevek helyesírási kérdései bizonyulnak túlzottan bonyolultnak (web2). A legnagyobb nehézségnek a szerb férfi azt tartja, hogy a magyar nyelv véleménye szerint nagyon precízen, grammatikai szinten tükrözi vissza a kifejezni kívánt jelentéstartalmat, s kevésbé épít a kontextus értelmezést segítő jelenlétére, mint az indoeurópai nyelvek. A mondatok fókuszpozíciós szórendjét nem tudja párhuzamba állítani egy általa ismert nyelvek szórendi szabályaival (web1, web15). A dán férfinak pedig a formális és informális nyelvhasználat eltérései okoznak problémát (web4).

## **5. Milyen módszerrel tanulok magyarul?**

A kezdő szintű fiatal nyelvtanulók gyakran többféle applikációt is igénybe vesznek a magyar nyelv tanulásakor (web4, web11, web13); magas szintű nyelvtudás esetén hatékony módszernek bizonyul a heti rendszerességű online magánóra, valamint magyar nyelvű szövegek megfogalmazása írásban (web3, web12). A tudatos nyelvtanulók polcán magyar nyelvű könyveket, magyar nyelvű irodalmi és enciklopédikus műveket, az íróasztalon nyelvtani ismereteket rendszerező füzeteket látunk a videókban (web4, web 9, web11). Azok, akik számára a magyar nem az első idegen nyelv, amelyet tanulnak, arról számolnak be, hogy a rendszerezett tanulás akár a szókincs, akár a nyelvtan terén fontos és eredményes megközelítésmód. Ők jellemzően nem félnek hibázni a nyelvtanulás során, a hibák javítására is tanulási lehetőségként tekintenek (web10, web16). A magabiztos nyelvtanulók pedig magyar nyelven adnak interjút, magyar nyelven készítenek videókat a különféle internetes felületekre (web3, web9, web10, web12).

A nyelvtanulók abban is egyetértenek, hogy a hatékony tanulás rendszerességen alapul, s jó, ha nap mint nap foglalkoznak egy keveset a magyar nyelvvel. Vannak, akik magyar nyelvi környezetet igyekeznek teremteni maguk körül: egyéni érdeklődésüknek megfelelően magyar nyelvű, feliratos filmeket néznek, podcastokat és magyar dalokat hallgatnak az interneten; magyarul beszélő (pl. internetes játékokat űző) közösségek tagjaivá lesznek az online térben; magyar barátaikkal chatelnek; magyar nyelvre állítják be a telefonjukat és egyéb, erre alkalmas elektronikus eszközeiket; ha lehetőségük van rá, hosszabb-rövidebb ideig Magyarországon tartózkodnak, s igyekeznek minél többet anyanyelvűekkel beszélgetni (web3, web4, web10, web11, web12, web13, web16).

## 6. Mi a haszna annak, hogy beszélek magyarul?

A fiatal dán férfi három olyan területet emel ki, amelynek esetében határozott előnyét tapasztalta annak, hogy magyarul tanul: a magyar nyelv révén új barátokra lelt; dalt írt magyarul; továbbá állásajánlatot is kapott azért, mert beszél magyarul. Úgy véli, új lehetőségek nyíltak meg előtte azért, hogy a magyar nyelvvel megismerkedett (web4). A dél-afrikai lány szakmai ismeretei bővítésekor az információk egy részét a magyar nyelven keresztül szerzi be (web10). Az angol fiatalember szerint nehezebb lenne a mindennapi élete Budapesten, ha nem beszélne egy kicsit magyarul, de nem lehetetlenülne el. Számos olyan honfitársat ismer, aki már hosszabb ideje él a magyar fővárosban, s nem kezdett el magyarul tanulni, mert a környezetében lévő magyarok megértik őt akkor is, ha az angolt használja (web16).

## 7. Összegzés

A videókból nyerhető információk szerint a magyar nyelv tanulásakor az idegen nyelvek elsajátításával kapcsolatban a szakirodalomban általánosságban megjelölt motivációs tényezők közül több valóban működni látszik a nyelvtanulóknál. Így például szinte valamennyi megszólaló eltöltött hosszabb-rövidebb időt Magyarországon; többen azért érkeztek, hogy a magyar beszélőközösségbe illeszkedve a mindennapi kommunikáció során gyakorolják, sajátítsák el a nyelvet. Belső igényként fogalmazódott meg bennük, hogy párbeszédet kezdeményezzenek az anyanyelvűekkel, s pozitív élményként élték meg, amikor ez sikerrel járt, netán meg is dicsérték a nyelvtudásukat.

Valamennyi megnyilatkozó elismerő véleménnyel volt a magyar kultúráról, mai populáris kultúránkat – különösen a zene terén – pedig meglepően jól ismerték. Egyetértettek a nyelvtanulók abban is, hogy a magyar nyelv esetében hosszabb időre van szükség az alapok elsajátításához, mint sok más európai nyelv esetében. Ezt többen kihívásnak tekintették, amellyel motiváló volt számukra szembenézni. A kezdeti, szükségszerű nehézségek legyőzésében segítség volt, ha olyan témák kapcsán találkoztak a magyar nyelvvel, amelyek iránt eredendően érdeklődtek. A legtudatosabb nyelvtanulók elmondásuk szerint azt próbálták meg hosszú távon elérni, hogy körülvegye őket a magyar nyelv, s a tanulására ösztönző különféle motivációs tényezők egymásból gyűrűzzenek, egymásra épüljenek a mindennapi életvitelükben.

Segített a motiváció fenntartásában az is, ha változathatták a nyelvtanulási módszereket. A nyelvtanulásba bevont sok és változatos jellegű audiovizuális input miatt azok, akik vállalkoztak arra, hogy magyarul szólaljanak meg a videóban, meglehetősen természetesen, jó kiejtéssel beszélték a nyelvet. A megszólalók fontosnak tartották, hogy a nyelvtanulás élvezetet jelentsen, önjutalmazó folyamat legyen. Végül egy érdekesség: a magyar nyelv tanulásával összefüggő élményekről szóló YouTube-videók keresgélésekor inkább találtam férfiak, mint nők által készített beszámolókat. A megszólalók a fiatal korosztályból kerültek ki.

## Irodalom

- Dörnyei, Zoltán – Csizér, Kata – Németh, Nóra 2006. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Multilingual Matters, Bristol.
- Gardner, Robert C. – Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers, Rowley.
- Nádor Orsolya 2017. A magyar nyelv külföldi megismertetése, vonzereje. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó, Budapest. 465–483.

- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya 2022. A magyar mint tanított nyelv. In: Misad Katalin – Csehi Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia XII*. Szenczi Molnár Albert Egyesület, Pozsony. 80–97.
- Pinner, Richard 2019. *Authenticity and Teacher-Student Motivational Synergy: A Narrative of Language Teaching*. Routledge, London.
- Tremblay, Paul F. – Gardner, Robert C. 1995. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Journal* 79: 505–518.
- Ushioda, Ema 2009. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: E. Ushioda, Ema – Dörnyei, Zoltán (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol. 215–228.
- Ushioda, Ema 2020. *Language Learning Motivation: An Ethical Agenda for Research*. Oxford University Press, Oxford.

## Források

- web1 = Living Ironically in Europe: *Why You Shouldn't Learn Hungarian*  
[https://www.youtube.com/watch?v=ug0cdDh\\_oko](https://www.youtube.com/watch?v=ug0cdDh_oko) (2024. május 2.)
- web2 = Papp Albert: *Hungarian: the most difficult language in the world? Hungarian comprehensible input episode 1*, <https://www.youtube.com/watch?v=S6d4cO7I2vs> (2024. május 2.)
- web3 = Easy Hungarian: *How a polyglot learns Hungarian - Interview with Luca Lampariello in Hungarian*, <https://www.youtube.com/watch?v=ou7E50yZtGc> (2024. május 2.)
- web4 = Frederik és Aisha: *Miért tanulj magyarul – Így tanultam meg magyarul!*  
<https://www.youtube.com/watch?v=6EQQSLARk2c> (2024. május 2.)
- web5 = Catch Budapest: *35 Good Reasons You Should Bother Learning Hungarian*.  
<https://www.catchbudapest.com/35-reasons-to-learn-hungarian/> (2024. május 5.)
- web6 = CoffeeBreak Languages: *5 Reasons Why Learning Hungarian Is “Csodálatos” (Wonderful!)*.  
<https://coffeebreaklanguages.com/2018/02/5-reasons-why-learning-hungarian-is-csodalatos-wonderful/> (2024. május 5.)
- web7 = HungarianPod101.com Blog: *Why learn Hungarian? Here are 10 compelling reasons*.  
<https://www.hungarianpod101.com/lesson/all-about-1-an-introduction-to-the-hungarian-language-history-of-hungarian-language> (2024. május 5.)
- web8 = HungarianPod101.com: *Top 5 Reasons to Study Hungarian. Lesson Notes*  
<https://www.hungarianpod101.com/blog/2021/07/15/why-you-should-learn-hungarian/> (2024. május 5.)
- web9 = Lindie Botes: *Két hónapja magyarul tanulok | 2 months Hungarian progress*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZiTh8RVkF4w&list=PLRCVN94KILKV0jC2-J9xHaCh9SCETwjhM&index=2> (2024. május 5.)
- web10 = Lindie Botes: *Hogyan tanulok magyarul (és próbálok magyarul beszélni)*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=LLHRC2y5CP0> (2024. május 5.)
- web11 = Lindie Botes: *Elkezdtem magyarul tanulni | Dél-afrikai magyarul tanulni*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=pFcFn1gkWrk> (2024. május 21.)
- web12 = Lindie Botes: *Speaking Hungarian on LIVE TV! Voltam a tévében! Interjú magyarul egy külföldivel*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=VwtLEXdtrvY> (2024. május 21.)
- web13 = Easy Hungarian: *Belgian polyglot speaks #hungarian - Belga poliglott #magyarul beszél*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=d-6-mXIGfkQ> (2024. május 21.)
- web14 = Amerikából Jöttem: *Ezért voltak FURCSÁK nekem a magyarok | Amerikai lány magyarul beszél*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=IL7ysMJtmts> (2024. május 21.)
- web15 = Abbe Lewis: *Amerikából jöttem és itt maradtam! / Nem hétköznapi történetek | Palikék Világa by Manna*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=4YDOPZv1zDY&t=7s> (2024. május 21.)
- web16 = Alex Rawlings: *Speaking Hungarian after 9 months in Budapest*.  
[https://www.youtube.com/watch?v=H47rRVg\\_o9c](https://www.youtube.com/watch?v=H47rRVg_o9c) (2024. május 5.)

*Bölcsei, Andrea*

**“Why and how shall I learn Hungarian?”**

**Motivational factors and strategies in learning a less frequently chosen language**

The paper enumerates the most important general L2 motivational theories developed in the last few decades and examines their relevance in the case of learning Hungarian as a foreign language or as a minority mother tongue. Learners of Hungarian confess in YouTube videos about questions such as why they started to learn Hungarian; how they maintain their motivation in the long run; what the most challenging features of the Hungarian language are for them; what methods they use in acquiring the language; what advantages they have from speaking Hungarian. Their answers confirm that having positive attitudes towards and deep knowledge of the target culture, desiring to talk to native speakers, experiencing tangible benefits and getting positive reactions when using the target language, being patient in learning the basics, being surrounded by the target language in one's daily life, taking the opportunity to switch to different methods of language learning, using the language to gain subject specific knowledge of one's own professional or recreational interests, and – most importantly – enjoying learning the language are crucial motivational factors in the acquisition of the Hungarian language.

## *Csernicskó István*

### **Nyelv, kultúra, fordítás sajátosságai a kelet-közép-európai nyelvi térségben**

#### ***1. A kelet-közép-európai nyelvi térség***

Ha máshonnan nem, Kamusella (2021) történeti nyelvpolitikai atlaszából és Nádor Orsolya (2023) legújabb könyvéből minden kétséget kizáróan tudjuk, hogy a közép-európai térség népek, nyelvek, kultúrák találkozhelye. Olyan régió, ahol a nyelvek és kultúrák között lehetetlen egyetlen vonallal határokat húzni, és ahol még az államhatárok is (talán túlságosan is) gyakran változnak. A huszadik század derekán a Közép-Európa Atlasz szerkesztői úgy vélték, hogy „Ha van egyetlen fogalom, amely Közép-Európát, mint a kontinens nyugati és keleti fele közötti érintkezési övet jellemzi, kifejezi, az a művelődésben megnyilvánuló kétoldalúság, illetve a kettő közötti határ. Európa két felének fejlődéstörténetében a nyugati kereszténység kultúrája, valamint a keleti és déli ortodoxia hagyományanyaga kitörölhetetlen, sajátos jegyeket hordoz. (...) Valószínű, hogy nemcsak a vallási különbség, de Európa két felének történelmi fejlődése is hozzásegített annak az »egyetemes« különbségnek a létrejöttéhez, amelyet nyugati és keleti kultúrának nevezünk” – olvashatjuk (Rónai szerk. 1945/1993: 184). Ez a kelet és nyugat közötti kettősség, átmenetiség az egyik jellemzője annak a vidéknek is, ahol születtem, felnőttem és ahol máig élek.

Szülőföldem az a régió, amit ma Kárpátaljaként ismerünk: a háborúban álló Ukrajnához tartozó kicsinyke közigazgatási egység, amely ma az Európai Unió négy tagállamával (Lengyelország, Szlovákia, Magyarország és Románia) szomszédos. Ezen a tenyérnyi területen sok nemzetiség és nyelv (ukrán/ruszin, magyar, román, orosz, szlovák, cigány, német), több vallásfelekezet (ortodox/pravoszláv, római és görög katolikus, református, izraelita) és számos kultúra él egymás mellett. Ez a vidék a nyugati és keleti keresztény civilizáció és kultúra mezsgyéjén, átmeneti zónájában fekszik; több olyan nyelvi és kulturális határ fedi itt egymást, melyek választóvonalak valahol a Kárpátok gerincén húzhatók meg. Ilyen szempontból a terület tipikus közép-európai régió.

#### ***2. Ahol a fordításhoz nem elég a nyelvtudás***

Nyelvek és kultúrák szoros egymás mellett élése a kívülálló számára érdekes helyzeteket eredményezhet akár akkor is, ha egyébként beszéli a helyi nyelveket. Akik Beregszászban jártak 2016 végén, 2017 elején, felfigyelhetek egy óriásplakátra, amelyen a Beregszászi járás első embere köszönti a polgárokat az ünnepek alkalmából. A plakáton két nyelven olvashatók a jókívánások: ukránul és magyarul (1. ábra). Ám ha alaposabban megnézzük a felvételt, érdekes jelenséget vehetünk észre: az ukrán és a magyar nyelvű felirat nem pontosan felel meg egymásnak. A hirdetőtábla ukrán nyelvű szövege előbb az új esztendő, majd utána a karácsony apropóján köszönti az olvasóit; a magyar nyelvű szövegben azonban ez fordítva van: azon előbb kívánnak békés, áldott karácsonyt, majd pedig boldog és sikeres 2017-es évet.



1. ábra. Kétnyelvű ünnepi jókívánások Beregszászból: ahol nem elég a fordítás

Vajon egyszerű fordítói hibára akadunk? Aki nem mozog otthonosan a keleti és nyugati kereszténység ünnepei között, ám ismeri az ukrán és a magyar nyelvet is, talán ezt gondolhatja. Ám aki így véli, téved. Mindkét nyelvű szöveg teljesen logikus és helyes, és bizony így van jól, hogy a két nyelven megfogalmazott üzenet nem teljesen egyforma.

A Beregszászban és Kárpátalján élő ukránok túlnyomó többsége ugyanis a keleti, a magyarok legnagyobb része pedig a nyugati keresztény egyházi naptárak alapján ünnepli Krisztus születésének napját. A nyugati keresztények – akik ünnepeikkel is a Gergely-naptárhoz igazodnak – december 25-én ünneplik a karácsonyt, és január elsején az Újévet. A keleti keresztények viszont a Juliánus-naptár szerint ünneplik Jézus születését, ami így január 7-ére esik, ám az új esztendő első napját (ami nem egyházi ünnep) velünk egyszerre: január 1-jén.

Ha a kétnyelvű plakáton csupán lefordítják egyik nyelvről a másikra az ünnepi köszöntést, akkor a másik nyelv beszélői joggal érezhették volna úgy: a jókívánások az ő nyelvükön ugyan, de nem hozzájuk szólnak.

Az már egy külön elemzés tárgya lehetne, hogy mi okból döntött úgy 2022-ben az Ukrán Ortodox Egyház, hogy ezentúl nem a keleti keresztényekkel, hanem inkább a nyugatiakkal ünnepli együtt a karácsonyt...

### 3. Időzavarban

Az idegenek, ha Kárpátalján járnak, néha még azt sem tudják megállapítani, mennyi az idő. A 2. ábrán egy kétnyelvű tábla látható, amely ukrán és magyar nyelven egyaránt tájékoztat arról, hogy mikor nyit és zár a gyógyszertár. Alaposabban megnézve azonban a fotót, az avatatlank arra következtethetnek, hogy itt valami disznóságról van szó. A magyar nyelvű szöveg alapján ugyanis 7-kor, az ukrán szerint viszont csak 8-kor nyit a patika. Csak nem az a helyzet, hogy a magyarok egy órával korábban mehetnek gyógyszert kiváltani, mint az ukránok?! Természetesen nem erről van szó.



2. ábra. Hiába tud valaki ukránul is, magyarul is, nem biztos, hogy rájön, mikor nyit és zár ez a gyógyszerár

A mai Kárpátalja területén Kárpátontúli Ukrajna Néptanácsa az 1944. november 29-én kiadott 5. számú dekrétumával azonos év december 1-től kötelezően bevezette a moszkvai időszámítást a közép-európai helyett. Ettől kezdve Kárpátalján is akkor volt hivatalosan dél, amikor a légvonalban 1300 kilométerre keletre fekvő Moszkvában (Вісник 1944: 4).

A Nap járása azonban nem módosult a politikai határok átrajzolásával: bár a távoli szovjet fővárosban és a hatalmas birodalom délnyugati periferiájára szorult Kárpátalján egyaránt reggeli 8 óra volt a munkakezdés ideje, télen Moszkvában ekkor már sütött a nap, Ungváron azonban még teljesen sötét volt. Nem véletlen, hogy korábban – akár Magyarországhoz, akár Csehszlovákiához tartozott a régió – akkor még csak 6 órát mutattak az órák.

A helyiek biológiai órája nem a moszkvai, hanem a közép-európai időzónának felel meg inkább. Talán ezért alakult ki az a helyzet, amiről az Ungváron élő magyar író, költő Balla D. Károly (1993: 84) egyik esszéjében azt írja, hogy a Kárpátalján élő átlagember „soha nem állt át teljesen moszkvai időre. [...] Ha magyarul szóltak hozzá, a magyar időt mondta, ha oroszul, akkor a moszkvait, függetlenül attól, hogy az ő órája mit mutatott”. Ez a fajta különbség Ukrajna függetlenné válása után is megmaradt. Ám mivel Kijev és Budapest között nem 2, hanem csak 1 óra eltérés van, a hivatalos és a helyi idő között már csak egyetlen óra a különbség.

A hivatalos és a helyi idő használata közötti különbség a 'mi és ők' megkülönböztetése, burkolt identitásjegy. Az idegenek (korábban a szovjet hatalom által Kárpátaljára betelepített hivatalnokok, a különböző fegyveres testületek egyenruhásai, a pártmunkások stb.) nem ismerték és a ma a régióba látogató idegenek sem ismerik az idő mérésének kárpátaljai sajátosságait. Ezért alakulhatott ki az, hogy a kárpátaljaiak (szlávok és nem szlávok egyaránt) egymás között gyakran nem 'helyi idő'-ként hivatkoztak a hivatalostól eltérő időszámításra, hanem ukránul azt mondták: 'no нашому', magyarul pedig azt: 'míszertünk' ennyi vagy annyi az idő. A *наші* 'mieink' és a 'mi' azt jelenti: 'mi, kárpátaljaiak, helyiek', szemben a nem helyiekkel (Cserniczkó–Fedinec 2019, Fedinec–Cserniczkó 2018, 2021). Kárpátalján minden helybéli tudja, hogyan értelmezni azokat a kiírásokat, ahol magyarul 7-kor, ukránul viszont 8-kor történik valami.



#### 4. Ízes szavak

A kelet-közép-európai térség kulturái egymásra hatásának jellegzetes példája egy 2013-ban kiadott ukrán nyelvű szakácskönyv, amely humoros formában ad közre közel 50 receptet (Тиводор és mtsai. 2013). A kiadvány egyik sajátossága, hogy az ételek elkészítésének módja és a hozzávalók felsorolása a baloldali hasábon a Nagyszőlős környéki ukrán nyelvjárásban, a jobb oldaliban pedig sztenderd ukránul szerepel (3. ábra). A szakácskönyv másik érdekessége, hogy az ajánlott ételek között számos olyan is megtalálható, amelyek a Kárpátalját, az itteni színes kultúrát nem ismerők számára bizony furcsa lehet. Az elkészítésre ajánlottak között hagyományosan ukrán, magyar, román, zsidó és szlovák ételnek tekintett fogás is akad. A sztenderd ukrán beszélő számára azonban már több étel megnevezése is értelmezhetetlen körülírás, magyarázat nélkül; például azért, mert a helyi szlávok a magyarból kölcsönzött szóval nevezik meg: *гуляш-левеш* (gulyásleveles), *крумпли* (krumpli, azaz burgonya), *гурка* (hurka) stb. Már a könyvecske címe is sokat mondó a helyi ukrán nyelvjárást ismerők számára, de értelmezhetetlen a regionális sajátosságok terén járatlan sztenderd ukrán beszélőknek: *Фіномшаг по-севлюшськи* (a cirill írást nem ismerők számára a kiejtés: *finomsah po-szevljuszki*), vagyis: finomság(ok) szőlősi módra.



3. ábra. A szakácskönyv borítója és a *дієтичний левеш* (olvasd: *dieticsnij leves*) receptje

A szakácskönyv lapjain a sztenderd ukrán szöveg segíti a nyelvi kontaktushatásokat tükröző nyelvjárás megértését, de számos kárpátaljai étterem étlapján található olyan fogások, melyek értelmezése lehetetlen a Kárpátaljára látogató idegennek. A *пацалперкелт* (pacalpörkölt), *ракот крумпли* (rakott krumpli), *цигань печеньє* (cigánypecsénye) *бобгуляш* (babgulyás) stb. szavak akkor is megfejtethetlenné a kárpátaljai konyhát és/vagy a magyar nyelvet nem ismerők számára, ha cirill betűkkel nyomtatják őket az étlapra (Cserniczkó 2019: 170–177).

#### 5. Összefoglalás és tanulságok helyett

Azon nyelvészek számára, akik a nyelvet nem csupán véges számú nyelvi jelelemből létrehozható végtelen számú jelkombinációként szemlélik, hanem a nyelv alapvető tulajdonságának tekintik egyrészt a nyelvi változatosságot, másrészt a nyelv társadalmi beágyazottságát, az itt felvillantott példák nem meglepőek. Nyelvek és kultúrák találkozásának határzónájában számtalan hasonló jelenségre figyelhetünk fel. A tipikusan kelet-közép-európai régiónak tekinthető Kárpátalján, amint láthattuk, nem elég az eligazodáshoz, ha az ember több nyelv sztenderd változatát ismeri. A sikeres kommunikációhoz, a hatékony fordításhoz a régiót, a helyi kultúrát, a regionális nyelvváltozatokat is ismerni kell; és persze az sem árt, ha az ott élő emberekre is kíváncsiak vagyunk.

## Irodalom

- Balla D. Károly 1993. Amikor Kárpátalján a Big Ben szerint harangoztak. In: Balla D. Károly (szerk.): *Kis(ebbségi) magyar skizofrénia*. Galéria Kiadó, Ungvár–Budapest. 83–89.
- Csernicskó István 2019. *Fények és árnyak Kárpátalja nyelvi tájképéből*. Atdor Shark, Ungvár
- Csernicskó István – Fedinec Csilla 2019. Time and Space in Between: Time Zones, Languages, and Cultures in Transcarpathia (Ukraine). *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 11/2: 7–22.  
<https://doi.org/10.2478/ausp-2019-0009>
- Fedinec Csilla – Csernicskó István 2021. The Informal Use of Time as a Component of Multicultural Regional Identity in Transcarpathia (Ukraine). *East Central Europe* 48(1): 73–102.  
<https://doi.org/10.30965/18763308-48010007>
- Fedinec Csilla – Csernicskó István 2018. Hány az óra, Vekker úr? Időzónák és politika Kárpátalján. In: Kontra Miklós (szerk.): „*Tudjuk a nyelvtant, mégsem tudunk semmit.*” *Olvasmányok nyelv, társadalom és kultúra összefüggéséről*. Károli Könyvek – Magyar nyelv-tanári segédkönyvek. Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar – L'Harmattan Kiadó, Budapest. 12–39.
- Kamusella, Tomasz 2021. *Words in Space and Time. Historical Atlas of Language Politics in Modern Central Europe*. Central European University Press, Budapest–Vienna–New York.
- Nádor Orsolya 2023. *A kelet-közép-európai nyelvi térség*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Rónai András (szerk.): 1945/1993. *Közép-Európa Atlasz*. Szent István Társulat – Püski Kiadó, Budapest (az 1945. évi változat faksimile kiadása).
- Вістник 1944. *Вістник Народної Ради Закарпатської України* №1. 30 листопада 1944 р.  
<https://violity.com/ua/104274762-vestnik-narodnoj-rady-zakarpatskoj-ukrainy-18-ekz-30-11-1944-31-07-1945>
- Тиводор Ольга és munkatársai. 2013. *Фіноміаг по-сєвлюшськи. Народна кухня Виноградівщини*. Ужгород: «ТІМРАНІ».

### *Csernicskó, István*

#### **Peculiarities of language, culture, and translation in the East-Central European language area**

Central Europe is a meeting place for the peoples, languages and cultures. It is a region where it is impossible to draw borders between languages and cultures with a single line, and where even state borders change (perhaps too often). Trans- or Subcarpathia is a typical Central European region. In this small area, many nationalities and languages (Ukrainian/Rusyn, Hungarian, Romanian, Russian, Slovak, Gypsy, German), several religious denominations (Orthodox, Roman and Greek Catholic, Reformed, Israelite) and many cultures live side by side. This region lies in the transitional zone of Western and Eastern Christian civilization and culture; several linguistic and cultural borders overlap here, the dividing line of which can be drawn somewhere along the ridge of the Carpathians. In this article, we present some examples from the area of language and culture, which prove how colorful and interesting this region is. The article reveals that even in this corner of the world, it is not enough to know only the standard dialects of the languages. For successful communication and effective translation, it is also necessary to know the region, the local culture, and the regional language variants; and of course it doesn't hurt to be curious about the people who live there.

*Csontos Nóra*

## A kép pragmatikája

*„A kép hermeneutikájának eredete ott található, ahol a szem képi élménye a nyelv közegébe megy át.”  
(Boehm 1993: 87)*

### 1. Bevezetés

A tanulmány a kép pragmatikai értelmezését vizsgálja a közös figyelmi jelenetben betöltött szerepének előtérbe helyezésével. Azokra a képekre koncentrál, amelyek a szövegbe ágyazódva jelennek meg. E két vizsgálati kiindulópontot összeköti a MID-tankönyvekbe ágyazódó képek működésének bemutatásával, és a következőkre kérdez rá: Milyen pozíciót tölthetnek be a tankönyvekben található képek a magyar nyelv oktatásában és a nyelvelsajátítás folyamatában; miként támogathatják a kontextusban történő jelentéstulajdonítást és a nyelvi eszközök pragmatikailag is megfelelő használatának megismerését és hogyan nyílhat lehetőség a képi anyaggal a szociokulturális ismeretek átadására?

A tanulmány a kép ontológiájának meghatározása (2. fejezet) után a közös figyelmi jelenet részeként megjelenő képnek a kontextualizáció folyamatában betöltött szerepét elemzi. A centrális/termékeny pillanat fogalmának bevonásával a kép létmódját egy összetett világrepresentációban határozza meg, majd a befogadói pozíció felől vizsgálja a működését. A szövegvilág mintájára létrehozott képvilágban szemlélteti az esemény, illetve az eseménysor kialakítását (3.). Mindezen elméleti keretet a tanulmány arra használja fel, hogy szemléltesse a kép szerepét a MID-oktatásban: bemutassa a sajátos nyelvi anyagban található, a sematizáltság eltérő fokozatait képviselő képek funkcióját a tapasztalatszerzésben és -közvetítésben. A képi anyag mellett megjelenő nyelvi reprezentációt is bevonva vizsgálja a kép funkcióját, az ún. centrális és szeriális képi reprezentációk szerepét a jelentésképzésben, ezáltal az idegen-nyelv-elsajátításban, illetve reflektál a képpel közvetített szociokulturális jelentéstartalomra is (4.). A tanulmány ezen tényezők áttekintő elemzése alapján végzi el az összegzést (5.).

### 2. A kép ontológiája

A kép az ábrázolási mód alapján se nem tiszta utalás, se nem tiszta képviselés. Nem tekinthető utalásnak, mivel – noha tartalmazza az utalás mozzanatát arra, ami a képben megmutatkozik – saját jelentéstartalma révén tölti be azt, és – bár megmutat és képvisel valamit – nem tekinthető tiszta képviselésnek, mivel azt önmagában végzi el (vö. Gadamer 1984: 110–119).

A kép a világról alkotott ismeretek leírását teszi meg. Ez a leírás viszont nem a valóság leképezése, hanem egy nézőpontból történő reprezentáció. A kép ugyanis mindig mond valamit a mintaképről (vö. Heidegger 1988: 60), jelentéstöbblettel látja el azt, amely által a megmutatott léte gyarapodik. A kép tartalma ontológiailag a „mintakép emanációja” (Gadamer 1984: 111), mely folyamatban a léte nem szűnik meg a megmutatásban, hogy így létezővé tegye a leképezettet, hanem épp ellenkezőleg: a „saját létét érvényesíti, s így éri el, hogy létezzék a leképezett” (Gadamer 1984: 110). Ennek megfelelően a kép saját jelentésfunkcióval rendelkező képződmény, léte a megmutatásban áll, ez különbözteti meg a leképezett lététől.

A kép az előbbieik értelmében már az alkotás folyamata felől sem reprodukció, hanem az alkotónak a világ megértéséből és értelmezéséből fakadó interpretációja. A képalkotás folyamatában az alkotó interpretálóvá válik, aki a megértés és az értelmezés által kiszakítva a mintaképet az eredeti kontextusából, azt új, általa megalkotott kontextusba helyezi át. A kép alkotásakor is – hasonlóan a nyelvi reprezentációhoz – egy esemény konstruálása történik meg.

### 3. A kép pragmatikája

A kép – bár térbeli művészetként létét a tér teszi lehetővé, de ezáltal korlátozza is, ezzel együtt a kép ideje sem nyúlhat a végtelenbe – nem tekinthető statikusnak és atemporálisnak. A képen ábrázolt figura/figurák–alap (háttér), illetve a közöttük kialakuló temporális viszony egy elemi jelenetet hoz létre (vö. Tolcsvai Nagy 2010: 123). De a kép nem csupán ezen a szinten jellemezhető a tér és az idő dinamizmusával. A kép ugyanis egy eseménysor egyetlen *termékeny pillanatát* (Lessing 1982: 205) / *a centrális pillanatát* (Kibédi Varga 1993) reprezentálja. Ez a pillanat – „a képzelőerőnek csapongást engedve” (Lessing 1982: 205) – alkalmas arra, hogy az előtte lezajlott, illetve az utána következő eseményeket előhívja. A kép látszólag valóban minimum egy esemény reprezentációját teszi meg, de ez metonimikusan képviseli ugyanazon esemény előidejű és utóidejű összetevőit. Ezáltal a kép összetett eseménysor, összetett világ-reprezentáció közvetítését végzi el.

Ez a reprezentáció a befogadás folyamatában válik láthatóvá és egyben „olvashatóvá”. Egy kép esetében „a vásznon megjelenő konstelláció mindig egy szubjektumot feltételez, aki nézi azt, kijelöl egy szubjektumpozíciót; nemcsak önmagát mutatja meg, hanem annak az olvasatát is előírja” (Füzi 2007: 83).

A közvetett interakcióval jellemezhető írott nyelvi szövegekhez hasonlóan az alkotás és befogadás folyamata a képnél is aszimmetrikus (vö. Iser 1996: 241–249), melynek következtében a kép elidegenedik mind létrehozásának, mind befogadásának szituációjától (vö. Ong 1998: 144, 148, valamint Gadamer 1984: 274–275). Viszont a kép esetében is diskurzusról lehet beszélni, amelyben az egyik résztvevő maga a kép, a másik pedig az interpretátor (vö. Gadamer 1984: 207–218, 269–283, 1991: 24, 28; továbbá Iser 1996, Ong 1998: 143–146). A kép az interpretátor révén jut szóhoz, a vizuális jeleket a befogadó változtatja vissza értelemmé. A befogadó – a kép (mű)alkotásként való funkcionálását, létezését is megteremtve (vö. Gadamer 1984, 1991) – az értelmezői folyamatában hozza létre a kép jelentését, eseménysorát.

A befogadó számára a képvilágban válnak értelmezhetővé a vizuális jelek. A képvilág a szövegvilág (l. Tolcsvai Nagy 2001: 121–125) mintájára létrehozott mentális modell, amely a kontextusból, illetve a képben kifejtett és bennfoglalt jelentésekből, valamint az általuk az elmében aktivizált reprezentációkból áll össze. A szövegvilágtól eltérően a képvilágban ezen összetevők ugyanakkor egyszerre jelennek meg, a képvilág megteremtése tehát nem az időbeli linearitásban, hanem a szimultaneitásban rejlik.

A vizuális feldolgozás során, a megértés és értelmezés folyamatában, a képvilág létrehozásakor a képben reprezentált centrális pillanat a befogadó elméjében aktivizálja, előhívja az ehhez a pillanathoz köthető tudáskereteket és forgatókönyveket (a fogalmakra l. Tátrai 2004: 481, 482). Ezen tudáskeretek és forgatókönyvek megalkotása révén jön létre a kép jelentése: az összetett világ-reprezentáció, a történet. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a kép alkotója aktívan nem járulna hozzá a jelentés közvetítéséhez: az általa kijelölt, térrel „keretezett”, ezáltal időben is korlátozott nézőpont, valamint a kép alkotásakor használt technika (figurák, kidolgozás, színek stb.) – akárcsak a nyelvi reprezentáció nem verbális összetevői – hozzájárulnak a jelentésképzéshez. De azáltal, hogy ezen összetevők verbálisan nem jelennek meg, a kép, illetve a kép alkotója nagyobb (játék)teret enged, nagyobb lehetőséget hagy a befogadónak a jelentés létrehozására; sőt a kép megértése és értelmezése során a befogadó az, aki – a vizuális jeleket verbalizálva – megalkotja a kép valódi jelentését.

#### 4. A kép pragmatikája az oktatásban

Az oktatásban a kép funkciója és léte némiképp módosul. Jelen tanulmányban azon képekre koncentrálva szemléltetem ezt a módosulást, amelyek tankönyvekben, illetve a MID-tankönyvekben jelenhetnek meg. Ezt a módosulást ezekben a tankönyvekben előjáróban és röviden abban lehet összegezni, hogy a kép nem önmagában, hanem nyelvi reprezentációkkal kiegészülve, azok inherens részét képezve jelenik meg.

Mivel a kép az írott szövegbe ágyazódva jelenik meg, ezért annak megértési folyamatához járul hozzá. A befogadói pozíció felől tekintve a kép és a nyelvi szöveg viszonya kettős figyelemirányítással jellemezhető biszociációs (l. Koestler 1998) folyamatnak tekinthető. A biszociáció a két, medialitásukban eltérő jelentésképző elem összekapcsolását teszi lehetővé. A kettős figyelemirányítás pedig ott mutatkozik meg, hogy a kép és a szöveg kiegészítik egymást a befogadás folyamatában. Ha a kép jeleníti meg a releváns jelentéstartalmat, akkor – a figyelemirányítás és -irányulás szempontjából – kezdetben az kerül a figyelem központjába, majd – a kiterjedő aktivációval, mely során a kép által aktivizált és asszociált jelentés miatt a szöveg értelmezése könnyen hozzáférhetővé válik – a nyelvi reprezentáció. A megértés ebben az esetben tehát a képtől a szöveg felé halad. Ha a szöveg válik központi összetevővé, akkor pedig a folyamat fordítottjáról lehet beszélni.

A kettős figyelemirányítás a képi anyag és a szöveg értelmezésekor létrejövő diskurzusokat is érinti. Ha a képi összetevő kerül először a figyelem előterébe – mely eljárással elsősorban a kezdő tankönyvekben lehet találkozni –, a képi jelentésének megteremtése hatással lehet a szöveg megértésére, kiegészítheti, segítheti azt; ha pedig a megértés és az értelmezés folyamatában a szöveghez képest háttérbe kerül – mint az inkább a haladó tankönyvekben látható –, akkor a nyelvi szöveg bizonyos jelentéselemeinek reprezentációját végzi el.

A MID-tankönyvekben található képek többféle módon közölhetik a jelentéstartalmat. A képeken megjelenített jelentéstartalom módja alapján ún. *centrális* és *szeriális* kép különíthető el. A *centrális* képnél a jelentéstartalmat egyetlen kép közvetíti, amely korlátozódhat egy elemi esemény reprezentációjára (1. ábra), de egy összetett eseménysort is megjeleníthet. A *szeriális* képek esetében (2. ábra) – a képregény mintájára – az eseménysor különböző részeit reprezentálják a képek, az ezek közötti oksági viszonyt a befogadó teremti meg, a temporalitást viszont a képek egymás utáni helyzete adja. A befogadó tehát a szeriális képek egyes összetevőjének lineáris „olvasásával” alkotja meg az eseménysort.

A kép összetett jelentésszerkezetéből adódóan (l. fentebb) ugyanakkor nem csupán a kép által expliciten közvetített jelentés, hanem annak elő- és utóidejű összetevői is aktivizálódnak a befogadóban, továbbá az ezekhez tartozó asszociatív jelentések is, mind a két esetben. Ebből a szempontból mondható az, hogy a centrális kép ugyan egy eseményre vagy annak egy összetevőjére koncentrál, de a befogadóban a képi reprezentáció egy eseménysort és az ahhoz tartozó asszociációkat is aktivizálja.

A MID-tankönyvekben a sematikusság és összetettség különböző fokán álló képek alkalmazását a nyelvi szint, illetve az annak megfelelő elsajátítandó jelentéstartalom határozza meg. Röviden összegezve a tankönyvekben a képek funkcióját abban lehet látni, hogy az idegen nyelvű hallgató – mivel a kép nyelvileg nem determinált – a vizuális reprezentáció által aktivizált tudáskeretek és forgatókönyvek előhívásával, egy narratíva megteremtése során képes azon jelentéseket, illetve azon kontextuális körülményeket létrehozni, melyek – belehelyezkedve az adott beszédhelyzetbe – előkészítik a magyar nyelvi szöveg megértését, de mindezzel együtt a nyelvi reprezentáció pragmatikailag megfelelő használatának elsajátítását is lehetővé teszik. Röviden összegezve: a kép – akár centrális, akár szeriális képről legyen szó – a nyelvi eszközökkel kifejtett jelentéstartalommal biszociációs viszonyba kerülve a kontextualizáció folyamatában tölt be szerepet.

A centrális események reprezentációjakor a kép által elindított jelentésképzés révén a nyelvi reprezentáció kontextualizációja a meglévő tudás előhívásával történik meg.

Az 1. ábrán látható kép – a jelen tematikus kötet kontextusához igazodva – a SZÜLETÉSNAP mint tudást aktivizálva a beszédhelyzet mimetikus megjelenítését végzi el, ami által a nyelvi eszköz elsajátítása (például *Boldog születésnapot!*) kontextusban valósulhat meg, és – amennyiben van, mert jelen esetben van – annak szociokulturális, szituatív összetevőinek feldolgozása is előkészítettnek tekinthető (például: *Boldog születésnapot kívánok!, Isten éltesse!, Isten éltesse sokáig!, Isten éltesse sokáig, füled érjen bokáig!*).



1. ábra: Centrális kép

A szeriális képeknél elsősorban a meglévő forgatókönyvek aktivizálása történik meg (2. ábra).



2. ábra: Szeriális kép

A 2. ábra összetevőit látva lehetőség nyílik a SZÜLETÉSNAP forgatókönyvét előhívni, az esetleges kulturális tartalmakat közvetítve (prototipikusan 'mit csinál egy magyar a születésnapon').

A fenti esetekben – akár csak a tankönyvekben vagy az oktatás során alkalmazott többi kép esetében – két dologtól nem lehet eltekinteni. Egyfelől attól, hogy bizonyos (szocio)kulturális különbségek miatt a hallgató nem azt, illetve nem pontosan vagy nem feltétlenül azt az esemény vagy eseménysort fogja megteremteni, amit a kép egy magyar számára közvetít. Ebben az esetben is a magyar nyelvre jellemzővé váló jelentéstartalmak, illetve azoknak nyelvi megvalósulásai előkészítettnek tekinthetők. Hiszen ilyenkor a képek által a sémák működésbe lépnek, a magyar kultúrára jellemző összetevők ehhez kapcsolódó viszonyukban válnak módosíthatóvá, ami nagyban segítheti az idegen nyelv, kultúra egyes részeinek adaptálását. A képek tehát a kultúrára jellemző perspektívát is hangsúlyozottan képesek közvetíteni. Másfelől az oktatók felé fordulva attól a tényezőtől sem lehet eltekinteni, hogy – akár csak az oktatás részeit képező, a legújabb tankönyvekben megjelenő korpuszalapú szövegek – a képek egy külső perspektívát alkalmazó, a magyar kultúra sztereo- avagy prototipikus eseményét vagy eseménysorát jelenítik meg, a sematizált jelentéstartalomra és -átadásra építve.

## 5. Összegzés

A tanulmány azokat a képeket vizsgálta, amelyek szövegbe ágyazódva jelennek meg. A befogadói oldal előtérbe helyezésével kiindulópontként az vált hangsúlyossá, hogy ezek a képek nem csupán az illusztráció funkcióját töltik vagy tölthetik be. A tanulmány alapjául választott, a MID-oktatásban megjelenő képek szerepe ugyanis nem merül ki csupán az esztétikai funkcióban: a bizsocioáció folyamatát működésbe hozva a szöveg jelentésképzéséhez járulnak hozzá. A befogadó a közvetlen vizuális tapasztalat felhasználásával, a kép által aktivizált tudás előhívásával képes megteremteni azt a jelentést, amely által az idegen nyelvi szöveg, illetve annak összetevői előkészítetté válnak. A kép ezen tulajdonsága a MID-oktatásban segíti a nyelvelsajátítás folyamatát, a megértést támogató, kontextusban történő jelentéstulajdonítást, valamint a nyelvi eszközök pragmatikailag is megfelelő használatának megismerését; a kép eseménysorának megteremtése egy adott kulturális környezetben, arra jellemzően mehet végbe. Emellett a kép a (szocio)kulturális ismeretek átadását is közvetlenül elvégezheti.

## Irodalom

- Boehm, Gottfried 1993. A kép hermeneutikájához. *Athenaeum* 4: 87–111.
- Füzi Izabella 2007. Narratív kódoltság és a film mediális sajátosságai. In: Hajdu Péter – Ritoók Zsigmond (szerk.): *Retorika és narráció*. Gondolat Kiadó–Pompeji, Budapest–Szeged. 83–84.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg 1991. Szöveg és interpretáció. In: Bacsó Béla (szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest. 17–41.
- Heidegger, Martin 1988. *A műalkotás eredete*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Iser, Wolfgang 1996 [1990]. Az olvasás aktuusa. In: Kiss Attila Attila – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv I*. Ictus Kiadó / JATE, Szeged. 241–264.
- Kibédi Varga Áron 1993. Vizuális argumentáció és vizuális narrativitás. *Athenaeum* 4: 166–179.
- Koestler, Arthur 1998. *A teremtés*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Lessing, Gotthold Ephraim 1982. Laokoón, vagy a festészet és a költészet határaitól. *Válogatott esztétikai írásai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ong, Walter 1998. A szöveg mint interpretáció. In: Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség*. Aron Kiadó, Budapest. 143–165.
- Tátrai Szilárd 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr* 128: 479–494.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

---

*Csontos, Nóra*

**The pragmatics of the image**

The study examines visual images that appear embedded in text, within the context of teaching Hungarian as a foreign or second language (THL). By focusing on the receptive side, the paper emphasizes that these images do not or cannot only serve the function of illustration. Indeed, the role of the images in THL is not limited to their aesthetic function: they contribute to the meaning-making of the text by activating the process of bisociation. By using direct visual experience and by evoking the knowledge activated by the image, the recipient is able to create the meaning by which the foreign language text and its components are prepared. In THL, this property of the image facilitates the process of language acquisition, the acquisition of meaning in context which supports comprehension, and the pragmatically appropriate use of language tools; the creation of the sequence of events of the image can take place in a specific cultural context, specific to it. In addition, the image can also directly transfer (socio-)cultural knowledge.



*Dóla Mónika*

## Képes történetek a magyarórán (egy kísérlet első tanulságai)<sup>1</sup>

*Legyen a magyaróra laboratórium,  
ne pedig nagyüzem!*

### 1. A tanulmány célja

A tanulmány egy longitudinális kutatási projekt első eredményeit mutatja be. A 2023–2024-es tanév őszi félévétől a PTE BTK-n kísérletképpen bevezettük a történetalapú nyelvoktatást a kezdő szintű magyarcsoportjainkban. A1-es szintű kurzusainkon (amelyeken külföldi ösztöndíjasok vesznek részt) történetalapú modulokat vezettünk be standard kommunikatív tantervünkbe integráltan. Minden nagyobb téma (pl. bemutatkozás, a városban, napirend, ételek és italok stb.) végén a hagyományos tananyagot kiegészítve kifejezetten kezdő nyelvtanulók számára előkészített képes történetek órai olvasásával egészítettük ki a hagyományos tananyagot. A tanulmány bemutatja az első félév végén elvégzett kérdőíves felmérés eredményeit: a diákok e megközelítéssel kapcsolatos tapasztalatait, attitűdjét és véleményét. A kutatás bemutatása (3. fejezet) előtt rövid ismertető szerepel a történetalapú nyelvtanításról (2. fejezet).

### 2. Történetalapú nyelvtanítás

#### 2.1. Módszer vagy pedagógia?

Noha mind laikus felhasználói, mind marketing szempontból ma is jelen van az az elképzelés, hogy létezik olyan *legjobb nyelvtanítási módszer*, amely *mindenki számára* ugyanúgy a *leghatékonyabb* módon kínál *valódi* nyelvtudást, tudományos szempontból tudvalévő, hogy egyedül a módszer nem rejti magában a sikeres nyelvtanulás<sup>2</sup> *Szent Grálját*. Egyrészt mindegyik módszernek lehet haszna és relevanciája adott kontextusokban, másrészt komoly korlátai vannak a „one size fits all” (kb. ’minden cipőt egy kaptafára’) jellegű gondolkodásmódnak (vö. Bakti és társai 2018: 10). Nemcsak hogy nem mindenkinek jó ugyanaz a módszer, hanem adott tanulási helyzetek és/vagy tanulók számára sem létezik olyan *egyetlen* metódus, amely minden szempontból kielégítő lenne – mégpedig azért nem, mert minden tanuló és minden helyzet önmagában összetett, változó és változatos. Ahogyan folyamatosan nő a tudásunk a nyelvről és a nyelvtanulásról, egyre több olyan változót ismerünk meg, amely ellehetetleníti azt az ideát, hogy akár egyetlen tanuló(csoport) esetében is igazolható lehet egyetlen módszer alkalmazása (Prabhu 1990). Mindezek miatt ma inkább a tanuló és a tanulás (komplexitása, dinamikája), illetve a tanítás mint ezek támogatása áll a nyelvoktatás (-kutatás) középpontjában – a Szent Grálként keresett tanítási módszer helyett. Nem véletlen, hogy a jelen korszakot „módszerek utáni”-nak (*post-method era*) nevezik.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> A tanulmány alapját képező előadás elhangzott a XXIX. MANYE-kongresszuson, ahol a jelen kötettel köszöntött Nádor Orsolyát az Egyesület Brassai Sámuel-díjjal tüntette ki (Dóla 2023). Orsi, most így köszöntelek múlhatatlan szeretettel!

<sup>2</sup> Már maga a *sikeresség* homályos fogalma a nyelvtanulásnak: véleményem szerint leginkább talán annál sikeresebb lehet a tanuló, minél gyorsabban, minél jobb minőségben és – nem utolsó sorban – minél nagyobb örömtől kísérve éri el saját kitűzött céljait (vö. Ehrman–Oxford 1995, Prabhu 1990).

<sup>3</sup> Más néven: posztkommunikatív pedagógia.

Ma módszerek helyett inkább **nyelvpedagógiai és tanulószervezési gyakorlatokról** szó-kás beszélni, és a tanároknak a mechanikusan működtethető „tökéletes módszerek” megtanulása helyett arra kell(ene) felkészülniük, hogy elemezni tudják az adott oktatási helyzeteket, és ennek alapján informált döntéseket tudjanak hozni: választani tudjanak, hogy milyen megközelítés, eljárás, tevékenység, feladat stb. lenne legjobb a csoportnak és az egyes tanulóknak az adott helyzetben – melyiknek van ott és akkor a legnagyobb pedagógiai-pszichológiai ereje. Végző soron a jó tanítás ellensége nem a rossz módszer, hanem a rossz pedagógia (vö. Prabhu 1990: 174).

Napjainkban (legalábbis a nagyobb piaccal rendelkező, szélesebb körben ismert, választott és tanított nyelvek kapcsán, vö. Nádor 2024: 92–94) a figyelem a nyelvtanuló és **a nyelvtanulás pedagógiai-pszichológiai aspektusaira** irányul, illetve a tanár és a tanítás oldaláról nézve ezek támogatására. A kutatások és fejlesztések ezzel összhangban olyan hívószavak mentén történnek, mint tanulóközpontúság, egyéni különbségek/változók, differenciálás, a tanulás mint (kognitív és szociális) folyamat, (digitális) tanulástámogatás, tanulói autonómia, önszabályozott tanulás, LLL és LWL,<sup>4</sup> kooperatív és kollaboratív tanulás, interkulturális nevelés, élmény- (ti. tapasztalat-) alapú tanulás, felfedezésez tanulás, tudatosítás, játékpedagógia, projektalapú tanulás, tartalomalapú tanulás, feladatalapú tanulás stb.

Ebbe a keretbe illeszkedik a jelen tanulmány is, amelynek tárgya a **történetalapú nyelvoktatás** – nem mint követendő, rutinizálható, mechanikussá tehető módszer, hanem mint választható, további alternatívát nyújtó, adott kontextusokra és adott tanulóra szabható nyelvtanulási tevékenység, posztkommunikatív nyelvpedagógiai gyakorlat. Továbbá, mivel a magyartanítás gyakorlati oldaláról keveset tudunk (pedagógiailag és pszichológiailag kevésbé feltáratlanok a különféle tanítási-tanulási kontextusok),<sup>5</sup> a tanulmány célja, hogy résnyire ajtót nyisson a magyartanulók világába.

## 2.2. Történetek a nyelvórán

A **történetmesélés** a (nyelvi) nevelés legrégebbi módja, okkal merül fel hát a kérdés, hogy használható-e a nyelvórákon is. A szakirodalom számos érvet felsorakoztat a (nyelv)tanításban használt történetek mellett (elsősorban a gyermekekre koncentrálnak): pl. a kognitív fejlődés elősegítése (értelmezési sémák, keretek, absztrakt gondolkodás), a szociális és emocionális fejlődés elősegítése (magunk és mások megértése, érzelmek átélése, személyiségfejlődés, önkép, társas kötődések, önkifejezés), a nyelvi fejlődés elősegítése (memória, szókincs, szerkezetek, stílus, beszédhallás, kiejtés), az olvasás- és írástanulás, az önálló olvasás, az olvasási kedv elősegítése (Lugossy 2007: 77–79, Mattheoudakis és társai 2007: 60–61, Miller–Pennycuff 2008). A kognitív és szociálpszichológiai haszon kapcsán és mellett kiemelhető lehet még a kulturális értékközvetítés, valamint a pozitív attitűdök kialakítása (pl. a tanulási helyzet, a tanulás és a célnyelv felé), továbbá a motivációs erő (bevonódás a képzelet, a személyes érintettség és a csoportos élmény révén; Harmer–Puchta 2018).

Mercer és Puchta (2023) a (nyelv)tanárok gyakorlati munkáját segítő 101 pszichológiai tippje között szintén többször megjelennek a történetek, hiszen azok különösen alkalmas eszközei lehetnek a motiváció fenntartásának és fokozásának, a szorongás csökkentésének, a személyes bevonódás elősegítésének, a jó csoportdinamika kialakításának stb. A 46. tipp ér-

<sup>4</sup> LLL=*life-long learning* (élethosszig tartó tanulás); LWL=*life-wide learning* (az élet minden területén történő tanulás)

<sup>5</sup> Például: Hogyan tanítanak a különféle kontextusokban oktató magyartanárok (pl. metodika, hiedelmek, taneszközhasználat, pedagógiai megoldások stb.)? Hogyan tanulnak a különböző, a magyart nem többségi anyanyelvként beszélő diákok (pl. tanulási és nyelvhasználati stratégiák, attitűdök (a nyelv, a tanulási helyzet stb. felé), a kurzusra / a tanárra / a csoportra vonatkozó motivációk a tanulási szituáció szintjén stb.)?

telmében például ha a tanár időről időre (odaillő, alkalmas és pozitív tartalmú) személyes történeteket oszt meg magáról a diákjaival, azzal bizalmat, elfogadást és biztonságérzetet teremthet, és pozitívan alakíthatja a csoport társas-érzelmi légkörét (vö. Cayanus–Martin 2008). A 66. tipp kifejezetten a rendszeres órai történetmesélést („sztorizgatást”) szorgalmazza, mert így a tanár bevonhatja, aktivizálhatja a tanulót (aktív és teljes részvétel, figyelem, koncentráció, erőbefektetés, nyelvhasználat). A szerzők órai használatra az anekdotákat javasolják (pl. egy megfigyelt utcai jelenet, egy családi esemény, egy iskolai emlék stb. elmesélése), házi feladatnak pedig többek között olyan történetek felelevenítését és elmesélésére való előkészítését ajánlják, amelyeket a tanuló gyerekkorában szívesen hallgatott (vö. Egan 2005).

Hogy számos jótékony hatása ellenére miért nem terjedt el mégsem a történetalapú tanítás, egyrészt azzal magyarázható, hogy a nyugati típusú paradigmatis-acionális gondolkodás szemszögéből nem értékes a narratív gondolkodás (ez a szemléletmód a képzeletre inkább mint „dekorációra” tekint, nem pedig mint a kognitív fejlesztés egyik lehetséges eszközére; Lugossy 2007: 79), másrészt a tanárok nem érzik magukat képesnek vagy felkészültnek arra, hogy történeteket használjanak a tanításban, illetve bizalmatlanok az alternatív tanítási módokkal szemben (Mattheoudakis és társai 2007: 62). Ezenkívül gyakori vélekedés az is, hogy a történetek kisgyerekeknek valók, illetve hogy az „igazi” tanulás a tankönyvekhez és a klasszikus módszerekhez kötődik.

A történetalapú nyelvtanítás az **élménypedagógiába** illeszkedik.<sup>6</sup> Lényege, hogy a narratívák által a tanulók számára olyan találkozási lehetőséget biztosít a nyelvvel, amelyben teljes valójukkal, teljességükben tudnak részt venni (átélés, tapasztalat, élmény), és egész lényük épül, nyelvtudásuk pedig hosszú távon, maradandóan fejlődik (Bakti és mtsai 2018: 4, 9–25).

„Az élményszerű olvasás hatása a nyelvelsajátításra impliciten valósul meg, nem egy irányított folyamatban, melyben a tanulók nyelvi fejlődése tudatos tanulás eredménye (...). Kutatási eredmények (...) bizonyítják, hogy az élményszerű olvasás szintén fejleszti a szókincset, a szövegalkotást, a helyesírási kompetenciát, nem utolsósorban a tanulók nyelvtani ismereteit is (...). Az élményszerű olvasás hatása elsősorban nem kognitív területen nyilvánul meg, hanem rendkívül nagy hatással van az érzelmi fejlődésre is, az olvasáshoz fűződő pozitív viszony növeli az olvasási motivációt, kedvet teremt további könyvek elolvasásához” (Feld-Knapp–Perge 2019: 78).

Idősebbekre vonatkozóan nem rendelkezünk sok adattal, de a kisgyerekek bizonyítottan mélyebb szinteken is feldolgozzák a nyelvet, ha azzal értelmes, jelentéses kontextusokban találkoznak, ha a hangsúly a jelentésen (és nem a formán) van, és ha a tartalom releváns és érdekes a számukra – a legtöbbet (pl. többszavas lexikai egységeket és konstrukciókat) ilyen mesékből, történetekből stb. jegyzik meg (Elley 1989 és Donaldson 1987 – idézi Lugossy 2007: 78; Lugossy 2007: 83; Lugossy 2006). Ez egybecseng Krashen (1985, 1993) hipotéziseivel: az input-hipotézis (Krashen 1985) szerint nyelvet úgy sajátítunk el, hogy értjük az üzenetet (az input hozzáférhető, *'comprehensible'*), olyan környezetben, ahol a szorongás szintje alacsony; a tartalomért való szabad, önkéntes *flow*-olvasás (*FVR – free voluntary reading*) pedig éppen erre biztosít lehetőséget (Krashen 1989). Krashen (uo.) amellet érvel, hogy az FVR gyerekek és felnőttek esetében egyaránt fejleszti a műveltséget, a szövegértést, az íráskészséget, a nyelvtani tudást, a helyesírást és a szókincset, valamint azt a képességet, melynek segítségével összetett nyelvi szerkezeteket tudunk megérteni és használni.

Ami az **eljárásokat** illeti, a történet és annak nyelvezete semmiképpen nem leadandó és számonkérhető „anyag”, hanem élmény, tapasztalás (*experience*) forrása – a narratíva és a hozzá kapcsolódó tevékenységek révén. Nem klasszikus szövegértés zajlik az órán, hanem

<sup>6</sup> A történetalapú tanulás egyik – igaz, egészen más fókuszú és szemléletű – előzménye volt a huszadik század első harmadában az úgynevezett olvas(tat)ó megközelítés (*reading approach*) (West 1937).

történetmesélés,<sup>7</sup> történethallgatás/-olvasás és tevékenységeken keresztüli nyelvelsajátítás (Harmer–Puchta 2018). A cél, hogy a tanulók megismerjék és átéljék a történetet, és gondolkodjanak róla. A tevékenységek zömét a hallgatáshoz, olvasáshoz kapcsolódó feladatok adják (értés hozzáférhető input alapján), de úgy tűnik, a nyelvtanuláshoz az optimális inputon kívül az interakció is fontos, vagyis az, hogy a tanulók beszéljenek és írjanak is arról, amit olvastak és/vagy hallottak (Long 1996, Gass 2003).

A történetekkel való foglalkozáshoz Harmer és Puchta (2018) egy hármas tagolású keretet javasol. Az ELŐTTE szakasz szerepe az érdeklődés felkeltése, a téma bevezetése és a vonatkozó sémák aktiválása; „előtanítás” nem történik, maximum egy-két fontosabb lexikai elemet lehet bevezetni. A KÖZBEN fázisban kerül sor a történetre (pl. a tanár mesél interaktív meséléssel). Végül az UTÁNA szakaszban változatos tevékenységek következnek: pl. közös olvasás, képek sorrendezése, mondatok párosítása, kiejtés, lexikai feladatok, *story-board*, újramesélés, Hol a hiba?, kreatív írás (minikönyv, kollázs, poszter, dráma), szerepjáték, projekt, megbeszélés: szereplők, események, motívumok, értékek, szándékok stb.

A **történetválasztással**<sup>8</sup> kapcsolatban több tanács megfontolható (vö. Davies 2007, PontHU 2020<sup>9</sup>); ezek közül itt a következő lehetséges szempontokat emelem ki:

- nyelvi hozzáférhetőség (elérhető, de gazdag nyelvi anyag, autentikus, expresszív; 85–90%-ban érthető (?));
- sztori, történet, követhető eseménysor;
- nyelvi ismétlődések (vissza-visszatérő elemek, elemsorok, panelek, fordulatok);
- érdekes, szórakoztató, tanulságos, emlékeztető történet; kíváncsivá tesz, személyes relevanciája könnyen megtalálható;
- az illusztrációk segítik a megértést és a felidézést;
- tetszik a tanárnak is, mesélésre és tevékenységekre ihletti;
- tematikus kapcsolódás a tanmenethez.

A műfajt illetően lényegében bármilyen történet számításba jöhet: klasszikus elbeszélés, kortárs novella, legenda, mítosz, népmese, ifjúsági irodalom, képregény, tündérmese, képeskönyv, de akár olyan történet is, ami velünk vagy ismerősünkkel esett meg (vagy láttuk valahol), és amit egymásnak elmesélünk. Végül – noha érdemes törekedni az autentikus anyagok használatára – még fontosabb a hozzáférhetőség, a hozzáférhetővé tevés: a jó képek, illetve a jó tanári történetmondás támogathatja a megértést: szemléltet, körülír, magyaráz, a mindenkori közönségre szabja a narratívát stb.

Történeteket használhatunk időről időre a szokásos óráink kiegészítéseként, vagy projekt-szerű modulként is beiktathatunk egy-egy (általában hosszabb) szöveggel való komplexebb foglalkozást a tanmenetbe (vagy egy-egy szakkör, klub stb. munkatervébe), de az is elképzelhető, hogy pár perces szabad néma olvasást vezetünk be az óráinkon (*in-class FVR sessions*).<sup>10</sup> Természetesen érdemes bátorítani a tanulókat, hogy órán kívül is minél többet olvassanak extenzív módon, önként, szabadon, élményszerűen (vö. Borsos 2014, Feld-Knapp–Perge 2019).

A következő fejezetben egy olyan történetalapú tanításról szólok, amelyet kísérleti jelleggel alkalmaz(t)unk a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a nemzetközi hallgatók kezdő *magyar nyelv és kultúra* tanfolyamain.

<sup>7</sup> Lásd például gyerekeknek: [https://www.youtube.com/watch?v=vvGDTHY1WeI&ab\\_channel=HelblingEnglish](https://www.youtube.com/watch?v=vvGDTHY1WeI&ab_channel=HelblingEnglish) és kamaszoknak: [https://www.youtube.com/watch?v=2RGPBUlgwMM&ab\\_channel=HelblingEnglish](https://www.youtube.com/watch?v=2RGPBUlgwMM&ab_channel=HelblingEnglish).

<sup>8</sup> Önkéntes szabad olvasáskor a tanuló maga választ.

<sup>9</sup> A PontHU csapatának felkérésére tartott műhelyfoglalkozáson, amely irodalmi szövegek (kortárs próza) magyarórai felhasználásáról szólt, a szerző részletesen szólt a szövegválasztás szempontjairól: [https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars\\_proza\\_a\\_magyar\\_mint\\_idegen\\_nyelv\\_oran\\_beszamolo](https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars_proza_a_magyar_mint_idegen_nyelv_oran_beszamolo)

<sup>10</sup> <https://profenygaard.com/2022/04/26/how-to-get-started-with-free-voluntary-reading-fvr-in-heritage-spanish-class/>

### 3. Kísérlet: képes történetek a magyarórán

#### 3.1. Igények és célok

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 2020 ősze óta tartunk „tömegesen szervezett” magyarórákat, amelyekben legnagyobb számban olyan nappali tagozatos, szakos tanulmányaikat angol nyelven folytató **Stipendium Hungaricum**<sup>11</sup> ösztöndíjban részesülő hallgatók tanulnak kezdő szinten, akik számára előírás a két féléves kurzuson való részvétel és a tanév végén a teljes kurzus tartalmát szintetizáló módon számonkérő szóbeli és írásbeli vizsga sikeres letétele (ld. Végrehajtási útmutató,<sup>12</sup> 46–51). A hallgatóknak heti négy magyarórájuk van (kétszer kilencven perc): félévente összesen 48, a teljes tanévben 90 tanóra (4 320 perc). A kétszemeszteres kurzus során lényegi pontjaiban lefedjük a központi tananyagként használt *Magyarok A1 (Kompakt)* tankönyv tartalmát (Szita–Pelcz 2013/2023, ill. 2020) – az év végén elvárt szint a KER<sup>13</sup> szerinti A1-es minimumszint.

Az első két év elteltével azon vissza-visszatérő **hallgatói visszajelzések** hatására, amelyek a negatív tapasztalatok között (ld. a kurzus kötelező jellege és magas tétje, feszített munkatempó, a nyelv alacsony gyakorlati haszna az angol nyelvű iskolai és baráti környezet miatt) említették, hogy csupán a tananyag<sup>14</sup> áll rendelkezésre a tanuláshoz, de az önmagában nem elég érdekes és motiváló (vö. *Nekem így nagyon nehéz tanulni. Mi tudok nézni/olvasni?*), úgy döntöttünk, hogy kísérleti jelleggel bevezetjük a történetekkel való foglalkozást a rendszerű kommunikatív nyelvóráink kiegészítéseként.

Nem voltunk könnyű helyzetben. Köztudott, hogy a MID-ben nem állnak rendelkezésre kezdők számára könnyített olvasmányok: olyan, történeteket, fiktív, illetve irodalmi szövegeket stb. tartalmazó olvasókönyvek, amelyek kifejezetten A1–A2 szintű nyelvtanulóknak készültek (pl. Borsos 2014); az autentikus narratív szövegeket pedig nem képesek megérteni a nulláról induló tanulók – vagy legalábbis nem lesz élmény számukra az olvasás/mesélés. További gondot jelentett, hogy 18 (olykor akár 30) év feletti diákjaink vannak (átlagban 20 év körüliek): még ha találtunk is olyan történeteket, amelyek viszonylag rövidek és egyszerűek voltak (pl. néhány gyermekkönyv és képeskönyv), használatuk az ő esetükben nem tűnt kézenfekvő megoldásnak. A hallgatókkal folytatott spontán beszélgetések, a kollégák saját élményei és információi,<sup>15</sup> valamint a külföldön idősebb diákokkal használt képeskönyvekről online megosztott tapasztalatok<sup>16</sup> hatására azonban mindenek ellenére elhatároztuk, hogy kipróbálunk egy-két képes történetet a hallgatóinkkal – olyanokat, amelyek megfelelnek a csoportok általános és éppen aktuális „olvasási komfortzónájának” (Day–Bamford 2002), és amelyek vélhetően nem túl gyerekesek a számukra – pl. vonzó a tárgyuk, vagy a témájuk relevánssá tehető. Így kezdett el a jelen tanulmány szerzője képes történeteket írni és adaptálni a saját hallgatói számára, amelyeket aztán a PTE BTK-n tanító MID-tanárok teljes gárdája kipróbált a csoportjaiban egy szemeszteren keresztül – azzal a céllal, hogy kiderüljön, mi működik, és mi nem, és vajon miért.

A következőkben ennek a tapasztalatnak a főbb eredményeiről számolok be: a tanulóknak a történetekre és a kapcsoló tevékenységekre vonatkozó tapasztalatairól, viszonyulásáról, véleményéről. Felmérésben a következő **kérdésekre** szerettem volna első körben választ kapni:

<sup>11</sup> <https://stipendiumhungaricum.hu/>

<sup>12</sup> [https://stipendiumhungaricum.hu/documents/stipendium\\_hungaricum/VHU/SH\\_VHU.pdf](https://stipendiumhungaricum.hu/documents/stipendium_hungaricum/VHU/SH_VHU.pdf)

<sup>13</sup> [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)

<sup>14</sup> Értsd: tankönyv, munkafüzet, hanganyag, videók és számos más kiegészítő anyag – ld. oktatási anyagok itt: <https://mnyi.eu/>.

<sup>15</sup> A tanárok véleményét és tapasztalatait felmérő kérdőív eredményeit egy későbbi tanulmány ismerteti.

<sup>16</sup> <https://thegaminggrammarian.com/2021/07/07/picture-books-and-older-learners/>,  
<https://allisonlewis.net/2017/07/17/using-childrens-picture-books-with-adults/> stb.

- 1) Szívesen hallgatnak/olvasnak történeteket a diákjaink a magyarórán?
- 2) Milyen történeteket hallgatnak/olvasnak szívesen? Miért?
- 3) Milyen tevékenységeket végeznek szívesen a történetekkel kapcsolatban?

### 3.2. Eljárások

Az első félév során **négy képes történetet** használtunk, körülbelül 3–4 hetente egyet (a tan-könyvi fejezetek végén). Az első (*Első nap az iskolában*) egy tízéves fiú első napjáról szól egy magyarországi iskolában, ahol egy nemzetközi osztály új tanulójaként megpróbál barátokat szerezni. A könyvet a tanulmány szerzőjének akkor nyolcéves fia illusztrálta, és a szerző írta (1. ábra). A második történet (*Samu a városban*) adaptáció: főszereplője egy kiselefánt, aki az állatkertből kisétálva egy napot a városban tölt, társak után kutatva (2. ábra). Az eredeti könyv címe *Rosa goes to the city*, és Amit Garg (2013) írta.<sup>17</sup> A harmadik történet (*Niki és Márk*) egy didaktikus nyelvtanító videó (*Easy English: Talking about daily routines*)<sup>18</sup> szerkesztett változata: két új szomszéd (egy középiskoláskorú lány és fiú) mesél egymásnak a napi elfoglaltságaikról (3. ábra). A negyedik történet (*Az éhes kicsi hernyó*) Eric Carle (1969/2015) ismerős, több mint hatvan nyelvre lefordított sikerkönyvének (magyarul *A telhetetlen hernyócska*, ford. Demény Eszter) adaptált változata, amelyben egy kishernyó egy héten át csak eszik és eszik, majd valami érdekes történik vele (4. ábra).



1. ábra: Az első történet címlapja



2. ábra: A második történet címlapja



3. ábra: A harmadik történet címlapja



4. ábra: A negyedik történet címlapja

<sup>17</sup> Angolul: <https://www.youtube.com/watch?v=614ERmb5KjA&t=184s>, angolul és spanyolul: <https://www.youtube.com/watch?v=JxnzSNLvcI4>, olaszul: <https://www.youtube.com/watch?v=IJzArCM1MvA>.

<sup>18</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=JwGnCI5LOpU>

A történetekkel való foglalkozáskor a szerint az általános instrukció szerint jártunk el, hogy azokat holisztikus és implicit élménytanulásra, valamint az önbizalom és a tanulási kedv növelésére használjuk. Nem „nyelvtanozunk” velük, nem kérdezzük ki őket, nem íratunk belőlük szódolgozatot stb., viszont szorgalmazzuk, hogy otthon a diákok olvassák – némán vagy hangosan. A mesékhez vázlatos tevékenységjavaslatok is születtek; a tanárok dönthettek, melyekkel élnek, melyekkel nem, és saját ötleteket is szabadon alkalmazhattak. Tipikusan javasoltunk egy ráhangoló szakaszt a történet előtt (pl. címlap alapján jóslás, tematikus ötletbörze, egy-két kulcsfontosságú lexikai elem előkészítése stb.); a *közben*-szakaszban a történetet a tanulók aktív hallgatással ismerték meg (pl. a tanár kivetíti a mesét és elmeséli a történetet, miközben igyekszik bevonni a diákokat is – kérdés–válasz, jóslatok, reakciók formájában); a mesélés után pedig különféle tevékenységekre került sor (pl. közös hangos olvasás; hangjáték párban vagy kiscsoportban; igény szerinti részletek tisztázása: pl. szavak, kifejezések, szerkezetek felfedezése; írásos lexikai feladatok; a történet megvitatása).

### 3.3. Adatgyűjtés

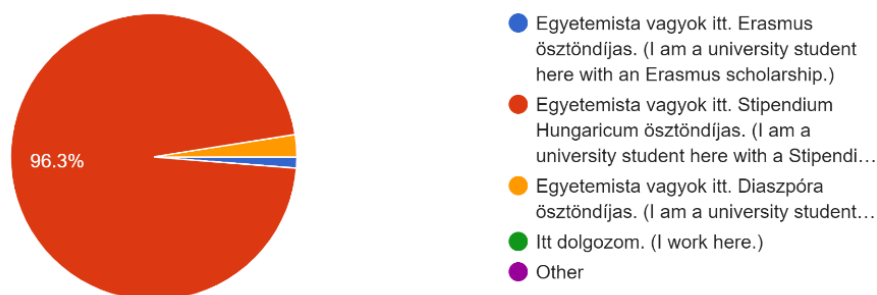
A 2023-24-es tanév őszi félévében folyt a fent leírt történetalapú kísérlet a PTE BTK kezdő magyartanfolyamain. A szemeszter végén Google Űrlapok-alapú **kérdőív** kitöltésére hívtuk a hallgatókat, hogy felmérjük tapasztalataikat.

A kérdőív három fő részből állt. Az első rész (Személyi adatok) a következőkre kérdezett rá: foglalkozás, jogviszony, szak; életkor; korábbi nyelvek; nyelvtanulási motiváció, nyelvtudás szintje. A második rész (Korábbi tapasztalatok) a kitöltőknek a mesékkel, történetekkel, olvasással kapcsolatos korábbi tapasztalataira, a harmadik rész pedig (Történetek a magyarórán) az órákon használt történetek kapcsán megfogalmazódó gondolatokra, véleményekre vonatkozott. Az itemek nagy része zárt kérdés volt (feleletválasztás, többféle válasz bejelölése),<sup>19</sup> ezenkívül szerepeltek nyitott kérdések is (rövid válasz, hosszú válasz).

A kérdőívet nyolcvan diák töltötte ki. Közülük 77 fő Stipendium-, 2 fő Diaszpóra-, további 1 fő pedig Erasmus<sup>+</sup>-ösztöndíjas (5. ábra), különféle szakos hallgató (nemzetközi tanulmányok, pszichológia, szociális munkás, szociálpolitika, kommunikáció és média, amerikanisztika, anglisztika, pedagógia, andragógia, szabadbölcész, régészet, újlatin nyelvek és kultúrák, emberi erőforrások, informatika, zenetudomány).

Mit csinálsz Magyarországon? (What do you do in Hungary?)

80 responses



5. ábra: Az adatközlők hallgatói státusza

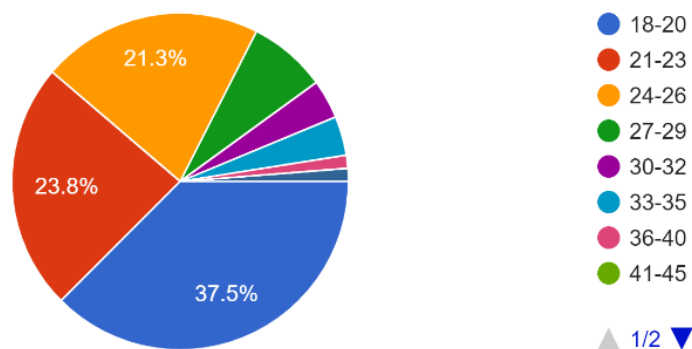
<sup>19</sup> Az attitűdökre vonatkozó kérdéseknél négy opció (2 pozitívabb és 2 negatívabb) közül lehetett választani, hogy kizárjuk a valódi véleménynyilvánítás alól mentesítő semleges közepkategória választásának lehetőségét.



Életkori megoszlásuk alapján 30 fő 18–20 éves, 19 fő 21–23 éves, 17 fő 24–26 éves, 6 fő 27–29 éves, összesen 6-an 30–35 évesek, illetve 1 fő 36–40 éves, és 1 fő 50 év feletti (6. ábra).

Hány éves vagy? (How old are you?)

80 responses



6. ábra: Az adatközlők életkori megoszlása

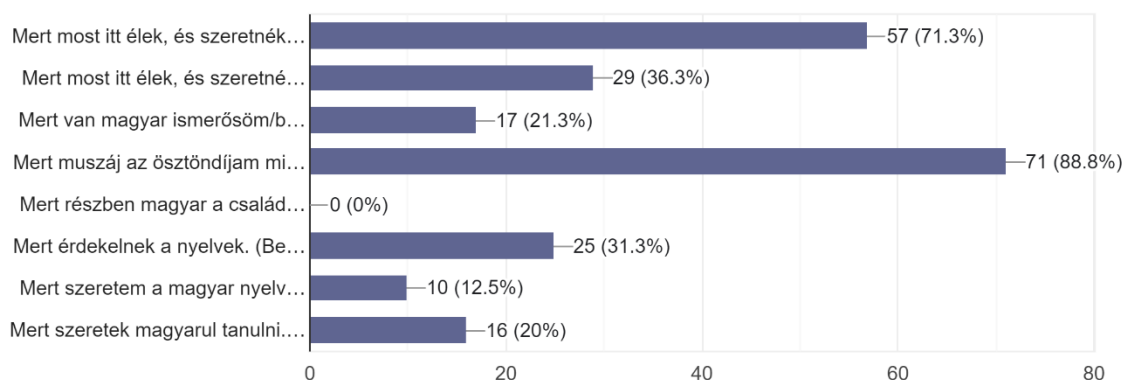
A kitöltők különböző országokból érkeztek: Jordániából, Pakisztánból, Laoszból, Kolumbiából, Mianmarból, Kazahsztánból, Thaiföldről, Koszovóból, Kambodzsából, Marokkóból, Oroszországból, Lettországból, Ukrajnából, a Seychelle-szigetéről, a Maldív-szigetéről, Namíbiából, Palesztinából, Sierra Leonéból, Paraguayból, Vietnámból, Tunéziából, Ománból, Szíriából, Mongóliából, Iránból, Costa Ricából, Kirgizisztánból és Szerbiából.

Mindegyikük A0–A1-es szintű tanfolyamon tanult, ám érdekes módon 10 fő A2-esnek ítélte meg a nyelvtudását (a többiek A1-esnek). Csak két embernek volt a magyar az első tanult (idegen) nyelve; a többség harmadik vagy negyedik nyelvként tanulta a magyart. Az angolon kívül a legtöbben franciául és németül tanultak azelőtt (egyéb tanult nyelvek: spanyol, arab, kínai, orosz, portugál, koreai, japán, török, mongol, urdu, pandzsábi, burmai, thai).

Arra a kérdésre, hogy miért tanulnak magyarul, a leggyakoribb válasz az volt, hogy mert kötelező, de sokan megjelölték azt az opciót is, hogy most itt élnek, és szeretnék kicsit kommunikálni a helyiekkel, illetve – a harmadik helyen – hogy szeretnék megismerni a nyelvet és a kultúrát (7. ábra).

Miért tanulsz magyarul? (Why are you learning Hungarian)? - You can mark more than one answers.

80 responses



7. ábra: Az adatközlők nyelvtanulási motivációja



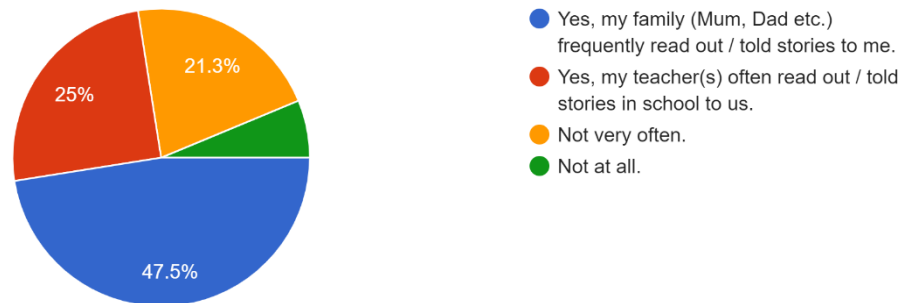
### 3.4. Eredmények

#### 3.4.1. A tanulók történetekkel kapcsolatos korábbi élményei, szokásai, tapasztalatai

A történetekkel való korábbi tapasztalatok tekintetében elmondható, hogy a diákok **nagy részének olvastak meséket** (ill. meséltek) gyerekkorában (több mint 70%) – vagy otthon a családban (47,5%), vagy a tanár az iskolában (25%) (8. ábra). Majdnem 90%-uk szeretett gyerekként és/vagy kamaszként történeteket olvasni az iskolán kívül (9. ábra) – többnyire tündérmeséket, fantasyt, regényeket, képregényeket, továbbá említették a szerelmes, a vicces, a rémisztő/izgalmas és a történelmi regényeket is. Az olvasáson kívül mintegy 90%-uk nézett rendszeresen mesét, filmet (TV, DVD, internet), és 50%-uk hallgatott történeteket csak hangzó formában (rádió, mp3, podcast stb.).

Did you listen to stories read out to you as a child?

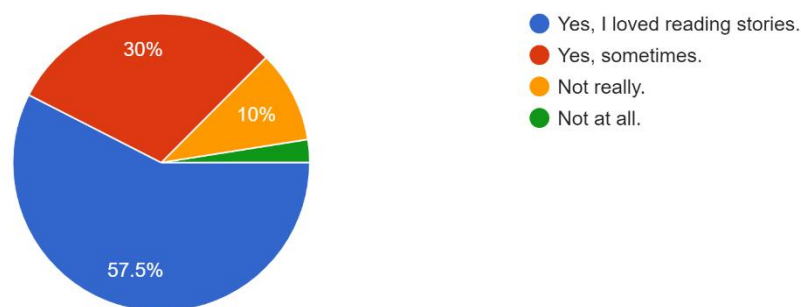
80 responses



8. ábra: Kinek olvastak meséket gyerekkorában?

Did you you read stories for fun outside school as a child or as a teenager?

80 responses

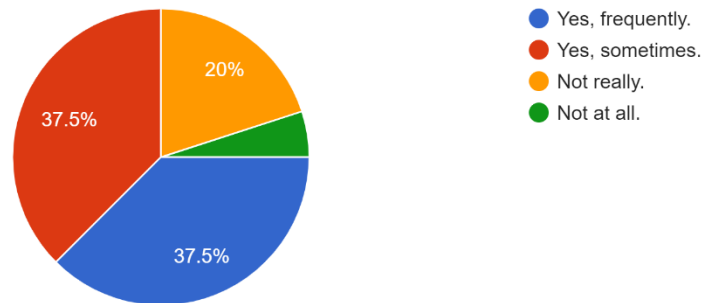


9. ábra: Az adatközlők korábbi extenzív olvasása

**Korábbi nyelvtanulása** során az adatközlők 37,5%-a rendszeresen, további 37,5%-a gyakran használt történeteket (10. ábra): többnyire meséket, gyerekeknek szóló történeteket, illetve különféle irodalmi szövegeket. A maradék 25%-nál ez nem volt jellemző.

Did you use stories when you were learning other languages before Hungarian (e.g. English)?

80 responses

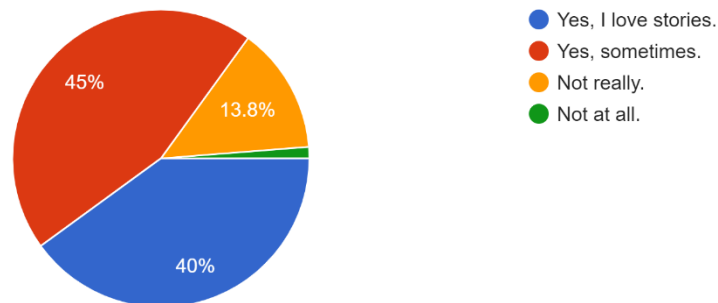


10. ábra: Történetek használata az előzetes nyelvtanulás során

A többség (85%) **ma** is olvas, néz vagy hallgat történeteket (11. ábra). A legtöbben a meséket és a romantikus történeteket, illetve a detektívtörténeteket, a népmeséket és a klasszikus irodalmi szövegeket szeretik (12. ábra). A résztvevők 15%-a nem vagy nem igazán szokott történeteket olvasni, hallgatni, nézni (11. ábra).

Do you read/watch/listen to stories for fun now?

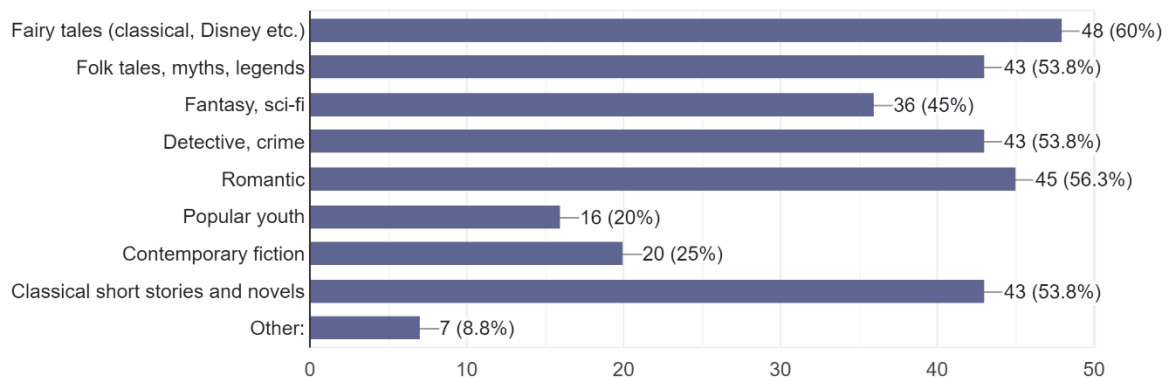
80 responses



11. ábra: Az adatközlők jelenlegi kapcsolata a történetekkel

What kind of stories do you like in general? (You can mark several options)

80 responses



12. ábra: Az adatközlők által kedvelt műfajok

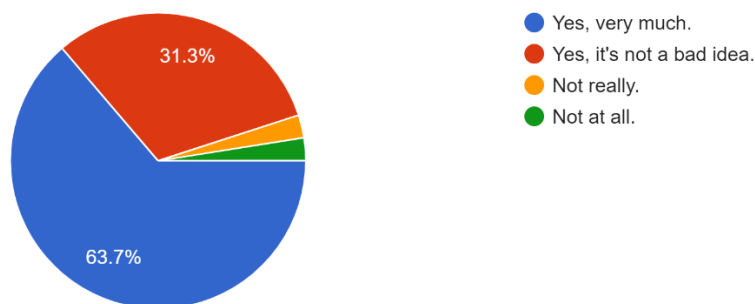
**Összegezve:** az adatközlők nagy részének meséltek, olvastak gyerekkorában, és túlnyomó többségük szeretett önként, extenzíven is olvasni különféle történeteket (a mesénzés mellett). Sokan korábbi nyelvtanulásuk során is használtak történeteket, és nagy részük ma is szívesen olvas, hallgat vagy néz meséket, romantikus történeteket, detektívtörténeteket, krimiket, fantasyt, népmeséket és klasszikus irodalmat.

### 3.4.2. A történetalapú magyartanulás általános tapasztalatai

A fenti adatok fényében talán kevésbé meglepő az elsöprő eredmény: a diákok 95%-a **pozitívan** állt hozzá, hogy képes történeteket használtunk a magyartanulás során, és a jövőben is szeretnék folytatni ezt a gyakorlatot (13. és 14. ábra). Körülbelül 65%-uk lelkesedett a gondolatért, és mintegy 30%-uk jó (vagy esetleg 'nem rossz') ötletnek tartotta. Csupán 5 fő viszonyult **negatíván** a történetalapú tanuláshoz. Ezek közül két fő (21–23 év, Mianmar; 27–29 év, Kolumbia) nem kíván a jövőben történetekkel foglalkozni a magyarórán: egyikük kifejezetten nem, a másik csak nem „igazán” szerette az ilyen jellegű tevékenységeket. Két fő (36–40 év, Thaiföld; 24–26 év, Tunézia) nem szerette ugyan (nagyon) a történeteket, de nem is utasítja el őket határozottan a jövőre nézve. További egy fő (24–26 év, Kambodzsza) nem tartotta rossz ötletnek a történeteket, de közömbös azzal kapcsolatban, hogy a jövőben folytatódik-e a használatuk.

Do you like the idea of using stories in learning Hungarian?

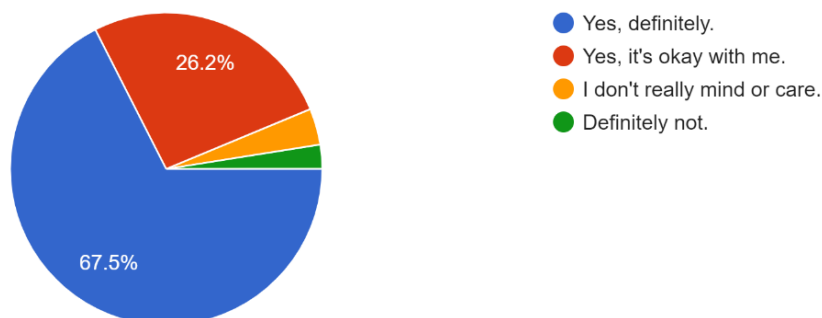
80 responses



13. ábra: Történetek használata a magyartanulásban – attitűdök (1)

Would you like to continue using stories in Hungarian class?

80 responses

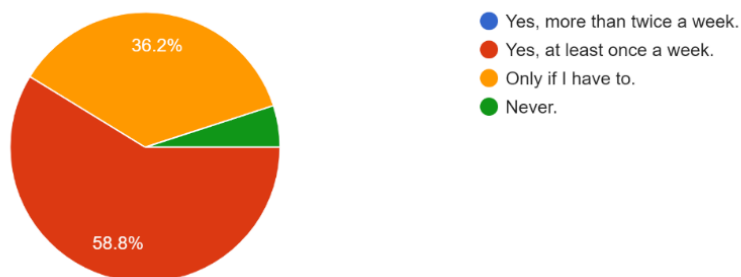


14. ábra: Történetek használata a magyartanulásban – attitűdök (2)

Arra a kérdésre, hogy az órán megismert történetet a tanulók olvassák-e, olvasgatják-e később is (15. ábra), a 80-ból 47 fő (mintegy 60%) azt felelte, hogy igen, legalább egyszer (maximum kétszer), sokan pedig csak akkor, ha kell (36,2%) – például, ha házi feladat kapcsolódik hozzá. Csak 4 fő (5%) válaszolt a *soha* opcióval a kérdésre – ugyanazok az adatközlők, akiknek nem (igazán) tetszik a történetekkel való tanulás.

Do you read the stories that you get in class at home too?

80 responses



15. ábra: A tanórán használt történetek későbbi elolvasása

A negatív attitűddel rendelkező válaszadók egyikére sem jellemző, hogy történeteket meséltek vagy olvastak volna nekik gyerekkorukban, és legtöbbször korábban sem, most sem olvas önként (kivéve egy főt, aki klasszikus irodalmat olvas). Korábbi nyelvtanulása során csak egyikük használt történeteket (kínai novellákat). A negatívan reagálók közös vonása még az alacsony motiváltság; csak egy, maximum két lehetőséget jelöltek meg magyartanulásuk okaként/céljaként: a „kell az ösztöndíjhoz” mellett ketten azt az opciót is kiválasztották, hogy mivel most itt élnek, szeretnének kicsit kommunikálni tudni a helyiekkel.

A Szerinted *miért* (nem) jó történetekkel tanulni? kérdésre sokféle választ adtak a tanulók. A rengeteg pozitív reakcióból az alábbi tematikus kategóriák bomlottak ki: nyelvi haszon (lexika, nyelvtan); öröm, élvezet, motiváció; másfajta tanulás; sikeresség, fejlődés; egyéb (pl. morális, kulturális) haszon (1. táblázat). Messze a legtöbb és legtöbbszörféle válasz a szavak és kifejezések tanulására vonatkozott.

TÉMÁK	SZEMPONTOK: Idézetek az adatközlői válaszokból
nyelvi haszon	<p><b>lexika</b></p> <p><i>Ez nemcsak egy történet, hanem új szavak és kifejezések tanulása és izgalmas felfedezése teljesen más nyelven</i></p> <p><i>Emlékszel a történetekre és ezzel együtt a szavakra is</i></p> <p><i>Emlékezetes kontextusba helyezi az új szavakat</i></p> <p><i>Sok kifejezést tanulunk meg egyetlen történetben, ahelyett, hogy egy-egy kifejezést tanulnánk meg egymás után</i></p> <p><i>Szó szerint érzem, hogy a meséből a magyar nyelvű szavak hogyan élnek a fejemben, könnyebb felidézni a tudást</i></p> <p><i>A témához kapcsolódnak a tanult szavak, volt sok szó vagy kifejezés, amit korábban láttam, most így azonnal meg tudtam jegyezni őket</i></p> <p><i>Ez kötetlen módja az új szókinccs elsajátításának</i></p> <p><i>A kontextus segíti a bevéstést: különböző kifejezéseket egy történeten keresztül társítok, ez könnyebbé teszi a nyelvtanulást.</i></p> <p><i>Szerintem azért jó, mert a nyelvet valami konkrét dologgá teszi: diákként a szavakat a kontextus alapján értem meg, megértem, hogyan kell bizonyos szavakat bizonyos módon alkalmazni</i></p>
	<p><b>nyelvtan</b></p> <p><i>Könnyebb megérteni a nyelvtant a történetek olvasásával, mint a nyelvtani táblázatokból</i></p> <p><i>Jobban emlékszem a ragozott szóalakokra</i></p> <p><i>Ez egy nagyon hasznos technika a nyelvtan és a nyelvtani szerkezet gyors elsajátításához is, nemcsak a szavakéhoz</i></p>

<b>élvezet, öröm, motiváció</b>	<i>Nagyon élvezem Szórakoztatóbbá teszi a nyelvtanulást Interaktív Barátságossá és élvezetessé teszi az óra légkörét Fenntartja a figyelmet Növeli a tanulási kedvet Magával ragadóbb, szórakoztatóbb, mint a tankönyv A történetek arra ösztönzik a diákokat, hogy kíváncsiak legyenek a nyelvtanulásra Pozitív asszociációkat kapunk: egyrészt az óráról, másrészt ebből a mesegyűjteményből, amit magunkkal viszünk, harmadrészt az újraolvasás lehetősége miatt</i>
<b>másfajta tanulás</b>	<i>Fantasztikus ötlet, hogy ezeken a rövid történeteken keresztül tanulunk magyarul Indirekt módon tanít; nyelvet lehet tanulni olvasásból, zenehallgatásból vagy filmnézésből Alternatív tanulási módot kínál; nagyon jó így is tanulni Kötetlen módja az új szókincs elsajátításának Sokkal gyorsabban fejleszthetjük a magyar nyelvtudásunkat Nemcsak mondatok meg párbeszédnek vannak, hanem igazi szövegek (igazi szövegvilág) Izgalmas a könyvhöz képest; nem terelődik el a figyelmem, bevon</i>
<b>sikerességérzet, fejlődéstudat</b>	<i>Egyszerűek, és könnyen meg lehet érteni őket (a képek, az egyszerű szókincs és a könnyű mondat szerkesztés miatt) Fejleszti az értést a kezdőknek megfelelő szinten és érdekes formában A képek fontosak a nyelvtanulásban; és ha a történet képeket tartalmaz, könnyen megérthetem, miről szól Kötetlen módja a már meglévő tudás tesztelésének; látom, már mennyit tudok A korábban tanult szavakat használni és ezekben a történetekben látni őket nagyon nagy megkönnyebbülés, mert ez azt mutatja, hogy tanulunk és emlékszünk Segít rendesen megérteni, hogy működik a nyelv a valóságban Kezdünk hozzá szokni a magyar nyelvhez</i>
<b>egyéb haszon</b>	<i>Van benne tanulság, szépség, bölcsesség Kapcsolódik a kultúrához (pl. milyen történeteket ismernek a helyiek) Meg lehet ismerni az adott nyelv és ország irodalmát és történelmét</i>

1. táblázat: A történetekkel tanulás pozitívumai az adatközlők véleménye szerint

Jóval kevesebb **negatív** vélemény érkezett: csupán nyolc ilyen tartalmú mondatot fogalmaztak meg az adatközlők. Három azzal kapcsolatos, hogy a tanuló nem érzi elégnek a nyelvtudását a történetek megértéséhez, öt pedig a történetekkel tanulás gyakorlati hasznában való kételyekről szól – a tanmenet és a kimeneti vizsga, illetve a nyelvpedagógiai eljárások szempontjából. Nem fogalmazódott meg viszont, amitől előzetesen tartottunk, hogy a képeskönyveket *en bloc* gyerekesnek vagy unalmasnak tartják majd a hallgatók. Mindegyik negatív reakciót feltünteteti a 2. táblázat.

<b>TÉMÁK</b>	<b>PÉLDÁK: Adatközlői válaszok</b>
<b>nyelvi nehézség</b>	<i>Bár szórakoztató tevékenység, nem érzem magam elég fejlettnak ahhoz, hogy megértem a történeteket, mert nem igazán értek sokat; ezen a szinten megértem a szavakat és nagyon kevés kifejezést és ennyi A történetekben szereplő magyar szavakat időnként elég nehéznek találtam, mert sok olyan szó van, amit még nem ismertem – azonban jobban megértem őket, ha a tanár néhány fontos szót elmagyaráz előtte Nincs angol magyarázat és szószedet</i>
<b>relevancia</b>	<i>Jó, de nem használja az összes iskolai anyagot Szerintem hasznos, azonban elvonhatja a figyelmünket a fontos tanulnivalókról Nem vagyok benne biztos, hogy ez mennyire lesz hasznos a vizsgára való felkészülésben</i>
<b>módszer</b>	<i>Noha a módszertan jó, úgy gondolom, hogy nem a legjobb egy 18–30 éves célcsoportnak, ahol jobb stratégiákkal lehetne elsajátítani a tudást Szerintem ez időpocsékolás; jobban szeretem a hagyományos tanítási megközelítést</i>

2. táblázat: A történetekkel tanulás negatívumai az adatközlők véleménye szerint

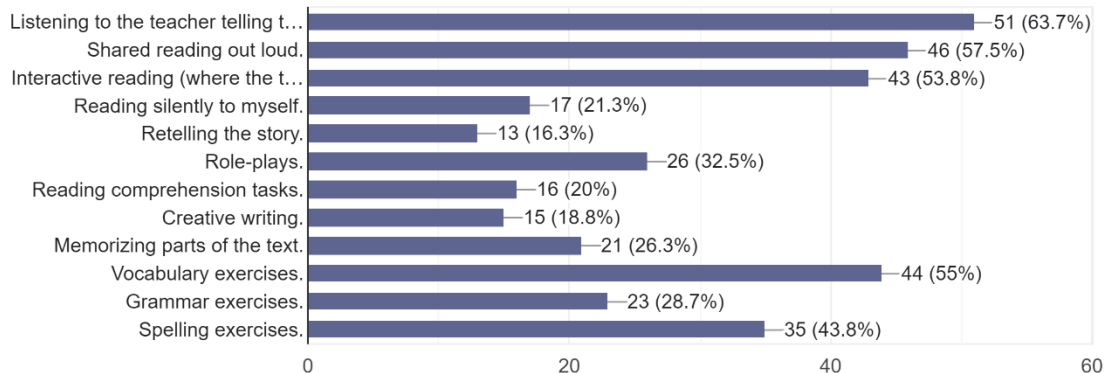
A történetek kapcsán sokféle **eljárást** használtunk:

- tanári mesélés: a tanár a kivetített képes történet segítségével elmeséli a történetet, alkalmazkodva a hallgatók reakcióihoz (pl. magyarázatok);
- közös hangos olvasás:<sup>20</sup> az egész csoport a tanár vezetésével és támogatásával közösen olvas fel egy történetet; eközben a tanár modellezi a gyakorlott olvasók készségeit (pl. folyékony és kifejező olvasás);
- interaktív olvasás (ld. 19-es lábjegyzet): miközben a tanár mesél, bevonja, bekapcsolja a hallgatókat is (pl. a vissza-visszatérő fordulatoknál, a párbeszédekénél), illetve modellezi a gyakorlott olvasók készségeit (pl. folyamatos kérdésfeltevés és jóslás: kérdések a képekre, a szereplők érzéseire, az eseményekre stb. vonatkozóan);
- egyéni néma olvasás: a tanulók magukban olvasgatják a történetet a tanteremben vagy otthon;
- a történet elmondása: a tanulók párban *story-board* stb. segítségével összegzik, majd elmesélik a történetet;
- szerepjáték/hangjáték: a tanulók a szereplők (és a narrátor) szerinti szerveződő csoportokban előadják (vagy csak kihangosítják) a történetet;
- egyéb ismerős tevékenységek: szövegértés; kreatív írás; szövegrészek megtanulása; lexikai, grammatikai, kiejtéssel kapcsolatos gyakorlatok.

Ezek közül a tanulók leginkább azt szerették, ha hallgathatták, ahogyan a tanár mesél nekik (63,7%). A következő három legkedveltebb eljárás a közös hangos olvasás (57,5%), a lexikai feladatok végzése (55%) és az interaktív olvasás (53,8%) volt (16. ábra). A legkevésbé a történetek újra-elmesélését és a kapcsolódó kreatívírás-feladatokat kedvelték (20% alatt).

Which activities do you like doing / would you like to do in connection with the stories? (You may mark more than one answers.)

80 responses



16. ábra: A tanulók által kedvelt eljárások

Az egyik válaszadó javaslatot is tett:

*„Néhány ponton úgy érzem, hogy szeretném, ha a történet papíron előttem lenne, amikor először megyünk át a szövegen, mert az ismeretlen szavak fordítását és kiejtését felírhatnám a lapokra... De megériem, hogy ez elvonná a figyelmünket a történet tanári bemutatásától... Szóval nekem mindegyféleképpen megfelel és élvezem őket. Köszönöm szépen!”*

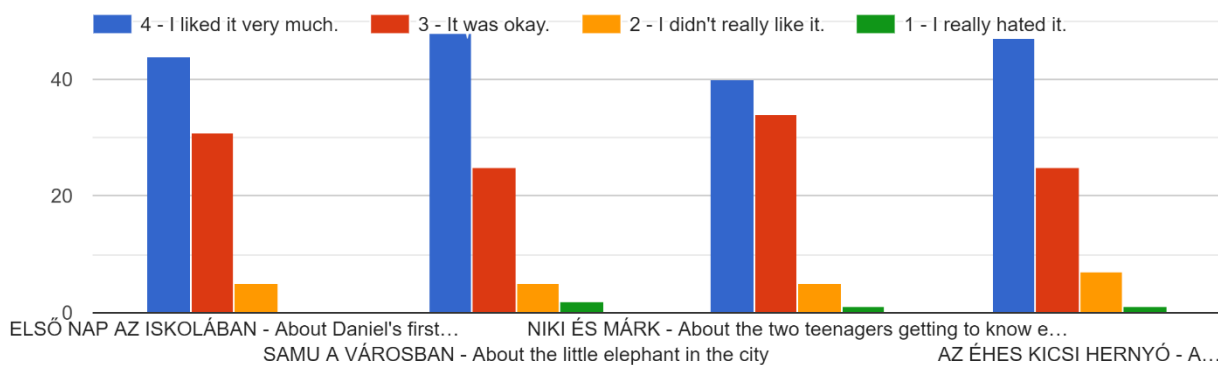
<sup>20</sup> <https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/shared-reading/>;  
<https://learningattheprimarypond.com/blog/read-aloud-shared-reading-guided-reading-whats-the-difference/>

**Összegezve:** a tanulók túlnyomó többségének tetszett, hogy a szokásos magyartanfolyamot történetalapú tanulóval egészítettük ki, és a jövőben is szeretnék folytatni ezt a gyakorlatot. Elsődlegesen a lexikatanulás és a motiváció szempontjából tartották hasznosnak és érdekesnek a történetalapú megközelítést. A diákok több mint fele később is elolvassa, önként, az órán megismert történeteket. A 80-ból csupán 4–5 fő rendelkezett negatív attitűddel: indokaikban az elégtelen nyelvtudást és a történetekkel való tanulás gyakorlati hasznában való kételyeket emelték ki. A negatívan viszonyuló válaszadóknak közös, hogy jellemzően nem meséltek nekik gyerekkorukban, most sem olvasnak szívesen önként, korábbi nyelvtanulásuk során nem találkoztak élményszerű történetmeséléssel, és magyartanulásuk motiváltsága alacsony. A történetekkel használt legkedveltebb tevékenységek a következők: tanári mesélés, közös hangos olvasás, lexikai feladatok végzése, interaktív olvasás.

### 3.4.3. A felhasznált négy történet kapcsán megfogalmazott vélemények

Megkérdeztük a hallgatókat arról is, hogy az addig használt négy történet közül (ld. 2.2.)  **melyik történet** tetszett nekik a legjobban és a legkevésbé, és **miért**. Támpontként azt a tippet adtuk, hogy gondolhatnak a következőkre: cselekmény, szereplők, nyelvi tartalom, illusztráció, érthetőség, tanulási potenciál stb. A válaszadóknak legalább a fele nagyon kedvelte (4/4 pont) a félév során használt négy történet mindegyikét (*Samu a városban*: 48/80 fő; *Az éhes kicsi hernyó*: 47/80; *Első nap az iskolában* (44/80), *Niki és Márk* (40/80) – ld. 17. ábra, és csak két fő „utálta” (1/4 pont) a *Samu a városban*-t, egy-egy fő pedig a *Niki és Márk*-ot és az *Éhes kicsi hernyó*-t. Összességében a legkedveltebb képes történet a kifejezetten az ezeknek a tanulóknak készített *Első nap az iskolában* lett, a második pedig a *Samu a városban* című meseadaptáció. Az *Éhes kicsi hernyó* és a *Niki és Márk* is azonban csak néhány ponttal maradt le.



How much did you like the stories that we used so far? (Different stories may get the same scores.)






17. ábra: A tanulók által kedvelt történetek



A miértekre nagyon sok részletes válasz érkezett; az egyes történetekkel kapcsolatos pozitív és negatív véleményeket tematikusan rendezve a 3. táblázat összesíti. A történetekkel való tanulás iránt negatívabb attitűddel rendelkező tanulók ezekre a kérdésekre nem válaszoltak, vagy nem tartalmas módon – pl. csak címmegjelöléssel. Egyikük részletesebb választ adott: ő azt írta, bár szórakoztatónak tartja a történetmesélést és -olvasást, nehéznek és hosszúnak, tudásszintjén felülinek találta a legtöbb történetet, kivéve *Az éhes kicsi hernyó*-t. Általánosságban a tanulók számára a következő **szempontok** voltak a legfontosabbak a történetek megítélésében:

- a történet (hossza, (nem) repetitív jellege, fordulatok, eseménydús cselekménysor, érdekes szereplők),
- érzések (személyes kapcsolódás, közeli téma, szórakoztató jelleg),
- érthetőség (új szavak aránya, mondatok száma és hossza),
- nyelv (szavak, kifejezések, szerkezetek hasznossága és egyszerűsége, kapcsolódás a tananyaghoz),
- képek (segítik-e a megértést és a szótanulást; esztétikum),
- órai eljárások (élvezetes tanári előadásmód, kép, hang és szöveg összekapcsolása, lexikai gyakorlatok).

TÖRTÉNET		SZEMPONTOK: Idézetek az adatközlői válaszokból
Első nap az iskolában		<p><b>TÖRTÉNET:</b>  Dánielnek nem könnyű barátokat szerezni az első nap az iskolában; nagyon sok embert megkérdez, és sokszor visszautasítják; ez teszi érdekesebbé a történetet  Érdekes volt követni az eseményeket  Aranyos a történet mondanivalója  A karakterek kapcsolatáról szól, és csavar van a végén (meglepi befejezés)</p> <p><b>ÉRZÉSEK:</b>  Aranyos volt és vicces is, ami szórakoztató  Emlékeztetett az első napomra az iskolában  Voltak jó és szomorú érzéseim is, így segített megtanulni a kifejezéseket és a szavakat  Elgondolkodtatott az első napomról még itt az egyetemen is; Magyarországon ugyanazok az érzések vannak bennünk  Jó érzés volt a történet után hasonlóan körbesétálni a teremben és új barátokat keresni  Érzésekről szól  Miközben hallgattam a tanárt, ahogy mesélt, folyamatosan követtem a cselekményt, és drukoltam a fiúnak, hogy sikeresen szerezzen új barátokat, ráadásul a nyelvi tartalom is érthető volt számomra</p> <p><b>ÉRTÉS:</b>  Könnyen érthető volt, de új szavakat is tanultam  Ez volt a legkönnyebb; maximálisan tudtam rá koncentrálni  Egyszerű és érthető a kezdők számára  Sok hasznos kifejezést tartalmaz  Szórakoztatónak és könnyűnek találtam</p> <p><b>ÓRAI ELJÁRÁSOK:</b>  A tanár csodálatosan mesélte el  A tanár nagyon szépen eljátszotta a szerepeket, sok ismétléssel; a diákok is olvastak és gyakoroltak az órán</p> <p><b>KÉPEK:</b>  Nagyon tetszettek a kis Dániel rajzai, nagyon aranyos volt  A szereplők arckifejezései segítettek az értést</p>
		<p><b>TÖRTÉNET:</b>  Repetitív, túl sok az ismétlődés, túl minta- vagy modellszerű  Nincs benne akció</p> <p><b>ÉRZÉSEK:</b>  Nem volt rám nagy hatással  Nem közeli téma számomra</p> <p><b>ÉRTÉS:</b>  Nem volt kihívás, mert már minden szót ismertem</p> <p><b>ÓRAI ELJÁRÁSOK:</b>  Nem minden tanár mesél ugyanannyira élvezetes módon</p>



TÖRTÉNET		SZEMPONTOK: Idézetek az adatközlői válaszokból
Samu a városban		<p><b>TÖRTÉNET:</b>  Érdekes, lebilincselő, tartalmas  Életszerű cselekménysor, nem mintaszerű  Nem volt lapos a történet, mindig történt valami új  Kicsit bonyolult volt az elején, de a cselekményt nagyon szórakoztató volt követni</p> <p><b>ÉRZÉSEK:</b>  Vicces, nagyon cuki, olyan aranyos  Vidám</p> <p><b>ÉRTÉS:</b>  Könnyebben követhető  Könnyű, könnyen érthető  Valahogy ebből többet értettem, mint a többi meséből  Élvezetes volt olvasni: szórakoztató úgy is, hogy még nem értem az egészet, de szerintem ez  rendben van, vagy csak szeretem a vidám történeteket</p> <p><b>NYELV:</b>  Olyan témák voltak benne, mint az ételek, igék, kifejezések és melléknevek, és ez segített  emlékezni (és újakat tanulni), és abban, hogy hogyan kell használni őket, mint például  milyen végződések vannak az egyes szavakon attól függően, hogy 1., 2. vagy 3. sze-  mélyről van-e szó.  Sok új szót és hasznos mondatot tanulhattam belőle  Már tudom, hogyan kell magyarul mondani: „Segítség!”  Sok benne a tanulási lehetőség</p> <p><b>KÉPEK:</b>  Nagyon sok szóhoz képek kapcsolódtak, amelyek elmagyarázták a fogalmakat</p>
		<p><b>TÖRTÉNET:</b>  Túl hosszú, túl bonyolult  Kicsit gyerekes a számomra; jobban szeretem, ha a szereplők emberek, mert jobban kötődöm  a történethez</p> <p><b>ÉRZÉSEK:</b>  Nem fogott meg</p> <p><b>ÉRTÉS:</b>  Úgy érzem, sok szó és kifejezés magasabb a jelenlegi valós tudásszintemnél  Nem úgy érzem, hogy nem tetszett, csak azt, hogy a tudásom túl gyenge ahhoz, hogy az ebben  szereplő kifejezésekkel kommunikáljak (vagyis nem tudom kihozni belőle a maximumot)  Ehhez és a 3. történethez még kevés volt a tudásom, ezért szabotáltam az otthoni újraolva-  sásukat – ami azt jelenti, hogy később szeretnék velük találkozni</p>
TÖRTÉNET		SZEMPONTOK: Idézetek az adatközlői válaszokból
Niki és Márk		<p><b>TÖRTÉNET:</b>  Tetszik, hogy tinédzserek szerepelnek benne, akik megismerkednek egymással  Nem fikció, hanem egy tényleges beszélgetés, amely a való életben is előfordulhat</p> <p><b>ÉRZÉSEK:</b>  Átéltető, szórakoztató: azonosulni tudunk a két kamasszal (még mi is azok vagyunk)  Hasznos: élvezettel olvastam a Niki és Márkot, mert a történet két barát között játszódott, és  segített nekem a magyar barátaimmal való mindennapi beszélgetésekben</p> <p><b>ÉRTÉS:</b>  Nem túl nehéz megérteni  A szereplők közti párbeszéd ismétlődése megkönnyíti a megértést  Könnyen érthető volt: bár nem ismertem az összes szót belőle, mégis fel tudtam fogni a  történeteket; sok új szóval a történeten keresztül ismerkedtem meg</p>

		<p>NYELV: Sok új szót és kifejezést tartalmaz, amelyeket a mindennapi életben is lehet használni Összefoglalta a lecke lexikáját és nyelvtanát, hasznos volt Jó lehet vele bővíteni a szókincsünket A történet megtette a dolgát: megtanított a napi rutinokra</p>
		<p>TÖRTÉNET: Túl hosszú és megterhelő ennyit olvasni Túl egyszerű, nem elég érdekes, unalmas, nincs benne fordulat Lapos szereplők Feleslegesnek éreztem, hogy valaki mindennapi életének minden részletét végig-hallgassam; ráadásul inkább tűnt kihallgatásnak, mint a másik ember megismerésének Nem életszerű a párbeszéd</p> <p>ÉRTÉS: Túl sok új szó van benne</p>
<b>TÖRTÉNET</b>	<b>SZEMPONTOK: Idézetek az adatközlői válaszokból</b>	
Az éhes kicsi hernyó		<p>TÖRTÉNET: Nem hosszú Pillangó és hernyó: csodálatos Lehet, hogy viccesen hangzik, de én szeretek olyan történeteket olvasni, amelyekben állatok szerepelnek és különböző színmintákat használnak</p> <p>ÉRZÉSEK: Vicces, könnyed, szórakoztató, barátságos Van benne tanulság (amit néha hiányolok a kortárs irodalomból)</p> <p>ÉRTÉS: Könnyebb olvasni és élvezni ezen a tanulási szinten Rövidebb mondatokat és kevés szót használ Egyszerű volt, mint jelentenek az egyes szavak Ez volt a legkönnyebb, és maximálisan tudtam rá koncentrálni Először akkor olvastam, amikor angolul és arabul tanultam, így magyarul is nagyon jól tudtam követni a történetet és gyorsan megtanultam</p> <p>NYELV: Sok jó szó, amit így könnyű megtanulni Új szavakat is tanultam, amiket nem tanultunk az órán, mint <i>levél, éhes, nem elég</i>; és könnyű volt megtanulni a színeket, számokat és az ételek nevét Hasznos szókincsforrás: valóban segít hasznos szókincsre szert tenni nagyon egyszerű és szórakoztató módon Tanárként ismertem és használtam általános iskolai tanulókkal az angol nyelv tanításához ezt a mesét, és hasznosnak tartom (számok, színek, ételek), de meglepődtem, hogy a magyar nyelvtanból mennyi minden beépíthető! Én személy szerint ezt a történetet használtam már az angol nyelvtanításban, és mindig leköttötte a diákjaim figyelmét kortól függetlenül Szinkronban volt az aktuális tananyaggal</p> <p>ÓRAI ELJÁRÁSOK: Voltak utána érdekes lexikai feladatok Jó volt olvasni és hallgatni a történetet, miközben élveztem a szép színes képeket</p> <p>KÉPEK: Szép, élveztem a színes képeket Tetszett az illusztráció és a tanári előadás (ahogy mindig éhes volt a hernyó) Az illusztrációk nagyon gyorsan tanították a számokat, színeket, méreteket és ételeket egyszerre</p>

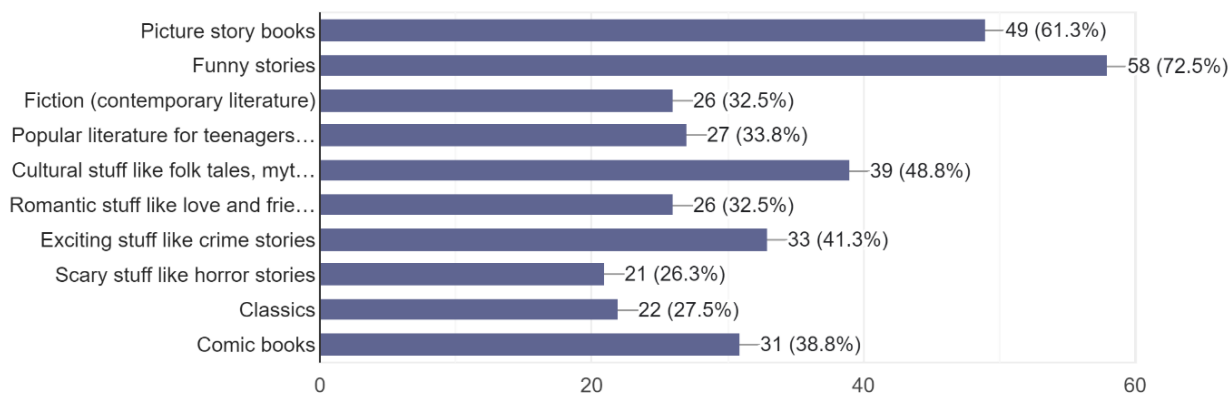
Az éhes kicsi hernyó	👉	<p><b>TÖRTÉNET:</b> Túl sok ismétlődés van benne Lehetne összetettebb a történet, és akkor is érthető lenne Túl rövid Az egyszerű befejezéshez képest túl hosszú Kicsit gyerekes a számomra, mert nem emberek a szereplők</p> <p><b>ÉRZÉSEK:</b> Gyerekkoromban annyira féltem ettől az állattól ahogy kinéz (de a benne lévő kifejezések tanulásra jók) Nem igazán tetszett a téma, a történet nem volt igazán érdekes</p> <p><b>ÉRTÉS:</b> Túl sok új szó A szavak és a mondatok olyan nyelvtant is tartalmaztak, amit még nem tanultunk az órán</p> <p><b>ÓRAI ELJÁRÁSOK:</b> Nem tetszett a meseátírási feladat, mert rengeteg új szókapcsolat volt, amit nem értettem, vagy csak a meséből tanultam meg</p>
----------------------	---	--

3. táblázat: A magyarórákon használt négy képes történettel kapcsolatos tanulói vélemények

A jövőt illetően nyelvtudásuk előrehaladtával (A1<sup>+</sup> és A2 szinten) a legtöbben szórakoztató, vidám történeteket olvasnának magyarul (72,5%), és sokan választották a képeskönyveket is (61,3%). Ezenkívül sokan (40% fölötti arányban) szívesen foglalkoznának kulturális tartalmú népmesékkal, mítoszokkal, legendákkal, anekdotákkal (48,8%) és izgalmas történetekkel, pl. krimivel, sci-fivel stb. is (41,3%) – ld. 18. ábra.

What kind of stories would you like to read in the near future at this and at the next level of your Hungarian? (You may mark more than one answers.)

80 responses



18. ábra: Milyen történeteket olvasnának szívesen a tanulók a későbbiekben?

**Összegezve:** a tanulók leginkább a nem túl hosszú, nem túl egyszerű, de nem is túl bonyolult cselekményű, nem túlságosan repetitív és nem túl könnyen kiszámítható, szórakoztató történeteket kedvelik, amelyekben érdeklődésre számot tartó szereplőkkel (jó, ha emberekkel) fordulatos események történnek, és ezekhez valamilyen oknál fogva tudnak kapcsolódni (pl. élethelyzetek, érzések, hasznos kifejezések). Továbbá fontos szempont a számukra az is, hogy a történet tematikailag és nyelviileg illeszkedjék a magyarórák anyagához (és ezáltal nyelvtudási

szintjükhöz), a szöveg annyi új nyelvi elemet tartalmazzon, hogy attól még a történet könnyen követhető legyen (ezt a jó minőségű képek segíthetik), illetve hogy az órán élvezetes tanári előadásmód és utólagos lexikai gyakorlatok kapcsolódjanak hozzá. A legtöbben a jövőben is olvasnának képeskönyveket és egyéb szórakoztató történeteket.

#### **4. Konklúziók**

A tanulmányban bemutatott történetalapú nyelvtanulási kísérlet eredményeit a jövőben ki kell egészíteni további kutatásokkal: elsősorban osztálytermi megfigyelésekkel, interjúkkal, reflexiókkal – mind tanulói, mind tanári oldalról. Meg kell továbbá vizsgálni, mire milyen hatással van az élményszerű történetalapú tanulás – ti. pl. a tanulási helyzet légkörére, a csoport dinamikájára, a tanulók nyelvi kompetenciájára, szókincsére, grammatikájára, olvasási kompetenciájára, attitűdjére a nyelv, a nyelvtanulás és az olvasás iránt stb. Érdemes lenne a kutatások során azt is megnézni, hogy az egyes tanulói változók (pl. életkor, nem, nyelvtudás, előzetes tapasztalatok, motiváció, személyiség, tanulási stratégiák stb.) hogyan függenek össze a történetalapú tanulással kapcsolatos attitűdökkel, preferenciákkal, technikákkal és szokásokkal.

Az eddigi kísérlet legfőbb tanulsága, hogy a PTE BTK abszolút kezdő nyelvtanfolyamain magyarul tanuló (Stipendium Hungaricum) ösztöndíjas egyetemi hallgatók túlnyomó többsége (95%) szívesen hallgatta/olvasta a kipróbált képes történeteket a magyarórán, a „rendes” tanfolyam kiegészítéseként. Hasznosnak és motiválónak tartották ezt a nyelvtanulási gyakorlatot. Elsősorban azt szerették, ha a történet szórakoztató volt, érdekes szereplőket és eseményeket tartalmazott, nem volt túl hosszú és túl repetitív, és tematikailag, érzelmileg vagy a praktikumot illetően relevánsnak találták. Fontos továbbá, hogy kapcsolódjék a tanfolyamon tanultakhoz, és tudásszintjükhöz illeszkedően könnyen követhető legyen, de tartalmazzon kikövetkeztethető hasznos új nyelvi elemeket is (lehessen belőle tanulni). Kedvelték a képet, hangot és írott szöveget egyesítő tanári mesélést, a közös és interaktív hangos olvasást és a történetekhez kapcsolódó lexikai gyakorlatokat. Mindezek alapján szorgalmazzuk, hogy készüljenek olyan (képes) történetek a MID-számára, amelyeket az egészen kezdő (A1, A2) idősebb (kamasz és fiatalfelnőtt) tanulók is élvezhetnek.

A negatív attitűddel rendelkező tanulók (5%) azért nem kedvelték a történetekkel való foglalkozást, mert nem érezték elegendőnek a nyelvtudásukat a szövegek megértéséhez és a bennük rejlő nyelvezet hasznosításához, illetve kételkedtek ennek a tanulási formának a gyakorlati hasznában – a tanmenet és a kimeneti vizsga, illetve a nyelvpedagógiai eljárások szempontjából. Érdekes eredmény, hogy – azon túl, hogy viszonylag alacsony nyelvtanulási motivációval rendelkeztek – ezen válaszadók megelőző tapasztalataira nem volt jellemző a történetmesélés és a szabad önkéntes olvasás. Ez az eredmény összecseng azokkal a korábbi kutatásokkal, amelyek kimutatták a korai történetmesélés és/vagy felolvasás és a későbbi szabad, önkéntes olvasás összefüggését (Trelease 2006, Wang–Lee 2007). A jövőben mindenképpen érdemes lenne megvizsgálni a negatív véleményeket megfogalmazók egyéni változóit, hogy támogatni lehessen az ő tanulásukat is, illetve differenciálni lehessen változóik és igényeik szerint (pl. tudatosító eljárások a történetalapú tanulásról, választási lehetőség a történeteket és a tevékenységeket illetően, szószedet a szövegekhez stb.).

Végül – mivel a történetalapú nyelvtanulásban fontos szerepe van a tanárnak – fel kell térképezni a szükséges tanári kompetenciákat is, hogy azok beépíthetők legyenek a tanárképzésbe (pl. a történetalapú nyelvtanulás pedagógiai koncepciója, céljai, eljárásai, gyakorlata, mindennek kommunikációja a tanulók felé, a megfelelő körülmények megteremtése, a tanulók szükség szerinti támogatása stb.).

## Irodalom

- Bakti Mária – Csetényi Korinna – Juhász Valéria – Szarvas Júlia 2018. Legyen élmény a nyelvtanulás! Élmény-alapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan. EFOP-3.2.14-17-2017-00001.  
<https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064> (2024-08-15)
- Borsos Levente 2014. Az extenzív olvasás a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában. *THL2* 2014/1: 61–80.
- Cayanus, Jacob L. – Martin, Matthew M. 2008. Teacher self-disclosure: Amount, relevance, and negativity. *Communication Quarterly* 56/3: 325–341.
- Davies, Alison 2007. *Storytelling in the Classroom: Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupils*. Paul Chapman Publishing, London.
- Day, Richard – Bamford, Julian 2002. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language* 14/2. <https://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2002/day/day.html> (2024-08-10)
- Dóla Mónika 2023. Nádor Orsolya Brassai Sámuel-díjjal való kitüntetése alkalmából. *Modern Nyelvoktatás* 29/1–2: 133–134.
- Egan, Kieran 2005. *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Ehrman, Madeline E. – Oxford, Rebecca L. 1995. Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *The Modern Language Journal* 79/1: 67–89.
- Feld-Knapp Ilona – Perge Gabriella 2019. Az élményszerű olvasás. Gondolatok a tanulói motivációról egy nemzetközi együttműködés tanulságai alapján. *Anyanyelv-pedagógia* 1: 75–84.
- Gass, Susan M. 2003. Input and Interaction. In: Doughty, C. J – Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, Cornwall, UK. 224–255.
- Harmer, Jeremy – Puchta, Herbert 2018. *Story-Based Language Teaching. The Resourceful Teacher Series*. Helbling Verlag GmbH, Rum.
- Krashen, Stephen 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London.
- Krashen, Stephen 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73: 440–464.
- Krashen, Stephen 1993. *The Power of Reading*. Libraries Unlimited: Englewood, Colorado.
- Long, Michael 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. – Bhatia, T. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press, San Diego. 413–468.
- Lugossy Réka 2006. Browsing and borrowing your way to motivation through picture books. In: Enever, J. – Schmid-Schonbein, G. (eds.): *Picture books and young learners of English*. Langenscheidt, München. 23–35.
- Lugossy Réka 2007. Authentic picture books in the lives of young EFL learners and their teachers. In: Nikolov, M. – Djigunović, Jelena M. – Mattheoudakis, Marina – Lundberg, Gun – Flanagan, Tanya (eds.): *The TeMoLaYoLe Book. Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Council of Europe: Strasbourg. 77–90.
- Mattheoudakis, Marina – Dvorakova, Katerina – Katalin, Láng 2007. Story-based language teaching: an experimental study on the implementation of a module in three European countries. In: Nikolov, M. – Djigunović, Jelena M. – Mattheoudakis, Marina – Lundberg, Gun – Flanagan, Tanya (eds.): *The TeMoLaYoLe Book. Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Council of Europe: Strasbourg. 59–76.
- Miller, Sara – Pennycuff, Lisa 2008. The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education* 1/1. 36–43.
- Nádor Orsolya 2024. *A kelet-közép-európai nyelvi térség*. KRE – L'Harmattan, Budapest.
- PontHu 2020. Kortárs próza a magyar mint idegen nyelvi órán. Beszámoló. (2024-07-10)  
[https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars\\_proza\\_a\\_magyar\\_mint\\_idegen\\_nyelv\\_oran\\_beszamoló](https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars_proza_a_magyar_mint_idegen_nyelv_oran_beszamoló)
- Prabhu, N. S. 1990. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly* 24/2: 161–176.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013/2023. *Magyarok AI*. PTE, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2020. *Magyarok AI Kompakt*. PTE, Pécs.
- Trelease, Jim 2006: *The Read-Aloud Handbook*. Penguin, New York.
- Wang, Fei-yu – Lee, Sy-ying 2007. Storytelling is the bridge. *International Journal of Foreign Language Teaching* 3/2: 30–35.
- West, Michael 1937. The “reading method” and the “new method system”. *The Modern Language Journal* 22/3: 220–222. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1937.tb00591.x> (2023-03-22)

**Internetes források**

[https://www.youtube.com/watch?v=wvGDTHY1Wel&ab\\_channel=HelblingEnglish](https://www.youtube.com/watch?v=wvGDTHY1Wel&ab_channel=HelblingEnglish)  
[https://www.youtube.com/watch?v=2RGPBUlgwMM&ab\\_channel=HelblingEnglish](https://www.youtube.com/watch?v=2RGPBUlgwMM&ab_channel=HelblingEnglish)  
<https://profenygaard.com/2022/04/26/how-to-get-started-with-free-voluntary-reading-fvr-in-heritage-spanish-class/>  
[https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars\\_proza\\_a\\_magyar\\_mint\\_idegen\\_nyelv\\_oran\\_beszamolo](https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars_proza_a_magyar_mint_idegen_nyelv_oran_beszamolo)  
<https://stipendiumhungaricum.hu/>  
[https://stipendiumhungaricum.hu/documents/stipendium\\_hungaricum/VHU/SH\\_VHU.pdf](https://stipendiumhungaricum.hu/documents/stipendium_hungaricum/VHU/SH_VHU.pdf)  
[https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)  
<https://mnyi.eu/>  
<https://thegaminggrammarian.com/2021/07/07/picture-books-and-older-learners/>  
<https://allisonlewis.net/2017/07/17/using-childrens-picture-books-with-adults/>  
<https://www.youtube.com/watch?v=614ERmb5KjA&t=184s>  
<https://www.youtube.com/watch?v=JxnzSNLvc14>  
<https://www.youtube.com/watch?v=IJzArCM1MvA>  
<https://www.youtube.com/watch?v=JwGnCILOpU>  
<https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/shared-reading>  
<https://learningatthepriamrypond.com/blog/read-aloud-shared-reading-guided-reading-whats-the-difference/>

*Dóla, Mónika*

**Picture-book stories in the Hungarian classroom  
(First lessons from an experiment)**

The paper presents the first results of a longitudinal research project. As of the fall semester of the academic year 2023–2024, we have introduced story-based language teaching as an experiment among beginner learners of Hungarian at the Faculty of Humanities, University of Pécs. We implemented story-based modules in our A1-level courses (which mostly include full-time scholarship holders), which we integrated into our standard communicative syllabus. At the end of each major topic (such as introduction, food and drinks, in the city, daily routine etc.), we used in-class reading of picture-books specifically designed for students who had just started learning Hungarian, to supplement the traditional course materials. After describing the theoretical (pedagogical, psychological) and methodological background of story-based language learning, the paper presents the findings of a first round of questionnaires on students' experiences, opinions and attitudes towards this approach, after the first semester. The initial results show that despite possible age-related preconceptions, university students find the use of picture-book stories in the Hungarian class beneficial for several reasons, mainly because of their vocabulary learning potential and due to the fun they bring into the classroom and into the learning process. Differences in the learners' responses suggest that various characteristics of the stories (mostly their length, storyline, characters, lexis, and relatedness to the standard course material) and the learners' individual differences (especially their earlier experiences with stories), as well as the activities linked to the stories (shared reading, interactive reading, vocabulary exercises) play a major role in how students reflect on the experience.

*Durst Péter*

## **A „bontott Egész” koncepciója és a lineáris kohézió megvalósulása Szabó Magda *Katalin utca* című regényének angol és spanyol fordításában**

### **1. Bevezetés**

Szabó Magda regényei nem csak a magyar közönség számára ismerősek, fordításokon keresztül számos országba eljutottak, és sikert arattak az olvasók körében. 2007-ben az író megkapta a legjobb európai regény jutalmazására alapított Cévennes-díjat a *Katalin utca* című regényéért, amelyet többek között francia, spanyol, olasz és angol nyelvre is lefordítottak.

Az alábbiakban mondatszerkesztési sajátosságok miatt kiválasztott mondatok és részletek fordítását veszem szemügyre a *Katalin utca* angol és spanyol fordításában, összehasonlítva a szöveg lineáris kohézióját biztosító nyelvi eszközök használatát a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegekben. A példák alapján rámutatok arra, hogy a fordítás során kulcsszerepet játszó explicitáció azonos átváltási műveleteken keresztül, de eltérő mértékben valósul meg a spanyol és az angol célnyelvi szövegekben.

### **2. A „bontott Egész” és annak nyelvi megjelenése**

A 30-as és 40-es évek Budapestjén játszódó regény három család történetét tárja az olvasó elé, az időt és a teret is egyedi módon kezelő elbeszéléstechnikával, amely a fordítás szempontjából sok érdekességet tartogat. A fordítások minőségéhez nem férhet kétség, a spanyol és az angol nyelven megjelent kiadványok is magas színvonalon adják vissza az eredeti magyar szöveget, hozzájárulva ezzel Szabó Magda munkásságának és a regény érdemeinek nemzetközi elismeréséhez.

Spanyolra José Miguel González Trevejo és Szijj Mária fordította a *Katalin utcát* 2010-ben. Nem szokatlan, de nem is gyakori a célnyelven anyanyelvi és a forrásnyelven anyanyelvi fordító együttműködése, és ahogy a fordításkutatóként is tevékenykedő magyar fordító megjegyzi, ez a munkamódszer „a hátrányból előnyt tud kovácsolni”: garantálja a forrásnyelvi szöveg maradéktalan megértését és a célnyelvi szöveg megfelelő gazdagságát, minőségét is (Szijj 2021:221). A 2017-ben megjelent angol fordítást a magyar irodalom fordításában járatos és elismert Len Rix készítette.

A *Katalin utca* szokatlan világban játszódik, ahol a szereplők közül többen haláluk után szellemként is megjelennek, a tér- és időszerkezet pedig időnként meglehetősen kusza módon rendeződik át. Az előszó előrevetíti a regény témáját, de a narratológiai sajátosságokra is ki-válóan illik:

Senki sem mondta meg nekik, hogy a fiatalság elmúlása nem azért riasztó, mert elvesz tőlük, hanem mert ad nekik valamit. Nem bölcsességet, nem derűt, nem józanságot, nem nyugalmat. A bontott Egész tudatát. Egyszer csak észrevették, hogy az öregedés felbontotta múltjukat, melyet az ifjúság és a relatív fiatalság éveiben olyan kereknek és összemarkoltnak éreztek: az Egész részekre bomlott, minden megvolt benne, és benne volt, ami addig a napig velük történt, csakhogy másképpen. A tér helyszínekre, az idő időpontokra, az események epizódokra tagolódtak, s a *Katalin utca* lakói megértették végre, hogy mindabból, ami életük összetevője volt, csak pár helyszín, pár időpont és néhány epizód számított igazán, minden más csak kitöltötte a törekeny létet, mint egy nagy útra előkészített ládában a forgács, amely meggátolja, hogy megsérüljön a tartalom. (6. oldal)

A regénynek különösen az első fejezetében jellemző, de a későbbiekben is megfigyelhető, hogy hosszú, többszörösen összetett és szokatlanul tagolt mondatok nehezítik az olvasást, az előszóban megfogalmazottakkal egybehangzóan nyelvileg is megtestesítve a szétagozódást, az egész és összefüggő mondat szétesését vagy az egymás mellett álló mondatok közti kapcsolat látszólagos hiányát. A mondatok grammatikusak ugyan, de a magyar nyelvet kiválóan használó író különféle nyelvi eszközökkel mégis el tudja érni, hogy az olvasó gyakran csak többszöri nekifutásra tudjon továbblépni a következőre, és még így is maradjon benne kétség, hogy mindent ért-e. A Reiss-féle fordításszempon-tú szövegtipológia (2004) szerint formaközpon-túnak minősíthető szövegek esetében a fordítónak nem csak a tartalom, hanem a forma visszaadása is kiemelten fontos feladata, így releváns kérdés, hogy ezek a különleges hatást keltő mondatok vagy szövegrészek miként jelennek meg a fordításban. Ezzel az írói eszközzel el-lentétes törekvésnek látszik a fordítók legalapvetőbb feladata, a jól érthető fordítás elkészítése, valamint meg kell említenünk Blum-Kulka (1986) széles körben hivatkozott explicitációs hi-potézisét, amely a fordítási folyamat inherens velejárájaként tekint az explicitációra. A magyar szöveg spanyol és angol fordításának vizsgálatokor a kérdésfeltevés tehát arra vonatkozik, hogy a két fordítás hogyan viszonyul egymáshoz e tekintetben.

Az alábbiakban számba veszem azokat a nyelvi eszközöket, amelyek a *bontott Egész* meg-jelenítését szolgálhatják a magyar nyelvű eredeti szövegben, továbbá bemutatom, ezek hogyan jelennek meg a regény angol és spanyol fordításában. A fordítások szisztematikus összeha-sonlítása ugyan nem terjedt ki a teljes regényre, továbbá kvantitatív elemzésre sem került sor, de a kiválasztott példák-ból egyértelműen azt állapítjuk meg, hogy az angol fordítás nagyobb mértékben tartalmaz explicitációt. Ez a megfigyelés kapcsolódik egy korábbi elemzéshez (Durst 2023), amely Szabó Magda *Az ajtó* című művében megjelenő kulturális reáliák fordí-tását vizsgálta az angol és a spanyol kiadásban, és szintén következetes eltéréseket figyelt meg az általánosítás és az explicitáció terén.

### **3. A szövegösszefüggés eszközei és azok fordítása**

Minthogy egy-egy mondatban vagy bekezdésben gyakran több olyan jelenség is előfordul, amely a jelenlegi vizsgálódás tárgyát képezi, az elemzés során több alkalommal is egy bizonyos szövegrészt veszünk górcső alá.

A regény egyik központi gondolatának, a *bontott Egésznek* a megjelenítése többrétűen va-lósul meg, a jelen elemzésben azonban csak a lokális grammatikai-szemantikai összefüggések kialakításához használt nyelvi eszközök fordítását vizsgáljuk. A regény irodalmi vonatkozásait, narratológiai sajátosságait elemző tanulmányok (Kosztrabszky 2019, Soltész 2016) is kiemelik az első fejezetek kuszaságát, az ott megjelenő információ töredezettségét, ami miatt az olvasó összezavarodik, és majd csak a regényt végigolvasva lesz képes valóban megérteni a sokszor csupán elejtett félmondatokban megjelenő megjegyzéseket.

Szikszainé Nagy Irma (2004:59) a szövegszervező erő fajtáit a szöveg szintjei szerint osz-tályozza, az általa bemutatottak közül számunkra a kohézió-nak, azaz a szemantikai szintű vi-szornynak és a konnexitásnak, azaz a szintaktikai szintű kapcsolatnak van kiemelt jelentősége. Az elemzett részek főként mondatok vagy néhány mondatból álló rövid szövegegységek, így elegendő a lineáris koherenciát biztosító, szavak és mondatok összefűzéséhez használt, jól azonosítható nyelvi eszközöket vizsgálnunk.



### 3.1. Mondatszerkezet átalakítása

Az előzmény nélkül megjelenő emberek és tárgyak, a gyakran változó szereplők és helyszínek, valamint egyes események előzmények nélküli említése miatt az olvasóban megkérdőjeleződhet a szöveg koherenciája (Szikszainé Nagy 2004:60), azonban a szöveg ilyen jellegű sajátosságain változtatni nem feladata a fordítónak. A koherencia kérdése túlmutat a jelen tanulmány vállalásán, azaz a kohéziós nyelvi eszközök vizsgálatán, mert az átfogóbb elemzést és valójában az olvasót is bevonó interpretációs folyamatot kívánna. Első példánk érintőlegesen rámutat erre a kérdésre is, hiszen a rövid részletben megjelenő szereplőkről az olvasó nagyon kevés információval rendelkezik az első oldalak egyikén. A jelen elemzésben csak a szövegrészletben megfigyelhető mondat szerkesztés sajátosságait emeljük ki. A forrásnyelvi szövegből vett első példánk egy egész bekezdés, amelynek mondatait a részletesebb elemzés áttekinthetősége érdekében alszámozással jelöltem. Az idézetek pontos oldalszámát a forrásként megjelölt kiadások alapján tüntettem fel.

(1)

(1.1.) Ha Irén kiabált, más volt a reakciójuk. (1.2.) Elekes szégyenkezve hallgatta nyújtott, természetellenes hangját, Elekesné szinte magánkívüli izgalomban és félelemben, mivel adtak rá megint okot, hogy felbőszítsék, Bálint érdeklődve. (1.3.) Irén mindig akkor csillapodott le, mikor észrevette Bálint arcát vagy tekintetét, meglátta cigarettázni egy sarokban és nézni rá, majdnem mulatva, akkor azonnal hangot váltott, néha elsírta magát, és minden alkalommal bocsánatot kért mindenkitől, hajszálla azonos szöveggel: öregszik, fáradt, ideges. (1.4.) Hogy Irén nem ura magának, hogy ordít, gesztikulál, lerúgja a papucsát, panaszkodik és fegyelmetlen, utólag sokkal nagyobb megrázkódtatás volt, mint Blanka valamikori bűnei, akiről ha nem is azt, amit elkövetett, de valami nem rendes, nem egészen tisztességes dolgot mindig elvart az apja. (1.5.) Kinga, aki sosem ismerte Irént másnak, elképedve hallgatta, ha nagyapja vagy nagyanyja a régi otthonról és anyja gyerekkoráról beszélt, Irén, aki ellenőrizte a leckéit és korrekt, de állandóan kicsit csodálkozó anyja volt, mint aki képtelen tudomásul venni, hogy a sajátja ez a kislány, sehogy sem hasonlított ahhoz a fényes figurához, mely Elekesék emlékezéseiből felé ragyogott. (13. oldal)

Az 1.2. mondat állítmányához (*hallgatta*) háromféle bővítmény is kapcsolódik, és már a magyar mondat megértését is nehezíti, hogy ez három különböző szereplőre vonatkozik, két különböző nyelvtani formában jelenik meg, és egy beékelte tagmondat miatt az utolsó meglehetősen távol is került az állítmánytól. Három szereplő háromféleképpen hallgatja Irén kiabálását:

- Elekes *szégyenkezve* (határozói igenév)
- Elekesné *szinte magánkívüli izgalomban és félelemben, mivel adtak rá megint okot, hogy felbőszítsék* (ahol a módhatározó inessivusi raggal áll, és egy közbeékelte tagmondat, amelynek alanyát nem lehet egyértelműen meghatározni)
- Bálint *érdeklődve* (határozói igenév)

(1a)

(1.2) Mr Elekes listened to the raised voice, the altered, unnatural tone, with a deep sense of shame. His wife, almost beside herself with terror, racked her brains to think how they might have offended her. Bálint simply watched with interest. (19)

(1b)

(1.2.) Elekes escuchaba avergonzado su voz estirada y antinatural. La señora Elekes permanecía excitada y aterrada, intentando averiguar qué razón le habían dado para que montara en cólera. Bálint la miraba con curiosidad. (14)

Az 1.2. mondat angol fordítása jóval átláthatóbb és egyértelműbb, részben annak köszönhetően, hogy három egyszerű mondatra lett felbontva, amelyekben egyértelműen azonosítható alany és attól nem messze helyezett igei állítmány található. A magyarban megfigyelhető még, hogy egy határozott tárgy ragozású ige (*felbőszítsék*) utal egy harmadik személyű tárgyra (*mivel adtak rá megint okot, hogy felbőszítsék*), amelynek a beazonosítása nem teljesen egyértelmű, de

legalábbis némi időbe kerül. Grammatikai megfontolások alapján lehetne Elekesné is a ragozott ige tárgya, de a kontextus alapján kiderül, hogy Irén az – ennek a végiggondolása azonban lassítja az olvasást. Az angol fordításban az alanyt és a tárgyat jelölő névmás betoldása (*how they might have offended her*) explicitáló grammatikai konkretizálás (Klaudy 1999 a, 213-224), és kötelező átváltási művelet.

A spanyol fordítás szintén három mondatra tagolja az eredetit, az angolhoz hasonlóan mindegyik szereplő mellé külön állítmányt betoldva. A magyarban csak egy határozott tárgyas ragozású igealak (*felbőszítsék*) utal az alanyra és a tárgyra (*őt*, azaz Irént). A spanyol kifejezés (*para que montara en cólera*) nem tartalmaz tárgyat, de szintén csak a ragozásban megjelenő referenciával jelöli ki az alanyt, míg az angol fordításban külön névmással megjelölt alany és tárgy szerepel (*they might have offended her*), ami magasabb fokú explicitáció.

Mindkét fordításban több példát is találunk arra, hogy a nehezen érthető mondat szerkezeteket felbontja a fordító, ezzel téve gördülékenyebbé és érthetőbbé a célnyelvi szöveget, és ugyanígy megfigyelhető állítmányok és névmások betoldása. A fenti példák közül a mondat felbontása és az állítmány betoldása Klaudy (1999 b.) terminológiáját használva nem kötelező explicitáció, azonban a magyar határozott tárgyas ragozású ige által implikált tárgy névmással történő jelölése az angolban nem pusztán a fordító döntése, hanem a nyelvek közti különbségből adódik.

### 3.2. Kötőszók beszúrása és utalások egyértelműsítése

A forrásnyelvi szövegben az író eszközei között szerepel a kötőszó nélkül megfogalmazott hosszabb mondat, amely így a logikai mozzanat kihagyása miatt nehezebben értelmezhető az olvasó számára, valamint olyan – főleg személyekre történő – előre- és hátrautalások, amelyek antecedensét, illetve posztcendensét nehéz azonosítani. A fordítók számára ezekben az esetekben nagyon kézenfekvő, hogy explicitáló műveletként betoldással egyértelműsítik az adott mondatot, ami az egyszerű kötőszó betoldásán kívül jelenthet hosszabb magyarázó betoldásokat, vagy személyek esetében akár név beszúrásával történő konkretizálást.

Az 1.5. mondatban több példát is láthatunk ezekre, amelyhez hasonlóak a későbbiekben is gyakran előfordulnak. A regénynek ezen a pontján még nem ismerjük a szereplőket, nem egyértelmű, hogy Elekesék Irén szülei, Kinga pedig Irén lánya. Mindössze egy mondatban kerül említésre korábban, hogy Elekes Kinga nagyapja. A hosszú mondatban a személyekre többféle módon is található utalás, ezek azonban a hiányzó információ hiányában, továbbá a magyar birtokos szerkezet sajátossága miatt nem jól azonosíthatók.

Szintén szembeűnő, hogy a mondat második része szintaktikailag nem kapcsolódik az első részhez, csak a mondatot továbbolvasva, némi gondolkodást követően tudjuk kikövetkeztetni a logikai kapcsolatot, amelyet kötőszóval explicit módon kifejezve (*Irén neve elé egy mert kötőszót beszúrva*) jóval gördülékenyebbé és érthetőbbé lehetett volna tenni a szöveget:

(1.5.) [...] anyja gyerekkoráról beszélt, Irén, aki ellenőrizte a leckéit [...]

(1.5.) Kinga, aki sosem ismerte Irént másnak, elképedve hallgatta, ha nagyapja vagy nagyanyja a régi otthonról és anyja gyerekkoráról beszélt, Irén, aki ellenőrizte a leckéit és korrekt, de állandóan kicsit csodálkozó anyja volt, mint aki képtelen tudomásul venni, hogy a sajátja ez a kislány, sehogy sem hasonlított ahhoz a fényes figurához, mely Elekesék emlékezéseiből felé ragyogott. (13)

(1.5.a) Kinga, who had never known Irén to be any different, listened in amazement when her grandparents talked about their former home and her mother's childhood. The Irén who supervised her homework was the mother she knew – even if one who seemed permanently surprised that this little girl was actually hers – and this particular Irén showed little resemblance to the wonderful personage who shone so brightly in the old people's reminiscences. (20)

(1.5.b) Kinga, que nunca había conocido a la otra Irén, escuchaba absorta los relatos de los abuelos sobre su antiguo hogar y la infancia de su madre. Irén, que se encargaba de controlar sus tareas escolares y era una madre correcta, aunque siempre algo asombrada, como si no asumiera que aquella niña fuera su hija, no guardaba ningún parecido con la figura excepcional que brillaba en los recuerdos de los Elekes. (14)

Az olvasást nehezíti továbbá az Irénről szóló közbevetés, amely önmagában is egy többszörösen összetett mondat, mégis mindössze vesszővel van határolva. A közbevetés miatt nagyon nagy távolságra kerül egymástól az alany (*Irén*) és a hozzá tartozó igei állítmány (*hasonlított*).

Az angol és a spanyol fordításban egyaránt megfigyelhetünk több explicitációs eszközt is, azonban az angol láthatóan nagyobb mértékben használja ezeket. A két fordításban ugyanott bontják két mondatra a hosszú forrásnyelvi mondatot, és az így létrehozott első mondat hasonló szerkezetű is. A második mondat esetében azonban már több eltérést találunk. Az angolban Irén személyére vonatkozóan több magyarázó betoldás is megjelenik (*was the mother she knew; and this particular*), ami nagy mértékben segíti az olvasót a megértésben. A közbevetés is kisebb akadályt jelent, mert a gondolatjelek egyértelművé teszik a határait, ráadásul a mondat szerkezet átalakításával két alanyhoz két állítmány kapcsolódik, és megszűnik a forrásnyelvi szövegben megfigyelt nagy távolság.

A spanyol fordításban a betoldás a magyarhoz hasonlóan csak vesszőkkel van jelölve, és további magyarázó betoldások nélkül nagyobb mértékben megőrzi a hosszú, összetett mondat nehezebb olvashatóságát. Ezek a példák egyértelműen fakultatív explicitációnak minősülnek, hiszen akkor is grammatikus célnyelvi mondatokat kaptunk volna, ha a fordító nem végzi el az explicitációt.

A 2. mondat fordításainak csak a jelenleg releváns részét adom meg, ahol megfigyelhető az angol fordításban egy egyértelműsítést biztosító csere (*Elekesné* helyett *her mother*), míg a spanyol fordítás nem él ilyen lehetőséggel.

(2) Blanka legtöbbször Elekesnét játszotta el, párnát varrt, érthetetlen mintázatú ormótlan párnákat, amelyeket a cselédek kaptak meg, de azok se tudtak mit kezdeni velük, mert a szigeten nem volt szokás párnával puhítani az ülőhelyet, annyira melegített, hát gyöngéden eltűntették, miközben jól megnézték a fura mintákat, amelyeket Blanka rájuk hímezett. (25)

(2a) The person Blanka most often played at being was her mother. She sewed cushions [...] (36)

(2b) La mayoría de las veces Blanka hacía de la señora Elekes y bordaba cojines (25)

Ugyanezt figyelhetjük meg a 3. mondatban, ahol a magyar *öregasszony* helyett az angolban a sokkal jobban beazonosítható *mother-in-law* szerepel, míg a spanyol maradt a szó szerinti fordításnál (*anciana*).

(3) Illetlen dolog volt, hogy odaül a férje íróasztalához, az öregasszony megtiltotta a cselédeknek, hogy bárkinek is elárulják. (24)

(3a) Sitting at her husband's desk! It was most unsuitable. The mother-in-law gave them strict instructions not to tell anyone. (35)

(3b) Era de mala educación sentarse en el escritorio del marido, y la anciana les tenía prohibido a los criados contárselo a nadie. (24)

Számos esetben figyelhetünk meg az angolban a 4. mondatához hasonlóan nevek beszúrásával történő konkretizálást, míg a spanyol fordítás nem él ezzel a lehetőséggel.

(4) Sokat volt mellette, mert kíváncsi volt rá, kinek az alakja miképpen rögzült meg Blankában [...] (24)

(4a) Henriett was often present in the room with her. She was curious to know which of them Blanka remembered [...] (36)

(4b) Pasaba mucho tiempo con ella porque tenía curiosidad por saber cómo se habían grabado los rasgos de cada uno en la mente de Blanka [...] (24)

Az 5. mondatban megfigyelhetjük, hogy az egyértelműsítő eszközökből akár többet is használhat a fordító egy mondaton belül, jelen esetben a mondat felbontását, továbbá az angolban egy tulajdonnév beszúrásán keresztül konkretizálást is. Utóbbi megoldás egyértelműen magasabb fokú explicitációt jelent az angolban, mint ami a spanyol fordításban látható.

(5) A másuttok törvénye szigorú volt: sosem azt ábrázolta, ami valóságos, de azt sem, amit szeretett volna. (14)

(5a) This tyranny of somewhere else was a cruel one. It stopped Bálint seeing both the reality that existed and what he would have liked that reality to be. (21)

(5b) La ley de estar en otro sitio era implacable: nunca representaba lo real, ni tampoco lo añorado. (15)

A magyarban a *szeretett volna* állítmány alanyát csak a mondatnál tágabb kontextus alapján lehet kikövetkeztetni, míg az angol fordításban a név konkretizálásával ez az akadály eltűnik. A spanyol fordítás a mondatszerkezetet változtatja meg, és a tárgyra vonatkozó particípium használatával kiiktatja az alanyt, így nem is konkretizál ugyan, de a mondat megtévesztő, závaró eleme is eltűnik.

#### 4. Összegzés

A két fordításban megfigyelhető explicitációs eszközök alkalmazásáról számszerű elemzés nem készült, de a fentiekben bemutatott példák rámutatnak egy általános tendenciára, amely az angol és a spanyol fordításban érvényesül, és ez alapján megállapíthatjuk, hogy az explicitáció mértékében a két fordítás között jól érezhető különbség áll fenn. A fakultatív átváltási műveletek eszköztárát az angol fordítás következetesen gyakrabban használja, és az angol szöveg így világosabb, könnyebben olvasható lesz, míg a spanyol fordítás jobban ragaszkodik a forrásnyelvi szöveg szándékosan kibogozhatatlanabb, nehezebb érthetőséget eredményező jellemzőihez.

#### Irodalom

- Blum-Kulka S. 1986. Shifts of cohesion and coherence in translation. In House, J., Blum-Kulka, S. (eds). *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Gunter Narr, Tübingen. 17–35.
- Durst Péter 2023. The English and Spanish translation of culture-bound lexical items in Szabó Magda's *The Door*. In: Katalinić, Kristina – Žagar Szentesi, Orsolya (szerk.): *Glazba cvrčaka: Zbornik radova o mađarskoj kulturi i jeziku u čast Franciski Ćurković-Major* FF Press, Zagreb. 113–121.  
<http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/29332/1/DurstAjtoTranslation.pdf>
- Klaudy Kinga 1999a. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Scholastica, Budapest.
- Klaudy Kinga 1999b. Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány* 1/2: 5–22.
- Kosztrabszky Réka 2019. Az elbeszéléstechnika sajátosságai Szabó Magda korai regényeiben. Doktori (PhD) értekezés. [http://real-phd.mtak.hu/1093/2/Kosztrabszky\\_Reka\\_disszertacio.pdf](http://real-phd.mtak.hu/1093/2/Kosztrabszky_Reka_disszertacio.pdf)
- Reiss, Katharina 1981/2004. Type, kind and individuality of text: Decision making in translation. In: Venuti, Lawrence (ed.): *The Translation Studies Reader*. Routledge, New York. 169–179.
- Soltész Márton 2016. Blanka regénye? Az újraolvasott Katalin utca. *Irodalomismeret*, 2016/4: 63–64.  
[https://www.irodalomismeret.hu/files/2016\\_4/soltesz\\_marton.pdf](https://www.irodalomismeret.hu/files/2016_4/soltesz_marton.pdf)
- Sziji Mária 2021. Négykezes fordítás. In: Benke, Eszter; Dévény, Ágnes (szerk.): *Past és Present Perfect: Cikkek és tanulmányok Loch Ágnes tiszteletére*. Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Budapest. 217–221.
- Sziksainé Nagy Irma 2004. *Leíró magyar szövegtan.*: Osiris Kiadó, Budapest.

**Források**

Szabó Magda 1969/2017. *Katalin utca*. Jaffa Kiadó, Budapest.

Szabó, Magda 2012. *Calle Katalin* (Fordította: José Miguel González Trevejo és Szijj Mária). Debolsillo, Barcelona.

Szabó, Magda 2017. *Katalin Street* (Fordította: Len Rix). MacLehose Press, London.

*Durst, Péter*

**The concept of universal disintegration and the realization of linear cohesion  
in the English and Spanish translations of Magda Szabó's novel, *Katalin street***

Szabó Magda's novel *Katalin utca* (*Katalin street*) uses several expansive, syntactically complicated sentences, which at times pose serious challenges to the reader as well. While this is probably a deliberate technique on the author's part to create a confusing atmosphere, translators must find a balance between preserving this textual feature and applying appropriate transfer operations, which may make the target language text more explicit. This paper examines how the devices of local, linear text cohesion are handled in the English and Spanish translations of the novel. The analyses of the excerpts identify similar translation operations in the approaches of the two texts to the problem of linear cohesion but the degree of explicitation is often higher in the English translation.

## *Fóris Ágota*

### **A magyar terminológiastratégia megvalósításának perspektívái<sup>1</sup>**

#### **1. Bevezetés**

A magyar terminológiastratégia kialakítására vonatkozó általános ajánlások között szerepelt a magyar nemzeti terminológiai adatbázis megtervezése és megépítése (Fóris–Bölcskei 2019b). Az előkészítési, tervezési munka azóta is folyt tovább, több kutatócsoport és műhely foglalkozott egyrészt a magyar terminológiastratégia általános kérdéseivel, másrészt egyes tárgykörök (domének) feladataival, harmadrészt a magyar nemzeti terminológiai adatbázis előkészítésével és tervezésével. Az előzményeket ismertetem röviden.

A KRE Terminológiai és Kommunikációs Kutatócsoportja (TERMIK) többek között a magyar terminológiastratégia általános kérdéseivel, előkészítésével, megalapozásával foglalkozott. 2018-ban indítványozta egy, a nemzetközi útmutatások alapján összehangolt, magyar nemzeti terminológiastratégia előkészítését, ennek eredményeként jelent meg a *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen* című tanulmánykötet (Fóris–Bölcskei 2019a). Terminológiával, fordítással, dokumentációval és tartalommenedzsmenttel kapcsolatos kutatásokat végzett, illetve a terminológia elveivel és alkalmazásával kapcsolatos publikációkat jelentetett meg; folyamatosan együttműködik a terminológiastratégiai kutatásokban és tervezésben más szervezetekkel (többek között az alább felsoroltakkal).

A Nyelvtudományi Kutatóközpontban 2021-ben megalakult Terminológiai Kutatócsoport. 2021 és 2023 között az „ELKH Kiemelt pályázat SA52/2021: Terminológia” című kutatási projekt keretében létrejött *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv* című tanulmánykötet (Prószéky és mtsai. 2023). A terminológiastratégiai témájú zöld könyv tartalmazza a terminológia mint szakpolitikai terület legfontosabb általános és speciális, megoldatlan kérdéseit, rámutat a lehetséges megoldásokra, és kiemelten kezeli a terminológiai adatbázisok kérdéskörét, ezek között is egy nemzeti terminológiai adatbázis létrehozását. A kötetben található írások kérdéseket vetnek fel, és rámutatnak a lehetséges megoldásokra, egyúttal segítséget nyújtanak a cselekvési tervek és szakpolitikák megtervezésében és kialakításában.

Az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI Zrt.) műhelye a jogi dokumentáció fordításával kapcsolatos terminológiastratégiai kérdéseket elemezte, és megoldási mintát mutatott a többnyelvű fordítói terminológiai adatbázisok készítéséhez (l. az ehhez kapcsolódó publikációkat, pl. Németh 2019; Tamás 2019, 2023b; Tamás–Sztók 2021).

A Károli Gáspár Református Egyetem ÁJK Lőrincz Lajos Közjogi Kutatóműhelye (l. Rixer, 2016) esetében fontos feladat lehet a kormányzás területeit érintő jogi-közigazgatási terminológiastratégia kialakítása, továbbá a jog egyes tárgyköreiben már használatban levő stratégiák bemutatása, az információk és jó gyakorlatok közzététele, mivel a jogi-közigazgatási terület terminológiai kérdései egyaránt érintik a jogi szakembereket és a laikusokat. Ez a műhely a jogi-közigazgatási szaknyelv kérdéseivel több konferencia keretében foglalkozott, ezek között olyanokkal, hogy szükség van-e Magyarországon jogi-igazgatási szaknyelvjújtásra, valamint szükség van-e, és ha igen milyen módon, jogi-igazgatási terminológiastratégia kialakítására. (Az ehhez kapcsolódó publikációk a megjelentek a *Glossa Iuridica* folyóirat 2014/I/1, 2014/I/2 és 2023/X/3 számaiban, l. pl. Fóris 2023; Rixer 2023.)

---

<sup>1</sup> A tanulmány az MTA TMNP2023-1/2023. projektje támogatásával valósult meg; a kézirat 2024 májusában készült.

A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat a Kárpát-medencei magyar nyelvészek kezdeményezésére a magyar nyelv határtalanítási folyamatát menedzseli. Számos köznyelvi és szaknyelvi, ezek között terminológiai kutatás és publikáció, szótárak készítése kapcsolódik a tagjai nevéhez (l. pl. Benő–Péntek 2023, Lanstyák 2023). A terminológiastratégiai projekt oktatásterminológiai szótár alprojektjén dolgoznak.

Számos európai országban építettek már nemzeti terminológiai adatbázist és/vagy terminológiai portált, az ezekről írott tanulmányokra és a munka során szerzett tapasztalatokra, továbbá a terminológiai szabványokra mi is támaszkodunk (l. pl. Bratanić–Ostroški Anić 2013; Nilsson 2017; B. Papp 2023; Fóris–Bölcskei 2019b; Sermann 2023; Tamás 2023a). A tervezett magyar terminológiai adatbázis bejegyzéseinek struktúrájáról is jelent meg előzetes tanulmány (Fóris–B. Papp 2020).

Jelen tanulmány célja a magyar nemzeti terminológiastratégia megvalósításának és az ennek részét képező *Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis* (MaNTA) tervezésének áttekintő bemutatása, de röviden foglalkozom az ehhez kapcsolódó egyéb tervekkel is, így egy magyar nemzeti terminológiai portál tervével.<sup>2</sup>

## 2. A magyar terminológiastratégia és a megvalósítási projekt

### 2.1. A terminológiastratégia projekt

A HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont az MTA TMNP2023-1/2023. „Magyar terminológiastratégia” címmel elnyert projektje keretében 2023 és 2027 között több olyan alprojektet fog össze, amelyek a magyar nyelv és a magyar nyelvi beszélők terminológiai háttértámogatását segítik elő. A vezető kutató (*principal investigator*) és a projektek vezetője (*project manager*) Prószéky Gábor, a Nyelvtudományi Kutatóközpont főigazgatója. Ez a projekt az MTA-nak „A Tudomány a Magyar Nyelvért Nemzeti Program” keretében indított egyik alprogramja (l. MTA web). Ezzel a programmal az MTA elsődlegesen a magyar nyelv digitális térben való kutatását kívánja támogatni.

A „Magyar terminológiastratégia” projekten belül több nagy alprojekt van betervezve, ezek egyike a *Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis* (MaNTA) alprojekt. Ehhez kapcsolódóan a továbbiakban először a magyar nemzeti terminológiai stratégia létrehozását, ütemtervét és megvalósítási tervét vázolom, majd ezt követően a *Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis* (MaNTA) alprojekt terveit mutatom be. Jómagam vezető tanácsadóként veszek részt az alprojektben, jelen tanulmányban saját ajánlásaimat/javaslataimat foglalom össze.

### 2.2. A magyar nemzeti terminológiai stratégia

#### 2.2.1. A stratégia kialakítása

A magyar nemzeti terminológiai stratégia kidolgozásakor nemzetközi dokumentumokra és jó gyakorlatokra támaszkodtunk. A két fő forrásunk az UNESCO által 2005-ben kiadott terminológiastratégiai dokumentum (Infoterm 2005; magyar nyelven: Infoterm 2019), és a 2020-ban megjelent ISO 29383:2020 terminológiastratégiai szabvány volt. A szabvány alapján a terminológiastratégia olyan elvek és stratégiák összessége, amelyek egy adott szaknyelv vagy domén terminológiájának fejlesztéséhez és szabályozásához alapul szolgálnak.

<sup>2</sup> Tekintettel arra, hogy ez az írás egyfajta projektismertetés, a szokásosnál több hivatkozás szerepel benne a saját és az e projektekben közreműködő közvetlen munkatársak publikációira. A Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis nevének rövidítését (MaNTA) a Fóris és mtsai. (2024) tanulmányban javasoltuk szerzőtársaimmal.

A terminológiastratégia kidolgozásának két fontos mérföldköve volt a 2018-ban tartott konferencia és a megjelent tanulmánykötet (Fóris–Bölcskei 2019a), továbbá a 2023-ban megjelent zöld könyv (Prószéky és mtsai. 2023). Mindkét kötetben a terminológia területén dolgozó neves kutatók foglalták össze a terminológia és a terminológiastratégia legfontosabb általános és speciális, megoldatlan kérdéseit, és rámutattak a lehetséges megoldásokra. Ezzel párhuzamosan számos konferencián és workshopon volt lehetőség a terminológiastratégiai kérdések megvitatására. A kutatásokban és megbeszélésekben a magyarországi nyelvészek mellett a határon túli régiók nyelvészei is bekapcsolódtak (l. pl. Benő–Péntek 2023, Lanstyák 2023). (A kelet-közép-európai nyelvi térségről és nyelvtervezésről lásd pl. Nádor 2023, a magyar nyelvi beszélők helyzetéről, a nyelvtervezés háttéréről l. Tolcsvai Nagy 2017.)

Alapvető egyetértés mutatkozott két fontos kérdésben: a terminológiastratégiai ajánlások (Fóris–Bölcskei 2019b: 157) (1. ábra) elfogadásában és ezek stratégiai célként való megjelenésében (l. Fóris–Bölcskei 2023; Fóris–Prószéky 2023); valamint a Terminológiai Koordinációs Központ létrehozásáról a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpontban (Prószéky 2023).

**Magyar nemzeti terminológiai stratégia**

- „A terminológiastratégiai tervdokumentum előkészítése érdekében vitaindító, középtávú (4-10 év) stratégiai tervdokumentum, úgynevezett „Zöld könyv” kiadása. (...)”
- Egy úgynevezett *terminológiastratégiai tervdokumentum* tervezet elkészítése.
- *Terminológiastratégiai tanácsadó testület* létrehozása.
- A terminológiastratégiai tervdokumentum tervezet elkészítése és közzététele nyomán érkezett visszajelzések alapján a részletes dokumentumok: *terminológiastratégiai tervdokumentum és program* elkészítése.
- *Magyar Nemzeti Terminológiai Portál* elindítása.
- *Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis* megtervezése, költségigényének, személyi és eszközfeltételeinek kidolgozása.”

(Fóris–Bölcskei 2019b: 157)

1. ábra: Terminológiastratégiai ajánlások/célok

A terminológiastratégiai célok (l. 1. ábra) közül többet már sikerült is megvalósítani:

- elkészült a vitaindító, középtávú (4–10 év) stratégiai tervdokumentum, az úgynevezett „Zöld könyv” (Prószéky és mtsai. 2023);
- létrejött a Terminológiastratégiai Tanácsadó Testület (TTT).

Más célok megvalósítására megtörténtek az első lépések, ezek:

- *terminológiastratégiai tervdokumentum tervezet* elkészítése;
- *terminológiastratégiai tervdokumentum és program* elkészítése;
- *Magyar Nemzeti Terminológiai Portál* elindítása;
- *Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis* megtervezése, költségigényének, személyi és eszközfeltételeinek kidolgozása.

A 2023-ban indult projekt keretében kitűzött célok már bővültek a stratégiában tervezetthez képest (többek között egy oktatásterminológiai szótár és egy szakszótári bibliográfia alprojekttel).



Mind az UNESCO irányelvek, mind az ISO 29383:2020 szabvány szerint a terminológiasztratégiának négy fázisa van: előkészítés; kialakítás; megvalósítás; és a terminológiai infrastruktúra fenntartása (fenntartható működtetése és a terminológiasztratégia mechanizmusainak adaptálása). Ezek a fázisok többnyire nem egymás utáni sorrendben valósulnak meg, hanem egymással átfedésben vagy párhuzamosan, ezért projektmenedzsment módszerek alkalmazása szükséges, továbbá elengedhetetlen a stakeholderek közötti rendszeres konzultáció (pl. workshopok és konferenciák az érdekeltek részvételével).

A sztratégia minden szakaszában nagyon fontos a *tervezési fázis*. A gondos projekttervezés elengedhetetlen a projekt sikeréhez, egyúttal a gondos tervezés teszi lehetővé a projektvezetőknek, hogy „ellenőrizzék a pontosan meghatározott feladatkiosztásokat, a projekten belül megvalósult anyagokat, valamint a fontos projektlemekhez kapcsolódó határidőket” (Infoterm 2019: 199). Az ajánlás szerint a „terminológiasztratégia megvalósításának céljaira szabott projektmenedzsment szoftver nagy segítséget jelenthet a bonyolult folyamatok megtervezésében és ellenőrzésében” (i. m.).

### 2.2.2. Az ütemterv elkészítése

A sztratégia tehát világosan van megfogalmazva, ismerjük az általános irányt és az elérendő célokat, és azt is tudjuk, miért szeretnénk ezeket megvalósítani. Mi következik ezután? Ütemtervet (*roadmap*) kell készíteni. Az ütemterv a sztratégia végrehajtásának módszerét rögzíti vázlatosan, konkrétan a *hogyan* és *mikor* kérdésekre ad választ, megvalósítható tervekké, határidőkké és eredményekké alakítja a sztratégiát.

Az ütemterv készítésének első fázisában széles körű tartalmi behatárolást célszerű készíteni. Az eszközökről (*tools*) három szinten kell dönteni: szoftver, hardver, felhasználói felület (UI) megválasztása és beszerzése. Az eszközöket oly módon érdemes kiválasztani, hogy azok a teljes projekt szükségleteit ki tudják szolgálni. Ennek érdekében célszerű egy szakértői csapat összeállítása, melyben az alprojektek megvalósítói is képviseltetik magukat, és rendszeres konzultáció az érdekeltek részvételével.

A tartalomról (*content*) szóló terv a projekt alprojektekre bontása, melynek során időbeli ütemtervet és arra vonatkozó durva becslést célszerű készíteni, hogy milyen főbb feladatok lesznek, milyen lesz a feladatkiosztás, milyen humán erőforrás szükséglet várható (pl. terminológusok, doménszakértők, számítógépes szakemberek), és hozzávetőlegesen hány munkaórában lehetséges a feladatok hatékony elvégzése.

### 2.2.3. Megvalósítási terv, kivitelezés

Az ütemtervben meghatározásra került, hogy milyen alprojektek indulnak, milyen határidőkkel. A kivitelezés lesz maga a projektmunka. Az ajánlás szerint (Infoterm 2019: 206–207) a megvalósítási tervnek az irányításra, a működésbeli és szervezeti tervezésre, továbbá a közzétételre és népszerűsítésre vonatkozó cselekvési tervet is kell tartalmaznia. A legfontosabb kérdés a működésbeli és szervezeti tervezés maradt.

Az egyes alprojektek megvalósítási tervét egyenként el kell készíteni, a feladatokat, határidőket, felelősöket, pénzügyi és humán erőforrás szükségletet pontosan megtervezve.

## 2.3. A Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis (MaNTA) alprojekt

### 2.3.1. A Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis (MaNTA)

A Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis (MaNTA) megtervezése és elindítása nagy erőforrásokat, tervezést, előkészítést igényel. A magyar szakszókincs összegyűjtése, terminológiai elveknek megfelelő feldolgozása, egységes struktúrájú adatbázisban történő közzététele sok lépésből álló, nyelvészek és szakemberek együttműködését megkövetelő feladat. Várható haszna, hogy az adatbázis hozzájárul a magyar szakszókincs *egyesítéséhez* (harmonizációjához), ezzel megalapozza a későbbi *egyesítési* (szabványosítási) lehetőségeket, támogatja a magyar nyelvű szakszövegek írását és feldolgozását, a fordítást, és elősegíti a magyar szakszókincs kutatását. Jelentős alapot és segítséget nyújt a lexikára vonatkozó nyelvészeti és szaktudományos kutatások előmeneteléhez, az intézményi, vállalati, kereskedelmi célú szakszótárak és terminológiai adatbázisok készítéséhez, illetve a tankönyvek írásához.

A MaNTA megtervezéséhez olyan struktúra előkészítése szükséges, amely lehetővé teszi a tárgykörök (domének) szerinti, a nyelvek szerinti és a régiók szerinti szegmentálást is. A struktúrát célszerű úgy megtervezni, hogy a kiinduló nyelv a magyar nyelv legyen, és ehhez megfelelő számú idegen nyelven lehessen a terminológiai adatokat hozzárendelni (pl. angol, német; szlovák, román, horvát, ukrán stb.; esetleg beás és lovári). Egy ilyen jellegű struktúra kialakítása, a megfelelő terminológiakezelő szoftver kiválasztása és beszerzése, valamint a projekt igényeihez történő adaptálása elősegítené, hogy az összes alprojekt ugyanabban a rendszerben működhessen, és lehetőség legyen az adatok cseréjére és összekapcsolására.

A magyar nemzeti terminológiai stratégiáról felvázolt részből már kitűnt, hogy a MaNTA alprojekt tervezését és megvalósítását számos korábbi tervezési és egyeztetési lépés kellett, hogy megelőzze. Láttuk azt is, hogy az alprojekt elindításakor már kell, hogy legyen egy elnagyolt képünk és tervünk a tartalmáról és a kivitelezés során használható eszközökről.

Fontos, hogy már a projekt indításakor megszülessék a döntés arról, hogy milyen eszközöket használunk az alprojektek kivitelezése során, vagyis milyen szoftvert, hardvert, és felhasználói felületet (UI) választunk, ugyanis az adatbázis részleteinek tervezése csak erről a bázisról tud elindulni. Többek között tudnunk kell válaszolni arra a kérdésre, hogy a szerveren, ahová kerül majd a rendszer, megvannak-e a minimális hardver- és szoftverkövetelmények, amelyek szükségesek a terminológiakezelő szoftver futtatásához; kinek a tulajdona lesz az adatbázis, kinek a tulajdonában lesz a szerver; hogyan lehet biztosítani a folytonosságot, vagyis a projekt befejezése után mi történik az összegyűjtött adatokkal, lesz-e lehetőség az adatbázis további fejlesztésére.

Jelen állás szerint az előkészítéshez szükséges további feladatok például:

- szakértői csapat felállítása (adatbázis-szerkezet szakértő, terminológiai munka szakértő, informatikusok, szoftverfejlesztők, webfejlesztők);
- a használni kívánt szoftver kiválasztása (szakértői csapat);
- a szoftver implementálása és bevezetése (ez sok munka és idő; szakértői csapat);
- a rendszer felállítása az MTA vagy a Kutatóközpont szerverén (belső kolléga, informatikus);
- az adatbázismezők (bejegyzések struktúrájának) megtervezése a szoftver adta lehetőségek figyelembevételével (szakértői csapat);
- felhasználói felület (UI) kialakítása [csak akkor, ha XML-alapú megoldással dolgozunk] (belső kolléga, informatikus/webfejlesztő);
- az első bejegyzések elkészítése és kialakítása, tesztelési céllal (szakértői csapat és informatikus);
- az adatbázison dolgozó kollégák képzése, betanítása;
- szerkesztési kézikönyv írásának megkezdése.

A MaNTA tervezéséről csak egy rövid áttekintést nyújtottam. A tervezés részletkérdéseivel, például annak mérlegelésével, hogy milyen célközönség számára készül az adatbázis; illetve hogy milyen legyen az adatbázis struktúrája, az adatkategóriák felépítése, a felhasználói felü-

lete, vagyis milyen technológiai követelményeknek kell megfelelnie, milyen informatikai háttérstruktúrára van szükség, és milyen szempontokat érdemes figyelembe venni a szoftveres keretrendszer kiválasztásakor, más tanulmányokban foglalkozunk részletesen (l. Fóris és mtsai. 2024; Fóris–Somogyi 2024).

### 2.3.2. Magyar nemzeti terminológiai portál

Külön alprojektnek tekinthető a *terminológiai portál* készítése, amely egy, a terminológia téma köré felépített honlap, a téma szempontjából fontos linkek gyűjteménye. A portál feladata a tudástársadalom, a multikulturalitás és a multilingvalizmus támogatása oly módon, hogy biztosítja és elősegíti a terminológiai adatokhoz való hozzáférést, azért, hogy a határokon belül és a határokon túl élő nyelvhasználók egyaránt gyorsan és könnyen hozzáférhessenek az ellenőrzött terminológiai adatokhoz. A terminológiai portált a tervek szerint a Kutatóközpont weboldalán keresztül lehet majd elérni. A portál terminológiai adatokkal való feltöltése folyamatosan történhet. A portál létrehozásának célja, hogy azon minél több a magyar terminológiával kapcsolatos fontos adat, adatbázis, bibliográfia közvetlenül vagy kapcsolódó linkeken keresztül elérhető legyen. Így mások mellett e portálról elérhető lesz a MaNTA, a TERMINI oktatás-terminológiai szótár és a szakszótári bibliográfia is. A portál indításakor az alábbi, korábban már elkészült dokumentumokat fel lehet rá tenni: Zöld könyv (Prószéky és mtsai. 2023), valamint a *Terminológiastratégiai bibliográfia* (négy részes, Excel táblázatban, kattintható linkekkel) (l. Fóris és mtsai. 2023). Ezen túl további anyagok gyűjtése és közzététele szükséges. Fontos, hogy a portálon jól látható helyen legyen megjelölve, hogy aki szeretne adatokkal, információkkal hozzájárulni a portál anyagának a bővítéséhez, az kinek és milyen módon tudja elküldeni az információkat (a kapcsolattartó neve, e-mail címe, esetleg a feltöltés helye és módja).

### 2.3.3. Metakereső létrehozása

Felvetődött még a projektmegbeszélések során egy olyan metakereső létrehozása, amely alkalmas volna arra, hogy a már meglévő terminológiai adatbázisokban megtalálja a terminusokat.

Ennek kapcsán az egyik kérdés, hogy vannak-e olyan létező, egymással összeköthető terminológiai források, amelyek nyíltan (és ingyenesen) felhasználhatók (a szerzői és adatvédelmi jogokra is tekintettel); másodsor van-e elegendő adatbázis és ezekben elegendő terminológiai adat. Az elkészült terminológiastratégiai bibliográfiából látható (Fóris és mtsai. 2023: 347–348), hogy mindössze huszonkettő olyan adatbázist, illetve online glosszáriumot sikerült találni, amelyek tartalmazznak magyar nyelvű terminológiai adatokat, ezek egy része európai uniós adatbázis vagy glosszárium, más részük kisebb anyagot tartalmazó, egyetemek vagy más szervezetek által közzétett online glosszárium.

Az EU-s adatbázisok anyaga nyíltan felhasználható, a pontos felhasználási és adatvédelmi információk az adatbázisok információi között megtalálhatók. Fontos információ, hogy a közelmúltban elkészült már egy olyan metakereső, amely az EU jogi korpuszában és az *IATE terminológiai adatbázisban* biztosít összetett keresési lehetőséget: ez a *Juremy* online adatbázis (juremy.com).

Az arról való döntéshez, hogy az adott körülmények között érdemes-e létrehozni egy olyan metakeresőt, amely terminológiai adatbázisokban való keresésre alkalmas, hasznos volna létrehozni egy olyan szakértői csoportot, akik megvizsgálnák a feltételeket, és rendszeres megbeszéléseken tisztáznák a részleteket. A terv mellett szólhat, hogy jelentős könnyebbséget jelentene, ha már meglévő adatbázisokban lehetne egyetlen helyen keresni; ellene szólhat, hogy alig van olyan terminológiai adatbázis, amelynek az anyagát fel lehetne ilyen célra használni.

### 3. Összefoglalás

A tanulmányban először a magyar nemzeti terminológiai stratégia előzményeit, létrehozását, ütemtervét és megvalósítási tervét vázoltam, majd ezt követően a *Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis* (MaNTA) alprojekt terveit mutattam be. Váztam a MaNTA induló szakaszában szükséges feladatokat és teljesítéshez szükséges feltételeket, ismertettem a terminológiai portál és egy metakereső esetleges létrehozásának előnyeit és hátrányait.

Rámutattam, hogy a tervezés fázisa nagyon lényeges szakasz, a MaNTA tervezése és megvalósítása során pedig rendkívül fontos a szakértői csapat felállítása, a véleménycsere és a rendszeres érdemi konzultáció biztosítása; a terminológiastratégiai kérdések, feladatok és problémák megvitatására pedig lényeges a stakeholderek közötti rendszeres konzultáció. Az egész tervezés során lényeges annak szem előtt tartása, hogy a MaNTA hosszú távú létezése és fejlesztetősége biztosítva legyen.

### Irodalom

- B. Papp Eszter 2023. A terminológiastratégia kérdései Európában. In: Prószéky Gábor (főszerk.) – Fóris Ágota – Bölcskei Andrea – B. Papp Eszter – Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 39–56. DOI: <https://doi.org/10.18135/term.2023.4>
- Benő Attila – Péntek János 2023. A terminológiastratégia szintjei és feltételei Erdélyben. In: Prószéky Gábor (főszerk.) – Fóris Ágota – B. Papp Eszter – Bölcskei Andrea – Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 237–252. DOI: <https://doi.org/10.18135/term.2023.12>
- Bratanić, Maja – Ostroški Anić, Ana 2013. The Croatian National Termbank STRUNA. *Coll. Antropol.*, 37/3: 677–683.
- Fóris Ágota – B. Papp Eszter – Bölcskei Andrea (összeállította) 2023. Válogatott terminológiastratégiai bibliográfia. In: Prószéky Gábor (főszerk.) – Fóris Ágota – B. Papp Eszter – Bölcskei Andrea – Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 331–348. DOI: <https://doi.org/10.18135/term.2023.16>
- Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.) 2019a. *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen*. L'Harmattan – OFFI Zrt., Budapest. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/terminologiastrategiai-kihivasok-a-magyar-nyelvterületen>
- Fóris Ágota – Bölcskei Andrea 2019b. Ajánlások a magyar terminológiastratégiahoz. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.): *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen*. L'Harmattan – OFFI Zrt., Budapest. 140–164.
- Fóris Ágota – Somogyi Zoltán – B. Papp Eszter 2024. Magyar nemzeti terminológiai adatbázis tervezése. Általános kérdések. *Alkalmazott Nyelvtudomány* megj. alatt.
- Fóris Ágota – Somogyi Zoltán 2024. A magyar terminológiastratégia megvalósítása. A szoftveres keretrendszer kiválasztásának szempontjai a Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis tervezése során. *Glossa Iuridica* megj. alatt.
- Fóris Ágota 2023. A terminológiastratégia szempontjai a jogi-közigazgatási területen. *Glossa Iuridica* 10/3: 35–64. DOI: <https://doi.org/10.55194/GI.2003.3.2>
- Lanstyák István 2023. Nyelvmenedzselés-elmélet és terminológia. In: Prószéky Gábor (főszerk.) – Fóris Ágota – B. Papp Eszter – Bölcskei Andrea – Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 253–276. DOI: <https://doi.org/10.18135/term.2023.13>
- Nádor Orsolya 2023. *A kelet-közép-európai nyelvi térség*. L'Harmattan – KRE, Budapest. <https://doi.org/10.56037/978-963-646-068-6>
- Németh Gabriella 2019. Jogi és közigazgatási terminológiai fejlesztések az állami fordítószerződésben. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.): *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen*. L'Harmattan Kiadó – OFFI Zrt., Budapest. 24–30.
- Nilsson, Henrik 2017. *Trendencies in terminology*. Elhangzott: A SLOVKO 2017 – 9th International Conference: NLP, Corpus Linguistics, Terminology, e-Terminology konferencián 2017. október 26-án, Pozsonyban. Letöltés: <https://korpus.juls.savba.sk/~slovko/2017/Nilsson-Henrik-TNC-SLOVKO2017.pdf> (Hozzáférés: 2024. 05. 20.)

- Prószék Gábor (főszerk.) – Fóris Ágota – B. Papp Eszter – Bölcskei Andrea – Lipp Veronika (szerk.) 2023. *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. DOI: <https://doi.org/10.18135/term.2023>  
<https://nytud.hu/kiadvany/a-magyar-terminologiastrategia-kialakitasa-zold-konyv>
- Prószék Gábor 2023. Előszó: a Terminológiai Koordinációs Központ létrehozásának előkészítése. In: Prószék Gábor (főszerk.) – Fóris Ágota – B. Papp Eszter – Bölcskei Andrea – Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 5–7. DOI: <https://doi.org/10.18135/term.2023.1>
- Rixer Ádám 2016. A Lőrincz Lajos Közjogi Kutatóműhely. *Pro Publico Bono – Magyar Közigazgatás* 3/3: 80–91.
- Rixer Ádám 2023. Szükség van-e Magyarországon jogi-igazgatási szaknyelvújításra? Gondolatok egy kutatás margójára. *Glossa Juridica* 10/3: 9–31.
- Sermann Eszter 2023. A terminológiai munkafolyamatok szempontjából releváns ISO-szabványok. In: Prószék Gábor (főszerk.) – Fóris Ágota – Bölcskei Andrea – B. Papp Eszter – Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 279–300. DOI: <https://doi.org/10.18135/term.2023.14>
- Tamás Dóra Mária – Szoták Szilvia (szerk.) 2021. *Terminológiastratégia és jogi alapterminusok a szomszédos országok nyelvén*. OFFI Zrt., Budapest.  
<https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/terminologiastrategia-es-jogi-alapterminusok-a-szomszedos-oroszagok-nyelven>
- Tamás Dóra Mária 2019. *Bevezetés a jogi terminológiába a terminológus szemüvegén át*. ELTE Eötvös Kiadó – OFFI Zrt., Budapest. (2. kiadás)  
<https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/bevezetes-a-jogi-terminologiaba-a-terminologus-szemuvegen-at>
- Tamás Dóra Mária 2023a. A terminológiai adatbázisok mint a terminológiastratégia eszközei. In: Prószék Gábor (főszerk.) – Fóris Ágota – B. Papp Eszter – Bölcskei Andrea – Lipp Veronika (szerk.): *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest. 57–74. DOI: <https://doi.org/10.18135/term.2023.5>
- Tamás Dóra Mária (szerk.) 2023b. *Terminológiastratégia és jogi alapterminusok holland, orosz, spanyol, portugál nyelven*. OFFI Zrt., Budapest. <https://www.offi.hu/node/288>
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2017. *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó, Budapest.

## Források

- Infoterm 2005. *Guidelines for Terminology Policies. Formulating and implementing terminology policy in language communities*. UNESCO, Paris.
- Infoterm 2019. Terminológiai politikai irányelvek. A terminológiai politika kialakítása és megvalósítása különböző nyelvközösségekben. (Ford.: Somogyi Zoltán, lektorálta: B. Papp Eszter.) In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.): *Terminológiai kihívások a magyar nyelvterületen*. L'Harmattan – OFFI Zrt., Budapest. 167–218.
- ISO 29383:2020 Terminology policies — Development and implementation
- Juremy – The Search Tool for EU Translation (készítette: Palotai-Torzsás Tímea). [juremy.com](http://juremy.com)
- Lőrincz Lajos Közjogi Kutatóműhely (KRE ÁJK).  
<https://ajk.kre.hu/index.php/kutatas/kutatomuhelyek/lorincz-lajos-kozjogi-kutatomuhely.html> (Hozzáférés: 2024. 05. 20.)
- MTA web = Bemutatkozik az MTA Tudomány a Magyar Nyelvért Nemzeti Programja – Videón a közgyűlési tanácskozás. 2024. május 27.  
<https://mta.hu/kozgyules2024/az-mta-nemzeti-kutatasi-programok-bolcseszettudomanyi-alprogramjai-videon-a-kozgyulesi-tanacskozás-113706> (Hozzáférés: 2024. 05. 30.)
- Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI Zrt.) kiadványai.  
<https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyaink> (Hozzáférés: 2024. 05. 20.)
- Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat. <https://termini.nytud.hu/> (Hozzáférés: 2024. 05. 20.)
- Terminológiai és Kommunikációs Kutatócsoport (KRE BTK, TERMIK).  
<https://btk.kre.hu/index.php/2015-12-05-09-31-20/kari-kutatocsoportok/824-terminologiai-kutatocsoport-terminik.html> (Hozzáférés: 2024. 05. 20.)
- Terminológiai Kutatócsoport (HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont).  
<https://nytud.hu/kutatocsoport/terminologia-kutatocsoport/kutatasi-terulet> (Hozzáférés: 2024. 05. 20.)

*Fóris, Ágota*

**The implementation perspectives of the Hungarian terminology strategy**

The aim of the study is to present an overview of the implementation perspectives of the Hungarian national terminology strategy and the planning of the Hungarian National Terminology Database (MaNTA). The study briefly describes the background of the MaNTA project, the establishment of the terminology strategy, and proposes the need to create a detailed roadmap and implementation plan. It then outlines the purpose of the work, the current tasks, and finally summarizes the main tasks to be undertaken.

*Hegedűs Rita*

## A funkcionális szemlélet lehetőségei az anyanyelvoktatásban

### 1. Bevezetés

A jubileumi köszöntések önkéntelenül is figyelmeztetik a szerzőt a saját évfordulóira. Előjönnek a közös élmények, a közös munka, a közös célok; időnként szembesülünk akár az el nem ért, meg nem valósult célokkal is.

Talán az lenne a legjobb, ha nem próbáljuk felidézni, hogy melyik volt, mikor történt az első találkozás Nádor Orsival – biztos, hogy ismeretségünket bőven évtizedekben számoljuk. Pályánk gyakran párhuzamosan futott, számtalanszor keresztezte is egymást – elmondható, hogy az elmúlt jó 40 évben nem volt olyan hosszabb időszak, hogy ne tudtunk volna egymásról. A tanárképzést – elsősorban a külföldieket tanító magyartanárok képzését – szívügyünknek éreztük, emellett mindketten nagy súlyt fektettünk arra, hogy keressük az érintkezési pontokat az idegen és magyar anyanyelvűek nyelvoktatása között.

A következő rövid írás néhány olyan gondolatot vet fel, amelyek felhívják a figyelmet a funkcionális szemléletű nyelvtanoktatás lehetséges hozadékára a magyar nyelvtan anyanyelvi oktatásában, valamint az idegen nyelvek oktatásában.

A Károli Gáspár Református Egyetemen lehetőségem nyílt arra, hogy hosszú külföldi oktatási tevékenységem után – ha csak óraadóként is – részt vegyek a jövőendő magyartanárok felkészítésében és a pedagógus-továbbképzésben. Igazi kihívásnak éreztem, hogy a *Funkcionális grammatika* tantárgy<sup>1</sup> keretében a különböző érdeklődésű és különböző előképzettségű tanárok számára egyaránt érdekes, új és főleg hasznos ismereteket nyújtsak.

### 2. Funkcionális szemlélet a magyar mint idegen nyelv oktatásában

A funkcionális megközelítés az egyetemi végzettségű nyelvtanárok számára jó esetben ismerős fogalom. Ugyan a megjelölés nem minden esetben terjedt el a köztudatban, de a tartalom egyértelmű és világos: akár a magyar szakos, akár a továbbképzésre jelentkező nyelvtanárok célja, hogy mind a magyart, mind az idegen nyelvet jól használó, naprakész felkészültségű diákokat képezzenek. Ugyanakkor meglepődtem azon, hogy a magyart, azaz magyar nyelvet és irodalmat (főként alsó vagy felső tagozaton) tanító tanítók, tanárok megriadtak magától a tantárgy elnevezésétől is. Elgondolkoztattott, hogy az év végi beadandók értékelése után jó néhány résztvevő elmondta: különösen tartott ettől a tantárgytól, úgy gondolta, hogy valami teljesen új, nehéz, abszolút ismeretlen elméleti alapokon nyugvó szemléletmódot kell elsajátítania. Ugyanakkor – a közös munka befejeztével – megkönnyebbüléssel nyugtázták, hogy az így nyert készségek várhatóan megkönnyítik mindennapi tanári munkájukat.

A funkcionális nyelvészet fogalmát, diszciplináris helyét ma már számos szakirodalom feldolgozta. Kirajzolódott az elmélet, elkülönültek a különböző irányzatok, melyek létrehozták a maguk iskoláit. Új vagy legalábbis reinkarnálódott fogalmak léptek be a közoktatásban meggyökeresedett, tradicionális leíró nyelvészet területére: például *pragmatika*, *szövegen ki-*

<sup>1</sup> Funkcionális nyelvészeti ismeretek 1.2. Funkcionális nyelvészeti elemzések; Funkcionális grammatikai elemzések 2.

vüli valóság, diskurzus, nyelvtipológia, kognitív megközelítés stb. De hogy ez az új irányzat mennyire frissítette fel vagy éppen terhelte meg a magyar nyelvtan oktatását, erről csak sporadikus információink vannak. Mindenesetre egy 2006-ban végzett és ugyanebben az évben publikált felmérés alapján következtethetünk arra, hogy a középiskolákban a kifejezetten „nemszeretem” tantárgyak között továbbra is élen jár a magyar nyelvtan (Hegedűs 2006). Mi ennek az oka?

A diákok megfogalmazása szerint „unalmas, felesleges, mivel semmi újat nem tanít, hiszen minden magyar tud magyarul beszélni. A helyesírás pedig szükséges rossz.” Az elutasító véleménynél csak egy mérési és értékelési tanári továbbképzésen elhangzott dicséret keserített jobban el: „nyelvtani tesztet a legkönnyebb készíteni és javítani, ott fel sem merül, hogy egy kérdésre több válasz is adható. Olyan, mint a matematika, ott mindig csak egy megoldás a helyes.”

A diákokkal végzett felmérésnek azonban pozitív kicsengése is volt: a százhusz kérdőív elemzése alapján kirajzolódott, hogy a funkcionális megközelítés elsősorban az idegen nyelv vs. magyar nyelv viszonylatában játszik szerepet. Ami talán a legfontosabb és legérdekesebb: ez a szemlélet nemcsak az idegen nyelv elsajátításában segít, hanem megvilágítja az anyanyelv működését, a statikus szerkezet és az élő kommunikáció viszonyát; tehát fejleszti a nyelvi tudatosságot. Mindenképpen cáfolnom kell a fent említett továbbképzést vezető kollégát: a működő nyelvet középpontba állító vizsgálat minden egyes kérdésfeltevésénél szerteágazó következtetések vonhatók le. Kétségtelen, hogy így jóval nehezebb összeállítani egy feladatlapot, nehezebb az értékelés, ennek következtében sokkal többet kell dolgoznia a tanárnak. Ezzel szemben érdekesebbek és főleg hasznosabbak lesznek az órák, sokkal többet profitálhatnak a diákok.

### ***3. A funkcionális szemlélet az anyanyelvi oktatásban – lehetőségek***

Az alapkérdés: melyek a funkcionális szemléletnek azok a sarkalatos pontjai, amelyekkel ki lehet egészíteni az alap-, illetve középfokú oktatásban alkalmazott leíró típusú nyelvtanoktatást?

Az első és legfontosabb kritérium a **multidimenziionalitás**. Értelmezésünk szerint a tananyag akkor tölti be a rendeltetését, ha az anyanyelv / első nyelv tudatos használata mellett képes felkészíteni fel a tanulókat a különböző származású, típusú nyelvek befogadására is. Azaz: **helyezze azonos alapokra az anya- és idegennyelv-oktatást**.

Nem véletlen, hogy az ún. „nagy nyelvek / világnyelvek” oktatása Európában, illetve az amerikai kontinens számos országában egységes szempontok alapján fejlődött. Az indoeurópai nyelvcsaládon belül az egyezések megkönnyítik a tanítást és a tanulást. A tanításban a hasonló struktúrák sokkal kevesebb nehézséget jelentenek, a grammatikai kategóriák mélyreható elemzés nélkül is érthetőek, vagy legalábbis használat szintjén elsajátíthatóak. Ezzel szemben a tipológiailag különböző nyelvek között sokkal nehezebb az átjárás: a latin mintájú nyelvtanok Prokrusztész-ágy módjára erőltetik rá saját kategóriáikat a merőben eltérő szerkezetű, szemléletű nyelvekre. Ebben a helyzetben van a magyar is: nyelvtanírásunk kezdetben a latin mintákat követte, majd idővel kialakult a mai, alapvetően strukturalista szemléletű iskolai leíró nyelvtan, mely jól-rosszul igyekszik összefésülni az agglutináló, sokesetű struktúrát az angolszász mintával. Ugyan a funkció-fogalom már a korai magyar mint idegen nyelvi tankönyvekben domináns szerepet kapott, de ez a magyar anyanyelvűeknek szánt tananyagokban idővel egyre inkább háttérbe szorult. A magyartanár-képzés összefoglaló tananyagai között utoljára az 1968-as egyetemi tankönyv, *A mai magyar nyelv* (Benczédy és mtsai. 1968) operált következetesen a funkció-fogalommal; a grammatikai funkció mellett súlyt kapott a jelentés és jelentésváltozás, valamint a magyarázóelvekbe beépült a nyelvtörténet is. A későbbi egyetemi



tananyagokban a hangsúly a struktúrára tevődött át, az általános és középiskolai tankönyvekben a *nyelvtan* egyet jelent a statikus rendszer felvázolásával, a merev kategóriákkal. A szemantika, a kommunikáció, a nyelvtörténet különálló egységekként jelennek meg.

Ahhoz, hogy a nyelvtanórák hatékonysága – s ezzel párhuzamosan az elfogadottsága is – emelkedjék, a tananyagokat illetően átfogó változásra van szükség. Ehhez a továbbiakban a teljesség igénye nélkül felvázolok néhány kulcsfontosságú fogalmat, amelyeket meggyőződésem szerint fontos lenne beépíteni egy jövőbeli anyanyelvi tananyagba. Végző formáját a tanulók életkori sajátosságai, idegen nyelvi jártasságuk, az iskolatípus alapján tankönyvként / gyakorlókönyvként nyerné el.

### 3.1. Funkcionális kategóriák

Alapvetően a magyar mint idegen nyelv tanításának céljára – így tehát a nyelvek közötti összehasonlításra – alakítottam ki a *funkcionális kategóriákat*, melyeknek segítségével leírható a *nyelvhasználat rendszere*. A funkciók a valóságban előforduló alaphelyzetek, diskurzusegységek. Ezek nyelvi megragadásában egyaránt részt vesznek lexikai és grammatikai elemek, amelyek nyelvtől, nyelvtípustól függően különböző mértékben járulnak hozzá egy helyzet megjelenítéséhez, kombinációik pedig lehetőséget nyújtanak a valóság árnyalatainak kifejezésére (Hegedűs 2019: 271).

Hogyan épül fel egy-egy ilyen kategória; mi sorolható az alapkategóriák közé? Lépünk vissza a nyelv elemeinek W. von Humboldt nevéhez fűződő felosztásához! A *megnevező* és *viszonyító* elemek megkülönböztetése a mai napig a kategorizálás alapjául szolgál. Az ún. szófajok értelmezése szorosan kötődik a világ nyelvi megragadásához. A főnevek, az igék és a kísérő szófajok (melléknév, határozószó) rendelkeznek egy a valóságban létező, azonosítható entitással, tehát a valóság nyelvi megformálásaként értelmezhetők. *A tarka macska ügyesen kergette az egeret* mondat csak akkor nyer értelmet, ha a beszélő és hallgató hasonlóan képszerűen tudja maga elé vetíteni a szituációt, látott már *macskát* és *egeret*, érti, azaz konceptualizálni tudja az *ügyes* és a *tarka* lexémák jelentését. Ha nagyon rászorítják, talán meg tudja magyarázni a tárgy *-t* ragját és az ige *-te* végződésének funkcióját; azt viszont biztosan hiába kérnék tőle, hogy keresse meg ezen elemek megfelelőjét a való világban; ezek viszonyító elemek, amelyek arra szolgálnak, hogy megmutassák a megnevező funkciójú elemek, azaz a *macska* és *egér* egymáshoz fűződő viszonyát, valamint a történet egészében betöltött szerepét. A hagyományos értelemben vett grammatika első lépésként mereven elválasztja egymástól, s így veszi górcső alá a megnevező és a viszonyító elemeket, tehát elemeire bontja a mondatot. A funkcionális grammatika azonban egészében vizsgálja a mondatban kifejezett állítást – a közlést –, s ha éppen más nyelven akarja közölni ugyanezt a tartalmat, nem az egyes elemek idegennyelvi megfelelőjét keresgéli, hanem egyből kiválasztja a teljes közlés legadekvátabb megfelelőjét.

### 3.2. A nyelvi szintek átjárhatósága

Lehetőséget jelöl a *-hat/het* képző, amelynek az európai nyelvek nagy részében segédige felel meg: *Segíthetek? Kann ich Ihnen helfen? Can I help you?*<sup>2</sup> Szemléletes a passzív szerkezetek fordíthatósága: *the house is built/the house was built/the house has been built; das Haus wurde aufgebaut / das Haus ist aufgebaut worden – a házat felépítették / a ház felépült*; a magyar az Ágens háttérbe szorulását morfológiai eszközökkel fejezi ki: a kétféle ragozással és a deverbális verbumok gazdag képzőrendszerével oldja meg a szintaktikai szerkezetek fordítását. Ezek

<sup>2</sup> A *-hat/-het* példája közvetlenül felhasználható a grammatikalizáció magyarázatánál, s máris átléptünk a nyelvtörténet témakörébe.

a gyakori és tipikus példák a morfológia és a szintaxis közötti átválthatóságot mutatják. Ide tartozik – sőt különös fontossággal bír – a *kétféle ragozás*, amely strukturális szabályokkal meghatározott, abszolút, viszont funkcionálisan relatív: a közlő perspektívája határozza meg, hogy az adott tárgyat mennyire tekinti határozottnak. Ennek helyes használata nem pusztán két nyelvi szint között mossza el a határt, hanem a nyelvi rendszer használatát teszi függővé a konceptualizációs folyamattól.

Hosszan lehet tárgyalni a sajátos magyar *szórendet*. Amíg az indoeurópai nyelvek nagyrészt konfigurációsak – azaz a mondatrészi szerepet az elemek sorrendje jelöli –, addig a gazdag morfológiájú magyarban a mondatrészek látszólag szabadon, ám valóságban a közlésfunkciótól vezérelve mozognak. Tehát a pragmatikai funkciót testetlen eszköz, a sorrend tölti be. Az iskolai leíró grammatikában a nyelv elemeinek leltárában említésre sem kerülnek a testetlen eszközök (Hegedűs 2019: 23), pedig a nyelvek összevetésében ez kardinális kérdés: pl. jelölt vs. jelöletlen esetek, névmások elhagyhatósága.

### 3.3. *A tertium comparationis*

Az életkori sajátosságtól függvényében érdemes bevezetni a nyelv tudatos feldolgozására szolgáló kategóriákat. Már az iskolai oktatás kezdetén is – tehát 7 éves kor körül (Piaget szerinti konkrét műveleti szakaszban) érthetőek a **hely**, **idő** konkrét kategóriák, amelyek magukban foglalják az **állandóság** (statikusság), illetve a **változás** (dinamizmus) fogalmakat; ezekből vezethető le apró lépésekben az ige és névszó grammatikai kategóriája. Fontos, hogy ne a szófaj megnevezése, hanem a funkciója domináljon a megértésben, felkészítve a tanulót arra, hogy léteznek az anyanyelvtől / első nyelvtől eltérő szerkezetű nyelvek.<sup>3</sup> Tehát már a kezdet kezdetén alkalmazni kell az összehasonlító módszert: az egyes nyelvi jelenségek megértéséhez meg kell keresni a közös nevezőt, azaz azt a funkciót, melyhez viszonyítva láthatóvá válik a szerkezeti hasonlóság vagy különbség.

Különösen célravezető két nyelv határozói viszonyainak összehasonlításánál a szemantikai magyarázat. Az *-n/-on/-en/-ön* német megfelelője lehet az *auf* és az *an* prepozíció. A különbség nem magyarázható struktúrával, az összehasonlítás harmadikja (a *tertium comparationis*) ebben az esetben a két felület érintkezésének módja: az *auf* esetében az érintkező felületek vízszintesen fedik egymást: *auf der Torte ist eine Kerze – a tortán van egy gyertya*; az *an* ezzel szemben a függőleges érintkezést jelöli: *an der Wand hängt ein Bild – a falon lóg egy kép*.

A mondatrészi szerepek megértésénél *tertium comparationis*ként alkalmazhatók a tematikus szerepek, melyek szintén a szemantikából nyerik a közös nevezőt. Már az intralingvális összehasonlítás is felhívja a figyelmet a grammatikai mondatelemzés esetlegességére.

*Ez a könyv tetszik a diáknak.* (részeshatározó) – *Ez a könyv érdekli a diákokot.* (tárgy) A formális elemzés szerint különböző mondatrészekről van szó, ugyanakkor a mondatok jelentése erőteljes hasonlóságot mutat. A magyarázat ismét a szemantikában gyökerezik: a *diák* tematikus szerepe *Experiens*, amely a két mondatban más-más szintaktikai jelölővel realizálódik.

Ugyanez a jelenség megfordítva: *Piri adott nekem egy szép inget. Ez az ing nagy nekem.* A *nekem* a formális elemzés szerint mindkét mondatban részeshatározó, tematikus szerepe viszont az *adott* ige mellett *Recipiens*, a második esetben viszont *Experiens*. Ez utóbbi példa a funkcionális szemlélet újabb alapvető tulajdonságára irányítja a figyelmet:

<sup>3</sup>Hasznos információk, példák nyerhetők a következő, kifejezetten az oktatás számára összeállított honlapról: <http://hu.languagesindanger.eu/book-of-knowledge/hogyan-hasonlitjuk-ossze-es-irjuk-le-a-kulonbozo-nyelveket/>

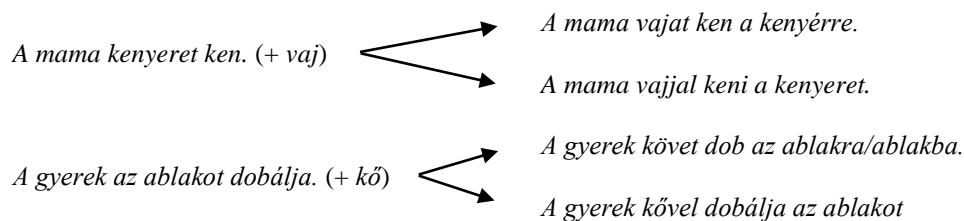
### 3.4. Az elemek polifunkcionalitása

Mielőtt rátérnénk a jelenség vizsgálatára, mindenképpen illenék pontosan meghatározni a *polifunkcionalitás* / *polifunkcionális* szócsalád pontos jelentését. Azzal együtt, hogy a magyar mint idegen nyelv szakirodalmában létező terminusként használja (l. Dóla 2020: 85; Hegedűs 2019: 20, 144, 438), a pontos definíció hiányzik. Mivel ennek pótlása túllépné a jelen dolgozat kereteit, így csak röviden kísérlem meg körülírni a fogalmat. Cseresnyési *poliszémia*-elemzéséből kiindulva – „... a nyelveken belül és azok között a szavak és kifejezések jelentéstanában is alapvetően szisztematikus és szerves kapcsolatok léteznek, amelyeket a ma rendelkezésünkre álló eszközökkel már korántsem lehetetlen felismerni és feldolgozni” (Cseresnyési 2009: 19) – a *polifunkcionalitás* legfontosabb ismérvének a következőt tekintem: **többféle grammatikai funkciót hordozó nyelvi elem, amelyek jelentéstanában alapvetően szisztematikus és szerves kapcsolatok léteznek.**

Ezzel elméletileg kizárhatók az „analógia csapdái,” amelyekkel magyarul tanuló külföldieknek a gyakorlatban továbbra is meg kell küzdeniük (Fazekas 2003). Azaz: tudatosan el kell különíteniük a véletlenszerű formai egybeeséseket a különböző funkciókban, különböző szerkezetekben előforduló grammatikai elemektől. Véletlenszerű egybeesés, azaz analógia a *-nak/nek* részesható rag és a Pl.3 jelen idejű, határozatlan igerag, az *-ik* Pl.3 jelen határozott és Sg.3 határozatlan igerag. Ugyanakkor polifunkcionális a *-nak/-nek* recipiensi, beneficiensi, identifikációs, possesszívuszi stb. szerepben (Hegedűs 2019: 160).

A polifunkcionalitás gondolatébresztő, az anyanyelvi oktatásban is jól használható példája a *-val/-vel* funkciógazdagsága:

- A cselekvés **eszköze**: *tollal ír; labdával játszik; szénnel fűtünk; vonattal/vonaton utazik.*
- A cselekvő vagy szenvedő alany **társa**, egyenértékű résztvevője: *a barátjával utazik; a szomszédjával beszél; a vendégekkel (együtt) ebédeltek; Kiönti a fürdővízzel a gyereket is.*
- Műveltető** szituációkban a cselekvés tényleges végrehajtóját jelöli: *A háziasszony kitakarítja a lakást a takarítónővel* esetében a hagyományos besorolás szerint a határozófajta közé tartozik, megnevezése „eszközölő alany.”
- Faktív ige** mellett szándék nélküli cselekvő: *A tanár olvastatja a diákot – A tanár verset olvastat a diákkal*, tehát a műveltető szituáció pandantja.
- Kölcsönös/reciprok** igéknél a partnert, társat, a másik résztvevőt jelöli: *beszélget, csókolózik, érintkezik, tárgyal, verekszik, vitatkozik stb. valakivel; Péter és Éva csókolóznak – Péter csókolózik Évával.*
- nem egyenlő az eszközzel, funkcióját tekintve közelebb áll a **Pácienshez**, a cselekvés/esemény anyagát, alkotórészét jelöli:



- Sok **-kozik/-kőzik, -kodik/-kődik, -ul/-ül** végű, „kiható” – azaz nem „bennható”, mert objektumra irányuló, de mégsem „tárgyas”, mert nem grammatikai tárgyat vonzó – igénél a **cselekvés irányulását, tárgyát** jelöli a *-val/-vel* ragos névszó: *foglalkozik, gazdálkodik, kísérletezik, próbálkozik, rendelkezik, takarékoskodik, táplálkozik, törődik stb. valaki valamivel; Próbálkozik a megoldással; Gyökerekkel táplálkozik; Kevés pénzzel gazdálkodik;*
- Bizonyos **mediális igéknél vonatként** azonosítható: *Ez a történet velem / egy barátommal esett meg; Tisztában vagyunk a ténnyel; Torkig vagyok az állandó veszekedéssel* (vö. Hegedűs 2019: 165).

Az idézet csak töredéke a *-val/-vel* funkcióinak; nem tartalmazza egyrészt a csoportosítás szempontjait, hiányzik a mód-, idő-, fok-/mértékhatározó és a vonzatfunkciók tárgyalása. Ehhez képest az iskolai nyelvtanok beérik az eszköz- és társhatározó bemutatásával, tehát pontosan az „izgalmas” kérdések, vagyis a történeti változások / a nyelvtörténet, a funkciók kapcsolatrendszere, a hangtani változások, a grammatikalizáció – lexikalizáció kérdésköre, a vonzatok és az igazán kihívást jelentő kérdés, azaz a különböző nyelvekre való fordítás lehetőségei és csapdái maradtak le. Meggyőződésem szerint ennek az egyetlen témakörnek a feldolgozásával akár egy egész félévet eltölthetnek az anyanyelvi tanulók: miközben észrevétlenül tudatos nyelvhasználóvá válnak, a száraz grammatikai ismeretek helyett felfedezik a nyelvhasználat rendszerét.

#### 4. *Summázat*

Nádor Orsolya születésnapjára köszöntésének alkalmából felidéztem a közös munkát, közös célokat, s végül felhívtam a figyelmet egy ki nem használt lehetőségre: a funkcionális szemlélet hasznosítására az anyanyelvi tananyagok készítésében. Körvonalaztam azokat az elvárásokat és lehetőségeket, amelyekkel összekapcsolható az idegennyelv-oktatás és az anyanyelvi tudatosság. Röviden felvázoltam a funkcionális szemlélet lényeges pontjait, majd ezek közül kiválasztottam és röviden, példák segítségével bemutattam a **funkcionális kategóriákat, a nyelvi szintek átjárhatóságát, a tertium comparationist és az elemek polifunkcionalitását**, felvillantva ezek feldolgozásának lehetőségét az anyanyelvi tananyagokban.

Miért van szükség az anyanyelvi oktatás frissítésére? Ennek alátámasztására négy érvet választottam ki.

- (1) Megváltoztak az idegennyelv-oktatás elé támasztott elvárások, sőt maga az idegennyelv-tudás fogalma is. Az angol *lingua francá*vá vált, bizonyos területeken, pl. az informatikában, a multicégek mindennapjaiban már az angol lett a mindennapi kommunikáció nyelve. A gépi fordítás, a mesterséges intelligencia látszólag megoldotta a fordítás kérdését, viszont új problémával szembesítette a felhasználókat: magasra szökött a félrefordítások, hibás interpretációk száma. Ahhoz, hogy a társadalom ne szakadjon szét véglegesen az írástudók és a funkcionális analfabéták taborára, fejleszteni kell az anyanyelvi tudatosságot, vele párhuzamosan kiépíteni az átjárást az idegen nyelvekhez.
- (2) A közoktatás minden szintjén, minden területén megnőtt a tananyag mennyisége, viszont ezt a növekedést sajnos nem követi a rendelkezésre álló idő. Itt a lehetőség: az idegennyelv és az anyanyelv azonos szemléletű megközelítésével, közös – funkcionális – alapokra helyezésével, az állandó összevetéssel értékes órák nyerhetőek.
- (3) A nyelvtörténeti folyamatok megismerése által a tanulók észrevétlenül hozzászoknak az állandó **változás, nyelvi érintkezés** jelenségéhez – ezzel nyitottabbá, toleránsabbá válnak. Megtanulják a történéseket objektíven, külső perspektívából szemlélni.
- (4) Megváltozott a diákok hozzáállása a tanuláshoz. Kritikusabbak lettek, kevésbé elfogadóak. Az iskolától minél rövidebb idő alatt, minél kevesebb erőfeszítéssel minél több, gyorsan hasznosítható ismeretet várnak. Egyre többször kérdőjelezzik meg a pusztán leíró jellegű nyelvtanórák létjogosultságát, mondván: „Minek tanuljam a nyelvtant, amikor enélkül is tudom használni az anyanyelvemet?” Az unalmas, száraz tananyagközlés helyett érdekes, kreatív órákat várnak, amelyek ébren tartják, sőt fel is keltik bennük az érdeklődést a nyelv művészi eszközei iránt; szerencsés esetben olvasóvá nevelve őket.

## Irodalom

- Cseresnyési László 2009 Poliszémia és jelentéskiterjesztés Az elveszett kontextus nyomában. *Magyar Nyelvjárások* XLVII: 5–20. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke.  
<https://mnytud.arts.unideb.hu/mnyj/47/01cseresnyesi.pdf>
- Benczédý József – Fábián Pál – Rácý Endre – Velcsov Mártonné 1968. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar mint idegen nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, Budapest.  
[https://btk.kre.hu/nyelvezet/images/\\_Dola\\_Monika\\_modszertani\\_utmutato.pdf](https://btk.kre.hu/nyelvezet/images/_Dola_Monika_modszertani_utmutato.pdf)
- Fazekas Tiborc 2003. Az analógia csapdái a magyar nyelvtan tanulásakor. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 25–31.  
[https://epa.oszk.hu/02200/02287/00004/pdf/Hungarologiai\\_Evkonyv\\_04\\_025-031.pdf](https://epa.oszk.hu/02200/02287/00004/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_04_025-031.pdf)
- Hegedűs Rita 2006. Hasznos és/vagy haszontalan nyelvtanórák. In: Klaudy Kinga – Dobos Csilla (szerk.): *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Sokszerűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*. A XV. magyar Alkalmazott nyelvészeti Kongresszus előadásai (Miskolc, 2005. április 7–9.) MANYE Vol. 2/2. MANYE – Miskolci Egyetem, Pécs – Miskolc. 355–360.  
[https://mek.oszk.hu/23400/23409/pdf/23409\\_2.pdf](https://mek.oszk.hu/23400/23409/pdf/23409_2.pdf)
- Hegedűs Rita 2019. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest.

*Hegedűs, Rita*

### **The possibilities of a functional approach in mother tongue teaching**

The problems of mother tongue education in Hungary are long-standing and persistent. Pupils find the classes useless and boring, and they benefit almost nothing from them. A functional approach offers new possibilities. The teaching practices of Hungarian as a mother tongue and those of foreign languages could be combined. It would be useful and important to design parallel curricula for these school subjects to promote language awareness and linguistic sensitivity in students.

## *Kontra Miklós*

### Szegény ember vízzel főzött 1980-ban

Amikor 1978 őszén elkezdtem magyart tanítani az amerikai Indiana Egyetem Urál-Altaji Tan-székén Bloomingtonban, nem volt könnyű dolgom, holott legalább négy magyarországi lektor „taposta már az ösvényt” előttem. A létező tankönyvek, így a *Spoken Hungarian* vagy a *Learn Hungarian* sok szempontból elavultak voltak, s nem léteztek hozzájuk olyan magnetofonszalagok, amelyeket akkoriban akár egy kevésbé lelkiismeretes tanár is hajlandó lett volna használni. 1979-ben a *Nyelvőrben* erről így dohogtam:

„Megkaptuk Bloomingtonban (1978 szeptemberében) a *Learn Hungarian* négy éven át készült hanglemezeit – és tanár és tanítvány egyaránt azon kapta magát, hogy furcsán-kényszeredetten fogadja. Mert hát mire jó egy olyan hang lemez, amelyen folyamatos beszéd van? Át lehet másolni szalagra, s akkor kiküszöböltük a gramofont, ezt a magnetofon megléte óta elavult nyelv-  
oktatási segédeszközt. De hol az a technikus, aki 20 lemezoldalnyi folyamatos felvételt szétvág és az ismétléshez szükséges szüneteket beilleszti a szalagba?” (Kontra 1979: 209)

Így aztán nem tehettem mást, mint hogy elkezdtem használni a Debreceni Nyári Egyetem ak-  
koriban igen sikeres tankönyveit, Fülei Szántó Endre (1972) munkáit. Ebben az a korábbi ta-  
pasztalatom is megerősített, amit a Nyári Egyetem „társalkodó diákjaként” nyaranként sze-  
reztem, amikor közlőrlől láthattam a legendás Fülei professzor nagyszerű pedagógiai munkáját.  
Ezeket a könyveket Debrecenben jól lehetett használni, de Bloomingtonban „amerikanizálni”  
kellott őket, ezért készítettem egy munkafüzetet (Kontra 1980) és hozzátartozó öt hangszalagot  
(kazettán).

A kazetták az összes tankönyvbéli szöveget és párbeszédet, bőséges kiejtési gyakorlatokat,  
sok nyelvtani drillt és gondosan felépített beszédértési gyakorlatokat tartalmaztak. Ezekből  
adok egy kis mustrát (Kontra 1981):

#### *Lesson 1, Book 1:*

#### Listening Comprehension

Listen to these sentences and choose the appropriate answer.

Sz(alag): *Miklós áll, Péter nem áll.*

M(unkafüzet): Of the people mentioned,

- A. both are standing.
- B. one is standing.
- C. neither is standing.

Sz:

- *John áll?*
- *Nem, John nem áll.*

M: The first sentence you heard was

- A. a positive statement.
- B. a negative statement.
- C. a question.

Sz: *Én állok. Te mit csinálsz?*

M: The speaker

- A. knows what the other person is doing.
- B. knows that the other person is standing.
- C. would like to know what the other person is doing.

Sz:

- *Mit csinálnak Mari és Miklós?*
- *Írnak.*

M:

- A. We know that they are writing.
- B. We don't know whether they are writing.
- C. We know they are not writing.

**Sound discrimination**

Listen to the following words which contain either the short *o* as in *Norbert* (Norbert) or the long *ó* as in *jó* (good) or both *o* and *ó* as in *olló* (scissors). Write *o*, or *ó*, or *o ó*, according to the sound you hear.

Example:

you will hear: *olló*, you should write: *o ó*

Sz: 1. *jojó*, 2. *ól*, 3. *rokokó*, 4. *dó*, 5. *dobogó*, 6. *pokol*, 7. *lóg*, 8. *locsoló*, 9. *ópium*, 10. *kokain*

M: 1. .... 2. .... etc.

***Lesson 6, Book 1:*****Listening Comprehension**

Listen to these dialogs and choose the appropriate comment after each.

1. Sz:

- *Hányadikáig leszel itt?*
- *Ma tizedike van, és mához egy hétre indulok.*

M:

- A. The person will leave on the 10th.
- B. The person will leave on the 16th.
- C. The person will leave on the 17th.

2. Sz:

- *Szerinted ki a legszebb lány itt?*
- *Éva nagyon szép, de Kati nála is szebb. Piroska viszont Katinál is szebb, azt hiszem*

M:

- A. The speaker thinks that Éva is more beautiful than Kati.
- B. The speaker thinks that Kati is the most beautiful girl.
- C. The speaker thinks that Piroska is the most beautiful girl.

3. Sz:

- *(nő) Kitől kaptál levelet?*
- *(férfi) A testvéremtől.*

M:

- A. The speaker got the letter from his sibling.
- B. The speaker got the letter from her siblings.
- C. The speaker got the letter from his siblings.

4. Sz:

- *Kik jöttek meg?*
- *Péter is megjött és Pál is, de Márta nem.*

M:

- A. Neither Péter, nor Pál, nor Márta have come.
- B. Péter and Pál came, but Márta didn't.
- C. Neither Péter nor Pál came, but Márta did.

5. Sz:

- *Hányszor jön a posta?*
- *Naponta kétszer, de szombaton és vasárnap nem jön.*

M:

- A. Mail is delivered five times a day.
- B. Mail is delivered five times a week.
- C. Mail is delivered ten times a week.

6. Sz:

- *Mi újság?*
- *Budapestre kell mennünk.*

M:

- A. We have to go to Budapest.
- B. I have to go to Budapest.
- C. He has to go to Budapest.

1980 tájt a szegény amerikai MID-tanár tehát vízzel főzött. A helyzet negyedszázad múltán sem változott: Hajnal-Ward Judit (2005) a *THL*<sub>2</sub>-ben ezt írta: „Módszertanilag és nyelvileg elfogadható színvonalú, kifejezetten amerikai nyelvtanulók számára írt tankönyvek nincsenek kereskedelmi forgalomban.”

Közben azonban fölnőtt a magyar mint idegen nyelv szakma, tudományág és tanárképzés, amit nem kis részben Nádor Orsolyának köszönhetünk.

## Irodalom

- Fülei-Szántó Endre 1972. *Magyar nyelv külföldiek számára* I–II. TIT Idegennyelv-oktatási Központja, Budapest.
- Hajnal-Ward Judit 2005. *Hungarológia a XXI. században*: Rutgers Egyetem, USA. *THL<sub>2</sub>* 2005/1: 84–92.
- Kontra Miklós 1979. Széljegyzetek a magyarról mint idegen nyelvről. *Magyar Nyelvőr* 103: 208–210.
- Kontra Miklós 1980. *Workbook to Endre Fülei-Szántó, Magyar nyelv külföldiek számára (Budapest, 1972) Vols. 1 and 2*. Department of Uralic and Altaic Studies, Indiana University at Bloomington.
- Kontra Miklós 1981. Kerestetnek: magyarkönyvek amerikaiaknak. In: Giay Béla – Ruzsinyák Márta (szerk.): *Magyar nyelv külföldieknek: az V. magyar lektori konferencia anyaga*. Művelődési Minisztérium – Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest. 50–54.

### *Kontra, Miklós*

#### **Beggars couldn't be choosers (at Indiana University in 1980)**

When I taught Hungarian as a foreign language to American students at Indiana University at Bloomington (USA) in 1978–81, only methodologically and culturally badly outdated textbooks were available. Instead of these, I employed the textbooks of Endre Fülei-Szántó, which were successfully used by international students from dozens of countries at the Summer School of the University of Debrecen (Hungary) in the 1970s. The textbooks used in Debrecen had to be “Americanized” in Bloomington, therefore I compiled a workbook and recorded five audio cassettes for students to use at home and in the language lab. As a brief illustration of the materials I produced for the students in Bloomington, this paper offers a few listening comprehension tasks and a sound discrimination task.

In 1980, teachers of Hungarian as a foreign language in the English-speaking world were beggars who couldn't be choosers. This situation has not improved much in the past four decades. However, teaching Hungarian as an L2 has been established as a legitimate academic discipline in Hungary, and teacher education programs for Hungarian as L2 have also proved successful in a number of universities. For such ground-breaking work we owe special gratitude to Professor Orsolya Nádor.



## *Lanstyák István*

### **Botduma**

#### ***1. Elöljáróban***

Kedves Orsi, mivel tanulmányt írni én másfél hónap alatt (ennyi időt kaptunk) nem tudok, úgy döntöttem, magam elé képzellek, és egyszerűen elmesélem, mivel foglalkozom mostanában „szabad” időmben.

Hát mi mással, mint „nyelvműveléssel”, ami közös projektünk idestova két éve, amióta a magyar nyelvi váltakozásokról szóló jegyzetsorozatomat lektorálod Horváth Péter Ivánnal és Benő Attilával együtt.

Nekem mint vérbeli (de meglehetősen renitens) szociolingvistának még a csetbotról (csevegőrobotról, dumabotról) is – Mórckához hasonlóan – a nyelvi váltakozások jutottak eszembe, amikor egy éve Csata Zsombor volt olyan kedves, és elküldte nekem az első ilyenre, a ChatGPT-re a linket. (Úgy érte: az elsőre, amiről tudomást szereztem.)

Miután elkezdtem kipróbálni a benne rejlő lehetőségeket, az első benyomásom az volt, hogy a *csetbot* szó akár magyar eredetű is lehetne: a *csetlő-botló* karcsúsított sarjadéka. Ugyanakkor hamarosan rádöbentem arra is, hogy a *csetlő-botló* mellett a *csaló*- vagy *lódítógép*, esetleg szlengesebben a *kamugép* megnevezés is nagyon illene rá, mivel nem kell a szomszédba mennie egy kis hazugságért: ha nem talál adatot, akkor kitalál. Még jó, hogy olyasmiket kérdeztem tőle, amire nagyjából tudtam a választ.

Szerencsére nem adtam fel, tovább próbálkoztam vele, s így lassan fölismertem és elkezdtem értékelni az erényeit is. Az áttörést az hozta, amikor egy általam kitalált háromnyelvű szöveget, amiben magyar, angol és szlovák nyelvi szekvenciák váltakoztak idegesítő összevisszaságban, tökéletesen lefordított mind a három nyelvre, amire nemhogy a Google Fordító nem volt képes, de – mély sajnálatomra – még a DeepL se.

A második jó pontot a ChatGPT akkor szerezte nálam, amikor tökéletesen kijavított egy, az első (és eddig utolsó) feleségem által írott szlovák nyelvű szöveget. Csak próba szerencse alapon kértem őt meg erre a megtisztelő feladatra, azt gondolva, ez valószínűleg meg fogja haladni a képességeit. Az eredmény láttán elámultam: a javítás sokkal jobb volt, mint az enyém lett volna! A szöveg stílusát ugyan enyhén formálisabbá tette, de ez jót tett neki (mármint a szövegnek), úgyhogy a változtatásait örömmel és köszönettel elfogadtam.

Az eredményen azért lepődtem meg annyira, mert (a milliomos nyelvek körében) viszonylag kicsi nyelv a szlovák, s ráadásul bosszantóan hasonlít legközelebbi rokonára, a csehre, s így attól is tartottam, hogy a kettőt össze fogja kutyulni. A kutyulás nagy meglepetésemre elmaradt.

A harmadik dolog, ami kalaplevételre készítetett a ChatGPT előtt, az volt, amikor egy ki-egyenlített stílusú angol nyelvű szöveget kérésemre formális, aztán pedig informális stílusúvá alakított, még hozzá hibátlanul, legalábbis én az én hortobágyi angolommal nem vettem benne észre semmi zavarót.

Azért hortobágyi, mert – ahogy tudod is – én Debrecenben végeztem magyar–angol szakon, ott pedig az egyetemisták angolja hortobágyinak (*Hortobágy English*) csúfoltatott.

Később Bessenyei Szilárdnak köszönhetően megismerkedhettem a ChatGPT egyik vetélytársával, a Geminivel is (akkoriban még *Bard* volt a neve). Végül pedig egy kari szemináriumon,

ami a műész (mesterséges intelligencia) oktatási felhasználásáról szólt, megismerhettem a *Perplexity* nevű kentaurt is, aki a csevegőgép és részben a keresőmotor tulajdonságait egyesíti azzal, hogy hivatkozásokat is megjelenít. Ezek hol relevánsak, hol nem, ami néha „made me perplexed” – úgy látszik, nomen est omen.

A magyar nyelvi váltakozások vizsgálatához az interneten kerestem példamondatokat, főleg tankönyvekből és munkafüzetekből. A magyar nyelvűvelés hagyományának megfelelően a jobb sorsra érdemes nebulóknak és nebuláknak kivétel nélkül minden általam föllet szövegben dekontextualizált mondatok helyességét kell megítélniük. Első körben a dumabotokat is kitétem ennek a frusztrációnak, vagyis dekontextuált mondatokhoz kértem tőlük javítást. Utána informális és formális, néhány esetben választékos stílusú kontextusba helyeztem a mondatokat. Később ugyanezt eljátszottam máshonnan gyűjtött példákkal is. Végül néhány hiteles, az internetről vagy az MNSZ2-ből származó szöveget is kijavítottam mind a három dumabotot.

Az esetek egy részében a vizsgálatot egy vagy több héttel később megismételtem. Ez a Perplexitynél és a Gemininél nem okoz gondot az adatok értelmezésében, a ChatGPT-nél viszont okozhat, mivel az ingyenes verzióban, amit én használok, május folyamán történt az áttérés a GPT-3.5-ös nyelvi modellről a GPT-4-re.

Sőt jelenleg a program a GPT-4o, vagyis omni verziót tünteti föl mint alapértelmezettet, de erről egy bizonyos üzenetmennyiség után automatikusan visszavált a GPT-3.5-re. (Hogy mennyi a limit, azt a fejlesztők valami miatt nem kötik a felhasználó orrára.)

A verzióváltásból következően a ChatGPT korábbi és későbbi adatainak különbségeit néhány esetben okozhatják az eltérő nyelvi modellek is. Ezért legalább annyit tudni kell, hogy az egymást követő ún. nagy nyelvi modellek, amiket az Open AI fejlesztett ki, jócskán különböznek egymástól, s egyre jobb eredményeket produkálnak.

A legújabbnak, a GPT4-nek a paramétereit nem tették közzé, de azt még tudjuk, hogy a GPT2 és a GPT3 között ugrásszerű volt a különbség.

## 2. *Hallucina*

Előzetes tapasztalataim alapján sejtettem, hogy metanyelvi kérdéseket nem érdemes feltenni a kamugépeknek. Játékból mégis megtettem: az eredmény vaskos hallucináció lett.

Nehogy azt hidd, hogy a *hallucináció* szó vicc! A műészkutatók és -fejlesztők szókincsében tényleg *hallucináció*nak nevezik a csetbotok által produkált kamuadatokat!

Idézem a válaszokat:

*Prompt (utasítás):*

Magyarázd el, kérlek, néhány bekezdésben, mi az a *nákozás*! Illusztráld példákkal a jelenséget, s feltétlenül térj ki a jelenség megítélésére!

## Válaszok április közepén

Pp	<p>A nákozás egy olyan jelenség, amikor valaki egy másik személy vagy csoport véleményének, értékrendjének vagy cselekedeteinek befolyásolása érdekében igyekszik azokhoz hasonlóan viselkedni vagy gondolkodni. Ez a társadalmi jelenség gyakran az emberi természet része, és számos környezetben megfigyelhető, például iskolákban, munkahelyeken, vagy akár közösségi médiában. A nákozás lehet pozitív, amikor például egy inspiráló személyiség hatására valaki jobbra vagy fejlettebbé válik, de ugyanakkor negatív is, ha az egyén saját értékeit vagy identitását feláldozva próbál másoknak megfelelni. Példák a nákozásra közé tartozik, amikor egy diák az osztályban divatos csoportba próbál beilleszkedni, még ha ez ellentétes az ő valódi érdeklődésével. Egy másik példa a nákozásra az, amikor egy munkahelyi kolléga egy vezetői stílusra próbál hasonlítani, hogy előrelépést érjen el a karrierjében. Az online világban is gyakori a nákozás, amikor emberek az influenzarek vagy hírességek életmódját próbálják másolni, hogy jobban illeszkedjenek a közösségi média által diktált szépségideálokhoz. A nákozás megítélése összetett kérdés, mivel egyrészt segíthet az egyén fejlődésében és beilleszkedésében, másrészt azonban veszélyt jelenthet az egyéni autonómiára és önazonosságra. Fontos, hogy az emberek tisztában legyenek saját értékeikkel és határaikkal, és ne engedjék, hogy a nákozás negatív hatással legyen az önkifejezésükre vagy az egyéni identitásukra. A kulcsfontosságú az egyensúly megtalálása a pozitív inspiráció és az egyéni autonómia között, hogy az emberek képesek legyenek saját útjukat járni, miközben másoktól tanulnak és fejlődnek.</p>
Ch	<p>A nákozás egy olyan jelenség, amikor valaki olyan helyzetben vagy környezetben találja magát, ahol észrevétlenül ellop vagy kisajátít valamit anélkül, hogy az arra jogosult tudna róla. Gyakran előfordul, hogy ezek a cselekedetek kisebb értékekkel vagy tárgyakkal történnek, amelyek könnyen hozzáférhetők és kevésbé ellenőrizhetők. A nákozás gyakran az impulzív viselkedés vagy a helytelen ítélőképesség eredménye, és gyakran nem szándékos bűncselekményként értékelik.</p> <p>Példák a nákozásra számos mindennapi helyzetben megtalálhatók. Például egy boltban valaki felvételi és elhagyja egy újságot anélkül, hogy fizetne érte, vagy egy munkahelyen valaki szájából kiveti a tollat, és magával viszi anélkül, hogy észrevenné. A nákozás nem csak a tárgyak fizikai elvétele, hanem például a munkahelyen az idő lopása is lehet, például hosszabb szünetek tartása vagy az elvégzendő munka elkerülése.</p> <p>A nákozás megítélése összetett lehet, mivel az emberek különbözően értékelik az ilyen cselekedeteket. Néhányan könnyebbnek vagy ártatlannak tekinthetik, míg mások szigorúbban vagy bűncselekményként értékelik. Az elkövető szándéka, a károsodás mértéke és az áldozatok érzései mind szerepet játszanak abban, hogy egy adott esetet hogyan ítélnék meg. Fontos azonban megérteni, hogy a nákozás megsérti az etikát és az elvárásokat, és lehet negatív következménye, még akkor is, ha az elkövető úgy véli, hogy az ártatlan vagy jelentéktelen.</p>
Ge	<p>A nákozás, más néven náciizmus, egy szélsőséges ideológia, amely a német nemzet felsőbbrendűségét hirdeti, és a rasszizmust, a kirekesztést, az erőszakot és a diszkriminációt alkalmazza más csoportok ellen. A náciizmus gyökerei az 1920-as évek Németországába nyúlnak vissza, ahol Adolf Hitler vezetésével a Nemzetiszocialista Német Munkáspárt (NSDAP) hatalomra emelkedett. A náci párt ideológiája a faji nacionalizmuson, az antiszemitizmuson, a militarizmuson és a totalitárius uralmon alapult.</p> <p>A náci 1933-ban vették át a hatalmat Németországban, és hamarosan diktatúrát hoztak létre. A náci rezsim üldözte a zsidókat, a romákat, a homoszexuálisokat, a kommunistákat és más csoportokat, akiket „nemkívánatosnak” tartottak. A náci tömeges gyilkosságokat hajtottak végre, a holokauszt során hatmillió zsidót öltek meg. A második világháborúban a náci Németország élén álltak a tengelyhatalmak szövetségében, és Európa nagy részét megszállták. A háború a náci rezsim vereségével és Hitler öngyilkosságával zárult.</p> <p>A náciizmust ma is szélsőséges ideológiának tartják, amelyet a legtöbb országban törvénytelenít. A náci szimbólumokat és a náci retorikát gyakran a gyűlöletbeszéd és az erőszak kifejezésére használják. Fontos megjegyezni, hogy a náciizmus nem csupán történelem, hanem egy aktuális veszély is, amely ellen küzdeni kell.</p>

Ahogy láthatod, a három dumabot nagyon emberszerűen oldotta meg a feladatot: valamilyen, számomra rejtélyes oknál fogva nem találva a neten adatokat – kamuzott.

A hallgatóim szoktak ilyet csinálni (mármint az okosabbja: az egyetemisszimuszok és az egyetemisszák), amikor nem készülnek föl rendszeresen a vizsgára, és valamilyen fogalom meghatározását kérem tőlük. Ha a terminust, amit nem ismernek, motiválnak érzik, a motiváció alapján belemagyaráznak valamilyen értelmet, ha nem érzik motiválnak, akkor valamilyen más fogalomra asszociálnak, olyanra, amit ismernek, s arról írnak.

A kamugépek, amiket használtam, ahogy láthatod, a második stratégiát követték, tők más dolgokra asszociáltak, bár a Gemininél a részleges hangalaki egybeesés is szerepet játszott abban, hogy pont a náczizmusra esett a választása.

Úgy tűnik, azért *van* egy lényeges különbség a kamugépek és az egyetemisták közt: a kamugépektől sosem kaptam olyan választ, hogy „ezt sajnos nem tudom.” Olyan előfordult – nem is ritkán –, hogy hiába rimáncodtam, többszöri próbálkozásra se tudtam belőlük választ kicsikarni: a legnagyobb promptzárornak is derekasan ellenálltak. De ennek többnyire nem tudáshiány volt az oka, hanem pízsimégfontolások húzódtak meg a háttérben. A csetlő-botlók sok mindenben tévednek ugyan, azt az ideológiát viszont, amit újabban szemérmesen „baloldalnak” és „liberálisnak” neveznek, tapasztalataim szerint elég következetesen képviselik. De hagyjuk ezt most, nem ez a témánk, esetleg majd inkább személyesen mondok erről neked ezt-azt, ha érdekel.

### 3. Rizsa

Úgy tűnik, egy hónap alatt a Perplexity és a ChatGPT sokat okosodott: képzeld el, ez a két csetlő-botló rájött, hogy a nákozás nyelvészeti jelenség! (De) viszont a Gemini most is a náczizmusról kamuzott (ezt nem idézem, tartalmilag amúgy is nagyon hasonló szöveget produkált a korábbihoz).

Lehetséges, hogy a ChatGPT-nél az okosodás a verzióváltásnak tudható be: a GPT-4 használatával a ChatGPT az egyik vizsgálat szerint állítólag 82 százalékkal ritkábban adott a kérdésekre „megengedhetetlen választ”, és 60 százalékkal ritkábban vágta ki magát a szorult helyzetből hallucina (légből kapott állítás) produkálásával. Ha érdekel a pontos hivatkozás, majd átküldöm privátban, ebbe a beszámolóba nem illenek hivatkozások.

*Válaszok ugyanarra a promptrra május végén*

Pp	<p><i>A nákozás egy nyelvi jelenség a magyar nyelvben, amely a feltételes mód többes szám harmadik személyű igealakjának sajátos képzési módját jelenti. A nákozás során a -nának vagy -nének végződés helyett -nák vagy -nék végződést használnak a feltételes módban. Ez a jelenség gyakran a nyelvjárásokban és informális beszédben fordul elő, és eltér a standard írott nyelvhasználat szabályaitól. Példák a nákozásra:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ „Tanulnának” helyett „tanulnák”</li> <li>○ „Ennének” helyett „ennék”</li> </ul> <p><i>A nákozás megítélése kettős lehet. Egyesek szerint a nyelvi változatosságot és gazdagságot hozza a nyelvbe, hozzájárulva annak színességéhez és élénkségéhez. Mások viszont a nákozást helytelen vagy figyelemfelkeltő nyelvi jelenségnek tartják, amely eltér a standard nyelvi normáktól. A megítélés függ az adott nyelvi környezettől, a kommunikációs szituációtól és az elvárásoktól.</i></p> <p><i>Fontos megérteni, hogy a nyelv folyamatosan változik és fejlődik, és a nyelvi változatosság hozzájárul a nyelv gazdagságához. Ugyanakkor a helyesírás és a nyelvi normák betartása fontos a hatékony kommunikáció és a nyelvi tisztaság szempontjából. A nákozás érdekes nyelvi jelenség, amely tükrözi a nyelv rugalmasságát és változatosságát, miközben felveti a nyelvi normák és helyesség kérdését a nyelvi közösségben.</i></p>
----	--

Ch	<p><i>A nákozás egy nyelvészeti jelenség, amely a magyar nyelv bizonyos nyelvjárásaiban, különösen az északi, palóc nyelvjárásban fordul elő. Ez a jelenség az igék kijelentő mód jelen idejű, egyes szám első személyű alakjának ragozásában jelenik meg, ahol a standard „-m” végződés helyett „-n” végződést használnak. Például a „mondom” helyett „mondan”, az „eszem” helyett „esen” és a „csinálom” helyett „csinálan” formákat használják.</i></p> <p><i>A nákolás a nyelvi sokszínűség egyik érdekes példája, amely különösen értékes a nyelvészek és dialektológusok számára, mivel segít megérteni a regionális nyelvi variációkat. Ezek a nyelvi sajátosságok a helyi közösségek kulturális és nyelvi identitásának fontos részét képezik. Bár a standard nyelvhasználat terjedése miatt visszaszorulhat, a nákolás továbbra is egyedi és értékes eleme a magyar nyelvnek.</i></p> <p><i>Az oktatásban és a médiában a standard nyelvi formák előtérbe helyezése hozzájárulhat a nákolás eltűnéséhez, azonban fontos felismerni és értékelni ezen nyelvjárási formák jelentőségét. Megőrzésük és tanulmányozásuk révén gazdagíthatjuk a magyar nyelvi és kulturális örökséget, biztosítva, hogy ezek a különleges nyelvi elemek ne vesszenek el.</i></p>
----	--

Ahogy láthatod is, a Perplexity és a ChatGPT válaszában most is akad hallucina, ám jellemzőbb rá a rizsa, vagyis a témához kapcsolódó, de lényegét tekintve semmitmondó megállapítás(ok sora), ami a dumabotoknak ugyancsak emberszerű vonásokat kölcsönöz. Sok ilyen példát tudnék hozni, főleg a Gemini indoklásaiból, amit a javításaihoz fűzött, de mivel nem ez most a témám, be kell érjed ennyivel.

#### **4. Lazulás**

Ahogy írtam ezt a beszámolót, itt-ott ténylegesen is kértem a dumabotoktól segítséget. Elolvastva magam után a szöveget láttam, hogy sok helyen nem úgy beszélek veled, ahogy amúgy szoktam, sőt nem is úgy írok, ahogy neked írni szoktam. Úgy látszik, az elmúlt csaknem negyven évben az értekező próza fordulatai mélyen belém vésődtek, nem tudom őket csak úgy lerázni magamról. Ezzel magyarázható, hogy bizony nem mindig jutott eszembe helyettük informálisabb megoldás, hiába képzeltelek magam elé. Erre jött az ötlet: miért ne lehetne a saját szövegem is része a kísérletnek? Ahelyett, hogy magam írtam volna át informálisabbra, több helyen a három dumabotot kértem meg erre. Mindig kaptam tőlük segítséget; leginkább a Gemini javaslatai voltak használhatóak (és nagyszámúak). Ennek ellenére többnyire nem egy az egyben vettem át egyik vagy másik javaslatát, hanem inspirálódtam belőlük.

Álljon itt két példa mutatóba/mutatóban!

##### *Prompt:*

Fogalmazd át informális stílusúvá ezt a mondatot: „Akaratlanul is nagy mennyiségű metanyelvi anyagot kaptam.” (Az a fejezet, ahol ez a mondat szerepelt, később kikerült a szövegből, a terjedelmi korlátok többszörös túllépése miatt.)

Pp	<i>Szerencsére, nagy mennyiségű metanyelvi anyagot kaptam, de akaratlanul.</i>
Ch	<i>Akárhogy is, de egy csomó metanyelvi anyaghoz jutottam.</i>
Ge	<p>1. változat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Rengeteg metanyelvi dumát kaptam, amit nem is kértem</i></li> <li>○ <i>Tele voltam metanyelvi blablával.</i></li> <li>○ <i>Nem akartam, de tele lett a fejem metanyelvi maszlaggal.</i></li> <li>○ <i>Megúsztatlanul be kellett szívnom egy csomó metanyelvi szöveget.</i></li> <li>○ <i>Csomó felesleges metanyelvi duma akadt a kezembe.</i></li> </ul> <p>2. változat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Tele lett a fejem metanyelvi dumával.</i></li> <li>○ <i>Csomó metanyelvi maszlagot zúdítottak rám.</i></li> <li>○ <i>Felesleges metanyelvi blablát kaptam a nyakamba.</i></li> <li>○ <i>Kénytelen voltam bevenni egy csomó metanyelvi szöveget.</i></li> <li>○ <i>Nem kértem, de tele lett a fejem metanyelvi dumával.</i></li> </ul> <p>3. változat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Tele lettem felesleges metanyelvi maszlaggal.</i></li> <li>○ <i>Rengeteg metanyelvi blablát sóztak rám.</i></li> <li>○ <i>Csak úgy ömlött rám a metanyelvi szöveg.</i></li> <li>○ <i>Nem kértem, de tele lett a fejem metanyelvi dumával.</i></li> <li>○ <i>Megúsztatlanul be kellett szívnom egy csomó metanyelvi szöveget.</i></li> </ul>

Mivel a Gemini megoldásai között sok volt a rosszálló és túlzottan is informális, adtam neki még egy feladatot:

*Prompt:*

Most próbáld úgy átfogalmazni a mondatot, hogy csak enyhén legyen informális, és ne legyen pejoratív, vagyis ne érződjék belőle, hogy bosszantott a sok metanyelvi szöveg. Itt van az eredeti mondat: „Akaratlanul is nagy mennyiségű metanyelvi anyagot kaptam.”

Ge	<p>1. változat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Sok metanyelvi információt kaptam, ami nem feltétlenül volt releváns.</i></li> <li>○ <i>Eredetileg nem erre számítottam, de rengeteg metanyelvi szöveget is kaptam.</i></li> <li>○ <i>A metanyelvi anyagok mellett más információk is eljutottak hozzám.</i></li> <li>○ <i>Elég sok metanyelvi leírást is kaptam a témához.</i></li> <li>○ <i>A metanyelvi aspektusok mellett más tartalmak is szerepeltek az anyagban.</i></li> </ul> <p>2. változat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Sok metanyelvi információt kaptam, ami nem feltétlenül releváns volt a témához.</i></li> <li>○ <i>Emellett metanyelvi elemeket is kaptam, amik nem feltétlenül járultak hozzá a megértéshez.</i></li> <li>○ <i>A metanyelvi elemek aránya meghaladta a várakozásaimat.</i></li> <li>○ <i>A metanyelvi elemek mellett hasznos információkat is kaptam.</i></li> <li>○ <i>Ezen kívül metanyelvi elemeket is kaptam, amiket érdekesnek találtam.</i></li> </ul> <p>3. változat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Sok metanyelvi információt kaptam, ami nem feltétlenül volt releváns számomra.</i></li> <li>○ <i>Jelentős mennyiségű metanyelvi szöveget kaptam, amit nem feltétlenül tudtam hasznosítani.</i></li> <li>○ <i>A kapott metanyelvi anyag nem mindig illeszkedett a témához, amit kerestem.</i></li> <li>○ <i>Bár sok metanyelvi információval találkoztam, nem mindet találtam hasznosnak.</i></li> <li>○ <i>A kapott metanyelvi tartalom néha túl sok volt, és elterelte a figyelmemet a lényegről.</i></li> </ul>
----	---

Bár – ahogy már mondtam is – a dumabotok megoldásait többnyire csak inspirációnak használtam, a legutolsót akár szó szerint is átvehettem volna: valóban túl sok volt néha a Gemini által produkált metanyelvi tartalom, és ha elmerültem volna a tanulmányozásában, egész biztos, hogy elterelte volna a figyelmemet a lényegről.

Az első példánál még formálisabb, nehezebb mondatokkal is bepróbálkoztam, hátha valamelyik bot kiizzad magából valami használhatót. Ilyenből is mutatok egyet:

*Prompt:*

Fogalmazd át beszélnyelviesebb stílusúra a következő mondatot: „A beszélő az adott beszédhelyzetnek megfelelően válogat a rendelkezésére álló, azonos jelentésű, illetve funkciójú nyelvi eszközökből, kommunikációs céljaiknak megfelelően.”

Pp	<i>A beszélő a helyzetnek megfelelően válogatja a rendelkezésére álló szavakat és kifejezéseket, hogy a megfelelő információt közölje, és a hallgatót megfelelően értesse.</i>
Ch	<i>A beszélő az adott helyzethez igazodva választ a rendelkezésére álló, azonos jelentésű vagy funkciójú kifejezések közül, hogy elérje a kommunikációs célját.</i>
Ge	<p>1. változat: <i>A beszélgetőpartnerünknek és a helyzetnek megfelelően válogatunk a szavaink és mondataink között, hogy elérjük a célunkat.</i></p> <p>2. változat: <i>Amikor beszélünk, válogatunk a szavaink és mondataink között, attól függően, hogy hol vagyunk és kivel beszélünk. A célunk az, hogy elérjük, amit akarunk, legyen az egy egyszerű üzenet átadása, egy történet elmesélése, vagy valaki meggyőzése.</i></p> <p>3. változat: <i>Az ember a helyzethez igazítja a szavait, és olyanokat választ, amikkel a legjobban eléri, amit akar.</i></p>

Ezek a válaszok megcsillantják a dumagépek erényeit, de ugyanakkor lerántják a leplet a gyengéikről is: ragyogó rész megoldások kombinálódnak teljes nyelvi furcsaságokkal, ami egy egészen különleges egyveleget hoz létre – a botdumát. Számomra a ChatGPT megoldása volt a leghasználhatóbb, át is vettem egyes részeit, ahogy a következő fejezetből kiderül majd.

Mind a két példánál láthatod, hogy a Gemini bánik legszabadabban a kiinduló szöveggel. Általában is jellemző a Geminire, hogy ő ragaszkodik legkevésbé a megadott szavakhoz, szerkezethez: amikor rájön az ihlet, képes annyira átfogalmazni egy-egy mondatot, csak hogy elérje az általam megadott vagy az általa elképzelt kommunikációs célt, hogy a szülőapja se ismerne rá, ha az eredeti és az átalakított mondat tartalma nem volna (többé-kevésbé) azonos. A prompt megfelelő megfogalmazásával persze elérhető, hogy csak annyira rugaszkodjon el az eredeti szövegrészlettől, amennyire muszáj, úgyhogy a Gemininek ez a tulajdonsága nagyon is hasznos tud lenni.

Tapasztalataim alapján elmondhatom: mivel a gép és az ember részben más módon csetlik-botlik, nagyon jól kiegészítjük egymást. Közös erőfeszítéssel sokkal jobb szövegeket hozhatunk létre, mint külön-külön. Alighanem szoros együttműködésre vagyunk kárhóztatva, legalábbis a közeljövőben.

## 5. A dumabotok és a nyelvművelés

*Mit okoskodtam ki?*

Végre elérkeztem ahhoz a kérdéshez, ami a lényege lenne a beszámolómnak: vajon a nyelv-helyesség vagy a nyelvi helyénvalóság szabályait követik inkább a dumabotok?

Bár tudom, hogy tudod, de más olvasók kedvéért most röviden megfogalmazom a kettő közötti különbséget, leegyszerűsítve az elég bonyolult valóságot. A *nyelvhelyességi* szabályok fő jellemzője, hogy nincsenek tekintettel a közlés körülményeire: a beszélő – ha török, ha szakad – a nyelvművelők által helyesnek tartott formákat használja, s emiatt rendszerint nagyon büszke is magára. Gyakran előfordul, hogy az ilyen ember tudatosan írja felül magában azokat a nyelvi formákat, amik maguktól jönnének a szájára vagy a tollára. Ezzel szemben a *nyelvi helyénvalóság* szabályaihoz többnyire ösztönösen, önkéntelenül igazodik az az ember, aki nem ismeri vagy figyelmen kívül hagyja a nyelvművelők által megfogalmazott nyelvhelyességi szabályokat, s az adott beszédhelyzethez igazodva válogat a rendelkezésére álló, azonos vagy hasonló jelentésű, illetve funkciójú nyelvi eszközökből, hogy elérje a kommunikációs célját.

A váltakozást mutató nyelvi jelenségek közül a vizsgálatra első körben azokat választottam ki, amikre az interneten is elérhető tankönyvekben és munkafüzetekben találtam példákat. Ahol hiányérzetem volt, vagy nagyon érdekelt valami, ott ezeket további jelenségekkel egészítettem ki. Ilyenkor nemcsak a kontextust fogalmaztam meg én, hanem a példamondatot is, illetve a vége felé pár esetben az MNSZ2-ből is puskáztam.

Főleg **nyelvtani jelenségeket** vizsgáltam: a suksükölést, csukcsükölést és szukszükölést (7 példán), a nákozást (6 példán), az inessivusi *-ba/-be*-t (14 példán), az ikes igeragozást (6 példán), a határozói igenév létigés szerkezetét (6 példán), a funkciógés szerkezeteket (5 példán), az egyeztetés különféle eseteit (7 példán), a névutókat és névutószerű utótagokat (18 példán), a vonatkozó névmásokat (16 példán), a mutató névmásokat (5 példán), a *szok* ige használatát rendszeresen ismétlődő cselekvés kifejezésére (2 példán), a határozott névelő használatát keresznév előtt (2 példán), a határozatlan névelő használatát névszói állítmány előtt (1 példán). Szóhasználati problémákkal alig foglalkoztam: csak a paronimák összecsérésére, egy országnév *-ország* utótag nélküli használatára és egy igekötős ige igekötő nélküli használatára volt pár példám (összesen 6).

Azok a szövegrészek, amikbe a vizsgált nyelvi formákat ágyaztam, 26 esetben informális (bizalmas), 14 esetben pedig formális vagy választékos stílusúak voltak. Egy-egy szövegrészletbe rendszerint több olyan nyelvi formát is belepakoltam, ami váltakozást mutat. Összesen kábé százötven példán vizsgáltam a nyelvtani és szótani jelenségeket.

Most pedig pár szót arról, miből indultam ki, mik voltak az előzetes elgondolásaim, vagy előkelőbb szóval: hipotéziseim.

Abból indultam ki, hogy a dumabotokat valószínűleg senki se programozta arra, hogy amikor dumálnak, konkrét nyelvi szabályokat kövessenek, hanem gyakorisági alapon választanak a kínálkozó lehetőségek közül, s persze ugyanígy alapvetően gyakorisági alapon fogják kijavítani a vizsgált mondatokat, szövegrészeket, amikor javításra kérem meg őket. Ezért a dumabotok választásai többnyire – de nem mindig! – a „tényleges nyelvhasználatot” fogják tükrözni.



A „tényleges nyelvhasználat” azért került idézőjelbe, s azért mondtam azt, hogy többnyire, de nem mindig, mert az internetes szövegek egy része nyelvi szerkesztésen esik át, így ezek nem mindenben tükrözik a természetes nyelvhasználatot. Hihetőleg épp a minket érdeklő nyelvi változók megbélyegzett változatai kerülhetnek a kéziratokban kigyomlálásra, s így az olvasóközönség már „javított” formában olvassa őket.

Ezenkívül rengetegen gyakorolnak bizonyos beszédhelyzetekben öncenzúrát, és nem írják le azt, amit szívük szerint akarnának, mert félnek „nyelvhelyesség isten” haragjától.

Ebből kifolyólag pedig számoltam azzal, hogy a dumabotok döntései bizonyos esetekben inkább a nyelvhelyességi, mint a nyelvi helyénvalósági szabályokon fognak alapulni.

Más-más hipotézist fogalmaztam meg a dekontextualizált és a kontextualizált mondatokkal kapcsolatban.

Arra nézve, hogy a csetlő-botlók mit kezdenek a dekontextualizált mondatokkal, az volt a feltételezésem, hogy többnyire gyakorisági alapon döntenek majd: ahol az internetes írásbeliségben a nyelvőrök által támogatott nyelvi forma dominál, ott arra javítanak majd, ahol pedig a nyelvőrök által helytelenített forma fordul elő gyakrabban a dumabotok által elérhető szövegekben, ott nem nyúlnak hozzá a mondathoz (vagy valami mást javítanak ki benne). Ahol mind a két forma gyakorinak tétélezhető az interneten, ott arra számítottam, hogy az egyes dumabotok döntései különböznek majd, ill. ugyanaz a dumabot is más-más döntést hoz a különböző keresések során. Ez volt az első hipotézisem.

Ami a kontextualizált mondatokat illeti, korábbi próbálkozásaimból, kísérletezgetésből tudtam, hogy az általam ismert dumabotok – szemben a hagyományos nyelvművelés hús-vér képviselőivel – érzékenyek a kontextusra, ezért feltételeztem, hogy a javításokat a legtöbb esetben befolyásolni fogja a szövegrészlet stílusa, vagyis az informális stílusú mondatokban többnyire elmarad a javítás, a formális vagy választékos stílusúakban viszont többnyire megtörténik. Magyarán: ebben az esetben a dumabotok válaszaiban alapvetően a nyelvi helyénvalósági szabályok fognak érvényesülni, bizonyos kivételekkel, amikre mindjárt kitérek. Ez volt a második hipotézis, amit kiötlöttem.

Ami a kivételeket illeti, úgy gondoltam, hogy a szövegrészlet stílusát figyelembe vevő javítás csak akkor fog bekövetkezni, amikor mind a két (vagy mind az akárhány) alternatív nyelvi forma gyakran jelenik meg írásban, s leírásuk nem számít helyesírási hibának.

A fonolexikai változók ritkán leírt beszélnyelvies változatairól (pl. *bicigli*, *fufru*, *ecen/eccen* 'egyszerűen') azt a feltételezést fogalmaztam meg, hogy ezeket a dumabotok a szövegrészlet stílusától függetlenül többnyire ki fogják javítani, vagy esetleg nem is tudják őket azonosítani. Ugyanakkor úgy gondoltam, a fonolexikai példák közt lesznek kivételek, mégpedig az informális szövegekben gyakrabban leírt formák (pl. *asszem* : *asziszem*; *légyszi* : *lécci* : *léci*, *má*, *ezér*, *azér*); ezekről el tudtam képzelni, hogy a dumabotok informális stílusú szövegekben (olykor) elfogadják (vagyis javítatlanul hagyják) őket.

A nyelvtani változók erősen megbélyegzett változatairól (pl. a sukükölő vagy a nákoló formákról) azt tétéleztem föl, hogy a csetlő-botlók ezeket a szövegrészlet stílusától függetlenül kijavítják a nyelvőrök által helyesnek tartott formára, vagyis ez esetben a nyelvhelyesség szabályai fognak érvényesülni. Ezt azért gondoltam, mert ezek a jelenségek – a nyelvi öncenzúra miatt – valszeg viszonylag ritkán jelennek meg az internetes szövegekben, annak ellenére, hogy a besznyében gyakoriak (akár általában, akár bizonyos társadalmi rétegekben).

Megjegyzem még, hogy azt, hogy a suksük vagy a nákozás milyen gyakran fordul elő az internetes szövegekben, nem lehet biztosan tudni, mivel sajnos mind a suksükölő, mind a nákoló formák homonim viszonyban vannak standard nyelvi formákkal, így azok összekeresése internetes szövegekben túkeresés volna a szénakazalban.

*Mire jutottam?*

Inkább tapasztalatokról, mint eredményekről beszélek, mivel még a megadott terjedelmet jócskán túllépve is csak pár példán tudom illusztrálni a vizsgálat néhány tanulságát.

Általánosságban elmondhatom, hogy a hipotéziseim bejöttek. Amivel nem számoltam, az az volt, hogy a botok olykor teljesen hibásan javítottak, többnyire úgy, hogy a szövegrészletbe nem illő nyelvtani formát nem a beleillőre javították, hanem megváltoztatták mondjuk a nyelvtani személyt vagy módot (például *laknák* helyett *laknánk* vagy *laknának*; *eszek* helyett *enném*). Az ilyen hibák leginkább a dekontextualizált mondatokra voltak jellemzőek, ami persze érthető.

Mutatok neked néhány példát a hipotézisnek megfelelő és az annak ellentmondó megoldásokra. A dekontextualizált mondatoknál nem tüntetem fel a prompt egészét, csak magát a mondatot, amit ki kellett javítani, mivel a prompt majdnem mindig a következő volt: *Javítsd ki, kérlek, az alábbi mondatokban található nyelvhelyességi hibákat!*

1. Na nézzük az első példát! Itt az inessivusi *-ba/-be* a fő téma, de érdemes meglesni a határozott névelő viselkedését is.

*Prompt: A Gergő az egyik legjobb tanuló az osztályba.*

Pp	<i>A Gergő az egyik legjobb tanuló az osztályban.</i>
Ch	<i>Gergő az egyik legjobb tanuló az osztályban.</i>
Ge	<i>A Gergő az egyik legjobb tanuló az osztályban.</i>

Ahogy láthatod, az inessivusi *-ba/-be*-t mind a három csetlő-botló kijavította, nyilván azért, mert a *-ba/-be* ilyen helyzetben helyesírási hibának számít, így nyilván ritkán jelenik meg a szövegekbe ☺.

A keresztnév előtti határozott névelőt csak a ChatGPT törölte, ami ellentmondani látszik az első hipotézisnek, bár azt se zárhatjuk ki, hogy az önmagában álló keresztnév előtt a névelős forma az interneten elég gyakori, hiszen önmagában a keresztnévek inkább kevésbé formális szövegekben használatosak, a formális stílusú szövegekbe nem illenek (a választékos stílusúak egy részébe viszont igen).

Az internetről lehalászott mondatot informális stílusú szövegrészletbe ágyaztam, s kijavítottam a dumabotokkal:

*Prompt:*

Javítsd ki az alábbi mondatban az esetleges hibákat, de úgy, hogy a mondat stílusa ne változzon meg. „Képzeld el, Jucikám! Tegnap sokat dumcsiztunk a Gergővel. Tod ki a Gergő? A Gergő az egyik legjobb tanuló az osztályba. De a gyakorlati érzéke, az nulla. El se hiszed, mit művelt, amikor elküldték ügyet intézni a bankba.”

Pp	<i>Képzeld el, Jucikám! Tegnap sokat dumcsiztunk a Gergővel. <u>Tudod</u>, ki a Gergő? A Gergő az egyik legjobb tanuló az <u>osztályban</u>. De a gyakorlati érzéke, az nulla. El se hiszed, mit művelt, amikor elküldték ügyet intézni a <u>bankba</u>.</i>
Ch	<i>Képzeld el, Jucikám! Tegnap sokat dumáltunk a Gergővel. <u>Tudod</u> ki az a Gergő? A Gergő az egyik legjobb tanuló az <u>osztályaban</u>. De a gyakorlati érzéke, az nulla. El se hiszed, mit művelt, amikor elküldték ügyet intézni a <u>bankba</u>.</i>
Ge	<i>Képzeld el, Jucikám! Tegnap sokat dumáltunk a Gergővel. <u>Tudod</u>, ki a Gergő? A Gergő az egyik legjobb tanuló az <u>osztályban</u>. De a gyakorlati érzéke az katasztrófa. El se hiszed, mit művelt, amikor elküldték ügyet intézni a <u>bankba</u>.</i>

Ahogy vártam is a hipotézisek alapján, az inessivusi *-ba/-be*-t mind a három bot kijavította, annak ellenére, hogy az informális stílusba a *-ba/-be* nagyon is beleillik, viszont írásban – sajnos – helyesírási hibának számít. (A ChatGPT elírta a célszót, de ez most lényegtelen.)

Az ellenség megtévesztése végett egy illativusi *-ba/-bet* is belecsempésztem a részletbe (*bankba*), de – ahogy láthatod – egyik botot se lehetett lépre csalni: egyik sem követte el azt a hibát, hogy a *bankba* alakot a hiperkorrekt *bankban* formára javította volna.

A határozott névelőt informális kontextusban a Perplexity és a Gemini persze ugyanúgy javítatlanul hagyta, mint a dekontextualizált mondatban, nem is vártam mást, viszont a ChatGPT, aki a dekontextualizált mondatban törölte a névelőt, itt meghagyta! Simán el tudom képzelni, hogy figyelembe vette a szöveg stílusát.

A lazításos *tod* formát mind a három bot kijavította, még hozzá helyesen; ez összhangban van a második hipotézissel: a kivételnek azt az esetét képviseli, amikor a lazításos forma nem szokott megjelenni írásban.

2. Jöjjön most a nákozás! Ez volt rá az egyik példa:

*Prompt:* Én szívesen járnék színházba.

Pp	Én szívesen <u>járnék</u> színházba.
Ch	Én szívesen <u>járok</u> színházba.
Ge	Én szívesen <u>mennék</u> színházba.

Ahogy kiderült a *Hallucina* című fejezetből, magát a *nákozás* „műszót” a vizsgálat korábbi időpontjában egyik csetlő-botló sem volt képes értelmezni. Ugyanakkor – láthatod – az *Én szívesen járnék színházba* mondatban mind a három felismerte a „hibát”: a kevésbé iskolázott emberek nyelvhasználatára jellemző formát egyik sem volt hajlandó elfogadni. Igaz, a dekontextualizált mondatban csak a Perplexity javította ki a standard normának megfelelően, a másik kettő nyelvtanilag helyes mondatokat hozott ugyan létre, de olyanokat, amik nem az eredeti mondat javításai.

Az összes javításban első személyű alakok jelennek meg, de a ChatGPT igemódot váltott: feltételes helyett kijelentőre „javította” (*járok*), a Gemini pedig egy palatális magánhangzójú, részben szinonim igét választott a *jár* helyett, ezzel tulajdonképpen kibújva a színvállás kényszere alól (*mennék*).

Nézzük most meg, mit léptek a csetlő-botlók, amikor kontextust kanyarítottam a nyelvörök mondatához!

*Prompt:* Javítsd ki az alábbi mondatban az esetleges hibákat, de úgy, hogy a mondat stílusa ne változzon meg. „Hát, nemtom te hogy vagy veled, de én szívesen járnék színházba, de nincsen zsozsóm, a faterom meg nem ad, mert sóher és még rajtam is spórol.”

Pp	Hát, <u>nem tudom</u> , te hogy vagy veled, de én szívesen <u>járnék</u> színházba, de nincs zsebpénzem, a faterom meg nem ad, mert sóher és még rajtam is spórol.
Ch	Hát, <u>nem tudom</u> , te hogy vagy veled, de én szívesen <u>járnék</u> színházba, csak nincs zsebpénzem, a faterom meg nem ad, mert fukar, és még rajtam is spórol.
Ge	Hát, <u>nemtom</u> te hogy vagy veled, de én szívesen <u>járnék</u> színházba, de nincsen zsófldem, a faterom meg nem ad, mert sóher, és még rajtam is spórol.

Ennyit tett a kanyarítmány! Most már mind a három bot a feltételezett módon javított! Bár a szövegrészlet informális stílusú volt, mégse lepődtem meg, hogy a botok közül egyik se hagyta meg a nemstandard formát, hiszen az erősen megbélyegzett, s nyilván viszonylag ritkán jelenik meg írásban.

Figyelemre méltó, hogy a Gemini javítatlanul hagyta a *nemtom* lazításos formát. És nem azért, mert elnézte vagy nem értette volna, ugyanis a javításához ezt a metanyelvi megjegyzést fűzte:

*A „nemtom” helyett használhatod a „nem tudom”-ot is, ez formálisabb hangvételű.*

Azt is a javára írom a Gemininek, hogy még az elvileg hiányzó vesszőt se pótolta, vagyis mintegy érezte, hogy a *nemtom* nem tekinthető teljes értékű főmondatnak.

Ugyanakkor a Gemini elkövetett egy vicces hibát: a *zsozsót* egy nemlétező *zsó föld* szóra javította, pedig az – a *föld* utótag jelentése miatt – sehogyan se illik a kontextusba. Az eredmény: tipikus botduma – jól fésült szöveg, s benne mint egy kecsapfolt a fehér terítőn – egy otromba szóhallucina.

Amikor egy hónappal később megkérdeztem tőle, mit jelent a *zsó föld*, ezt válaszolta (valami miatt angolul):

*Prompt:* Mit jelent a magyarban az a szó, hogy „zsó föld”?

Gemini:

*The word „zsó föld” is not a standard Hungarian word and does not appear in any major Hungarian dictionaries. It is possible that it is a regional dialect or slang term, or that it is a misspelling of another word.*

*Here are some possible interpretations of the word „zsó föld” based on its sound and possible origins:*

- *„Zsófi földje”:* This could be a reference to a specific place or property owned by someone named Zsófi.
- *„Zsák föld”:* This could refer to a type of soil that is suitable for filling sacks or bags.
- *„Zsíros föld”:* This could refer to a type of soil that is rich in organic matter and grease.
- *„Zavaros föld”:* This could refer to a type of soil that is muddy or unclear.

*Without more context, it is impossible to say for sure what the word „zsó föld” means. If you have any additional information about the word, such as where you heard it or what context it was used in, I may be able to provide a more specific answer.*

*Please note that I am a large language model and do not have access to all of the nuances of the Hungarian language. It is always best to consult with a native speaker or a qualified language expert for definitive answers on linguistic questions.*

Láthatod, hogy a bot a *zsó föld* szóhallucináról korrektül megállapítja, hogy ilyen szót nem talált a standard szótárakban. (Bárcsak máskor is ilyen őszinte lenne, amikor nem tud valamit!) Utána viszont annyira (túl)buzgott benne a segítőkészség, hogy megpróbálta ezt a hallucit értelmezni. Miccós? Nem akármilyen, hogy a szövegek alapján, amikhez hozzáférése van, a Gemini képes a nemlétező *zsó föld*höz két olyan lehetséges jelentést is rendelni, amit a jelöletlen összetételek valóban megengednek: a *Zsó föld* csakugyan értelmezhető volna Zsó(fi) földjeként, sőt, ha elírásra gondolunk, és *zsák föld* volna a helyes alak, az tényleg jelenthetne olyan földet, ami alkalmas a zsákok vagy táskák megtöltésére!

Ezután még, hogy szívassam egy kicsit, az orra alá döngöltem az egy hónappal ezelőtti hallucináját:

*Prompt:* Egy hónappal ezelőtt erre a szóra (a „zsófld”-re) javítottad ki nekem egy szövegrészletben a „zsozsó” szót.

Gemini:

*I apologize for the error in my previous response. The word „zsófld” is not a standard Hungarian word and does not have a specific meaning. It is possible that it is a regional dialect or slang term, or that it is a misspelling of another word.*

*Based on your previous interaction with me, it seems likely that you were referring to the word „zsozsó,” which is a Hungarian slang term for money. If this is the case, I would be happy to provide you with more information about this word.*

*Here is some information about the word „zsozsó”:*

- **Origin:** *The word „zsozsó” is thought to have originated from the German word „Groschen,” which was a small coin used in Austria-Hungary during the 19th century.*
- **Meaning:** *The word „zsozsó” is a slang term for money. It can be used in both a positive and negative way. For example, you could say „Sok zsozsót keresek” (I make a lot of money) or „Nincs zsozsóm” (I don't have any money).*
- **Usage:** *The word „zsozsó” is commonly used in informal conversation. It is not typically used in formal writing or speech.*

*I hope this information is helpful. Please let me know if you have any other questions.*

Igazán szép tőle, hogy a bakiját egy kis nyelvi ismeretterjesztéssel próbálja jóvátenni! De mielőtt meghatódnál, el kell mondjam, hogy a *zsozsó* eredetéről szóló ötlete valószínűleg hallucina. Az etimológiai szótárak a *zsozsó*t nem tartalmazzák, az értelmező kéziszótár szerint hangfestő eredetű, az e-nyelv.hu oldal által üzemeltetett *Szómagyarító* szerint kérdőjelesen cigány eredetű, az Index fórum hozzászólója szerint vagy a „zsuga”, vagy a „zseton” szóból jött létre csonkulással és alakkettőzéssel. Arra, hogy a német *Groschen*hez vagy a magyar *garashoz* köze volna, nem találtam utalást (persze nem töltöttem el órákat a kereséssel, úgyhogy nem állítom, hogy ilyen ötlete eddig soha senkinek se támadt, csak a Gemininek.)

3. De térjünk vissza a nyelvhelyességhez! Egy másik dekontextualizált nákozós mondattal egyik bot se tudott megbirkózni:

*Prompt:* Szívesebben laknák egy kertvárosi lakásban.

Pp	<i>Szívesebben <u>laknánk</u> egy kertvárosi lakásban.</i>
Ch	<i>Szívesebben <u>laknának</u> egy kertvárosi lakásban.</i>
Ge	<i>Szívesebben <u>laknánk</u> egy kertvárosi lakásban.</i>

Itt a számot vagy a személyt változtatta meg mind a három bot, nyilván azért, mert a mondatban – szemben a másik kettővel – nem szerepelt az *én* személyes névmás. Arra gondolhatunk, hogy a különböző funkciójú nyelvtani formák alaki hasonlósága csábította arra a botokat, hogy figyelmen kívül hagyják az eredeti igealak jelentését, esetleg a nákozós formák olyan ritkák a dumabotok adatbázisában, hogy elírásként kezelik őket.

Amikor kontextualizáltam az eredetileg a diákok gyöttrését szolgáló mondatot, mind a három dumabot elvárt – vagyis hát inkább várt – módon javított:

*Prompt:* Javítsd ki az alábbi szövegrészletben az esetleges hibákat, de úgy, hogy a szöveg stílusa ne változzon meg. „Én csak álmodozhatok róla, hogy annyi pénzem lesz, hogy házat vehessek magamnak. Pedig tuti, hogy szívesebben laknák egy kertvárosi lakásba, mint itt ebbe a betonrengetegbe.”

Pp	<i>Én csak álmodozhatok róla, hogy annyi pénzem lesz, hogy házat vehessek magamnak. Pedig tuti, hogy szívesebben <u>laknék</u> egy kertvárosi lakásban, mint itt <u>ebben</u> a <u>betonrengetegben</u>.</i>
Ch	<i>Én csak álmodozhatok arról, hogy annyi pénzem lesz, hogy házat vehessek magamnak. Pedig biztos, hogy szívesebben <u>laknék</u> egy kertvárosi lakásban, mint itt <u>ebben</u> a <u>betonrengetegben</u>.</i>
Ge	<i>Csak álmodni tudok róla, hogy lesz ennyi pénzem házat venni magamnak. Pedig tuti, hogy szívesebben <u>laknék</u> egy kertvárosi lakásban, mint itt <u>ebben</u> a <u>betonrengetegben</u>.</i>

A kanyarítmánynak köszönhetően itt már a *laknék* forma jelenik meg, s melleleg az inessivusi *-ba/-be-t* itt is *-ban/-ben-re* javította mind a három bot, mind a három szóban. Amikor viszont elhagytam a mondatból a személyes névmást, az egyik bot a kontextus egyértelműsége ellenére rosszul javított:

*Prompt:* Javítsd ki az alábbi szövegrészletben az esetleges hibákat, de úgy, hogy a szöveg stílusa ne változzon meg. „Csak álmodozhatok róla, hogy annyi pénzem lesz, hogy házat vehessek magamnak. Pedig tuti, hogy szívesebben laknék egy kertvárosi lakásba, mint itt ebbe a betonrengetegbe.”

Pp	<i>Csak álmodozhatok róla, hogy annyi pénzem lesz, hogy házat vehessek magamnak. Pedig tuti, hogy szívesebben <u>laknának</u> egy kertvárosi lakásba, mint itt <u>ebben</u> a <u>betonrengetegben</u>.</i>
Ch	<i>Csak álmodozhatok róla, hogy annyi pénzem lesz, hogy házat vehessek magamnak. Pedig tuti, hogy szívesebben <u>laknék</u> egy kertvárosi lakásban, mint itt <u>ebben</u> a <u>betonrengetegben</u>.</i>
Ge	<i>Csak álmodozni tudok róla, hogy annyi pénzem lesz, hogy házat vehessek magamnak. Pedig tuti, hogy szívesebben <u>laknék</u> egy kertvárosi lakásban, mint itt <u>ebben</u> a <u>betonrengetegben</u>.</i>

A további két mondattal és szövegrészlettel, melyben nákoló forma volt található, mind a három bot tökéletesen megbirkózott, a dekontextualizálttal is, a kontextualizálttal is.

4. A suksükre, csukcsükre, szukszükre vonatkozó példák csak részben támasztották alá a hipotézisemet.

Arra számítottam, hogy kontextualizáltságtól függetlenül a botok standardra javítják a nemstandard formát. Csakhogy ez csak a Perplexitynél és a ChatGPT-nél jött be teljesen, a Gemini a hét példa közül csak hármát javított ki a standard normának megfelelően, a többi esetben meghagyta a nemstandard formát. Ezek közt mind a háromra volt példa: a suksükre, csukcsükre és szukszükre is. Ez ellentmond annak az előzetes feltételezésemnek, hogy az erősen megbélyegzett formák mindig javításra kerülnek.

Itt is próbára tettem a botok figyelmét azzal, hogy olykor a kijelentő módú formák közelében felszólító módúakat is elhelyeztem. A Perplexity és a ChatGPT nem hagyta magát átverni, a Gemininél viszont nem tudni, hogy a felszólító módú alak befolyásolta-e; nyilván nem, mert olyankor is mellőzte a javítást, amikor a szöveggörnyezetben nem volt megtévesztő, felszólító módú igealak. Nézzük meg az egyik példát!

*Prompt:* Minden évbe lefertőtlenítsük a disznóólat, de valahogy az idén nem jutottunk hozzá, hogy időbe lefertőtlenítsük.

Pp	<i>Minden évben <u>fertőtlenítjük</u> a disznóólat, de valahogy az idén nem jutottunk hozzá, hogy <u>időben</u> <u>fertőtlenítsük</u>.</i>
Ch	<i>Minden évben <u>lefertőtlenítjük</u> a disznóólat, de valahogy az idén nem jutottunk hozzá, hogy <u>időben</u> <u>lefertőtlenítsük</u>.</i>

Ge	<p>1. változat: <i>Minden évben <u>lefertőtlenítsük</u> a disznóólat, de valahogy az idén nem jutottunk hozzá, hogy <u>időben lefertőtlenítsük</u>.</i></p> <p>2. változat: <i>Minden évben <u>lefertőtlenítsük</u> a disznóólat, de valahogy az idén nem sikerült <u>időben lefertőtlenítenünk</u>.</i></p> <p>3. változat: <i>Minden évben <u>lefertőtlenítsük</u> a disznóólat, de valahogy az idén nem jutottunk el oda, hogy <u>időben lefertőtlenítsük</u>.</i></p>
----	---

Láthatod, hogy a két azonos igealak közül a Perplexity és a ChatGPT csak azt javította, amelyik kijelentő módban állt, szemben a Geminivel, amely következetesen javítás nélkül hagyta a nemstandard formát mindegyik felajánlott javítási variánsában.

Ezenkívül a mondatban az inessivusi *-ba/-be* következetesen javítására is látunk két példát. A következő példa formális stílusú, a Gemini ennek ellenére két esetben javítatlanul hagyta a szukszükölő alakot, a harmadik esetben pedig rosszul javította (személyt váltott). Az idézett példa az internetről való, azzal a különbséggel persze, hogy a standard *illesztjük* formát a nemstandard *illesszükre* cseréltem.

*Prompt: „A képen látható módszer lényege, hogy nem a fedélbe szúrjuk a nyitó élét és ott vágjuk körbe a dobozt, hanem a konzerv oldalába illesszük a pengét, így a nyitó tekerős része a doboz tetején lesz, nem oldalt, a vágórész pedig a konzerv tetejének pereme alatt siklik majd végig.”*

Pp	<i>A képen látható módszer lényege, hogy nem a fedélbe szúrjuk a nyitó élét és ott vágjuk körbe a dobozt, hanem a konzerv oldalába <u>illesztjük</u> a pengét, így a nyitó tekerős része a doboz tetején lesz, nem oldalt, a vágórész pedig a konzerv tetejének pereme alatt siklik majd végig.</i>
Ch	<i>A képen látható módszer lényege, hogy nem a fedélbe szúrjuk a nyitó élét és ott vágjuk körbe a dobozt, hanem a konzerv oldalába <u>illesztjük</u> a pengét, így a nyitó tekerős része a doboz tetején lesz, nem oldalt, a vágórész pedig a konzerv tetejének pereme alatt siklik majd végig.</i>
Ge	<i>A képen látható módszer lényege, hogy nem a fedélbe szúrjuk a nyitó élét és ott vágjuk körbe a dobozt, hanem a konzerv oldalába <u>illesszük</u> a pengét, így a nyitó tekerős része a doboz tetején lesz, nem oldalt, a vágórész pedig a konzerv tetejének pereme alatt siklik majd végig. A képen látható módszer lényege, hogy nem a fedélbe szúrjuk a nyitó élét és ott vágjuk körbe a dobozt, hanem a konzerv oldalába <u>illesszük</u> a pengét, így a nyitó tekerős része a doboz tetején lesz, nem oldalt, a vágórész pedig a konzerv tetejének pereme alatt siklik majd végig. A képen látható módszer lényege, hogy nem a fedélbe szúrjuk a nyitó élét és ott vágjuk körbe a dobozt, hanem a konzerv oldalába <u>illesztjük</u> a pengét, így a nyitó tekerős része a doboz tetején lesz, nem oldalt, a vágórész pedig a konzerv tetejének pereme alatt siklik majd végig.</i>

5. Oké, ezzel megvolnánk! Most egy olyan példát mutatok neked, amire a második hipotézis vonatkozik. Legyen az az ikés igeragozás, méghozzá egy olyan ige esetében, amelyiknek mind a két változata nagyon elterjedt, az ikés is, az iktelen is. Épp ezért gondoltam, hogy a botok figyelembe veszik a kontextust. És így is lón. Az egyik mondat ez volt:

*Prompt: Egy hete már nem eszem meleg ételt.*

Pp	<i>Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt.</i>
Ch	<i>Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt.</i>
Ge	<i>Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt.</i>

Miután az iskolások gyötrésére kitalált mondatot kontextusba helyeztem, nem ugyanaz lett az eredmény. Nézzük először az informális stílusú kanyarítványt!

*Prompt:* Javítsd ki az alábbi mondatban az esetleges hibákat, de úgy, hogy a szöveg stílusa ne változzon meg.

*Első alkalommal:* „Egy szál magam kirándulok a hegyekbe. Jól elvagyok ám én magammal, egy csöppet se hiányzik a társaság. Egy hete már nem eszek meleg ételt, de anélkül is tök jól elvagyok. Tegnap délután egy tónál halat fogtam ki magamnak, az volt a vacsim.”

*Második alkalommal:* „Egy szál magam kirándulok a hegyekbe. Jól elvagyok ám én magammal, egy csöppet se hiányzik a társaság. Egy hete már nem eszem meleg ételt, de anélkül is teljesen jól elvagyok. Tegnap délután egy tónál halat fogtam ki magamnak, az volt a vacsorám.”

Pp	<i>Egy szál magam kirándulok a <u>hegyekbe</u>. Jól elvagyok ám én magammal, egy csöppet se hiányzik a társaság. Egy hete már nem <u>eszek</u> meleg ételt, de anélkül is tök jól elvagyok. Tegnap délután egy tónál halat fogtam ki magamnak, az volt a vacsorám.</i>
Ch	<p><i>Első alkalommal:</i>  <i>Egy szál magam kirándulok a <u>hegyekben</u>. Jól elvagyok ám én magammal, egy csöppet se hiányzik a társaság. Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt, de anélkül is tök jól elvagyok. Tegnap délután egy tónál halat fogtam ki magamnak, az volt a vacsorám.</i></p> <p><i>Második alkalommal:</i>  <i>Egy szál magam kirándulok a <u>hegyekben</u>. Jól elvagyok ám én magammal, egy csöppet se hiányzik a társaság. Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt, de anélkül is tök jól elvagyok. Tegnap délután egy tónál halat fogtam ki magamnak, az volt a vacsim.</i></p>
Ge	<p>1. változat:  <i>Egy szál magamban kirándulok a <u>hegyekbe</u>. Jól elvagyok ám én magammal, egy cseppet se hiányzik a társaság. Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt, de anélkül is tök jól elvagyok. Tegnap délután egy tónál fogtam ki magamnak egy halat, az volt a vacsorám.</i></p> <p>2. változat:  <i>Egy szál magamban kirándulok a <u>hegyekbe</u>. Jól elvagyok ám én magammal, egy cseppet se hiányzik a társaság. Egy hete már nem <u>eszek</u> meleg ételt, de anélkül is tök jól elvagyok. Tegnap délután egy tónál fogtam ki magamnak egy halat, az volt a vacsorám.</i></p> <p>3. változat:  <i>Egy szál magamban kirándulok a <u>hegyekbe</u>. Jól elvagyok ám én magammal, egy cseppet se hiányzik a társaság. Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt, de anélkül is tök jól elvagyok. Tegnap délután egy tónál fogtam ki magamnak egy halat, az volt a vacsorám.</i></p>

Ahogy láthatod, mind a három csető-botló másképp oldotta meg a feladatot. A Perplexity meghagyta az iktelen formát, a ChatGPT ikesre javította, a Gemini mind a kettőt felajánlotta. Ez tökéletesen tükrözi a nyelvi valóságot. Vannak ugyanis emberek (főleg iskolázottak), akik informális stílusú megnyilvánulásaikban is ikesen ragozzák az *eszik* igét, de sokan vannak olyanok is, akik iktelenül, pedig nem kevésbé iskolázottak.

Csak melleleg jegyzem meg, hogy az első mondatban a *hegyekbe* kétértelmű: felfogható inessivusként, de illativusként is. Nyilván ennek tudható be, hogy négy esetből csak kettőben javítottak a csető-botlók.

Az, hogy az idézett adatokban az *eszem* : *eszek* váltakozás nem írható teljesen a véletlen számlájára, abból derül ki, hogy mikor ugyanehhez a mondathoz formálisabb kontextust kanyarítottam, az iktelen formát mind a három bot következetesen ikesre javította mindkét alkalommal. Ebben az esetben a Gemininek mind a három változata azonos volt, egyszer se ajánlotta föl az *eszek* formát:



*Prompt:* Javítsd ki az alábbi szövegrészletben az esetleges hibákat, de úgy, hogy a szöveg stílusa ne változzon meg. „Tisztelt Doktor Úr! Engedje meg, hogy írásban forduljak Önhöz segítségért, remélvén, hogy nem utasít el. Számtalanszor meggyőződtem már róla, hogy Ön nagyon készsleges, és mindig betegeinek a javát keresi. Egy hete már nem eszek meleg ételt. Az a kérdésem, hogy a meleg étel megvonásának lehetnek-e kedvezőtlen következményei egészségi állapotomra nézve.”

Pp	<p>Első alkalommal:  <i>Tisztelt Doktor Úr! Engedje meg, hogy írásban forduljak Önhöz segítségért, remélve, hogy nem utasít el. Számtalanszor meggyőződtem már róla, hogy Ön nagyon készsleges, és mindig betegeinek a javát keresi. Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt. Az a kérdésem, hogy a meleg étel megvonásának lehetnek-e kedvezőtlen következményei egészségi állapotomra nézve.</i></p> <p>Második alkalommal:  <i>Engedje meg, hogy írásban forduljak Önhöz segítségért, remélvén, hogy nem utasít el. Számtalanszor meggyőződtem már róla, hogy Ön nagyon készsleges, és mindig betegeinek a javát keresi. Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt. Az a kérdésem, hogy a meleg étel megvonásának lehetnek-e kedvezőtlen következményei az egészségi állapotomra nézve.</i></p>
Ch	<p>Első alkalommal:  <i>Tisztelt Doktor Úr! Engedje meg, hogy írásban forduljak Önhöz segítségért, remélvén, hogy nem utasít el. Számtalanszor meggyőződtem már róla, hogy Ön nagyon készsleges, és mindig betegeinek a javát keresi. Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt. Az a kérdésem, hogy a meleg étel megvonásának lehetnek-e kedvezőtlen következményei egészségi állapotomra nézve.</i></p> <p>Második alkalommal:  <i>Tisztelt Doktor Úr! Engedje meg, hogy írásban forduljak Önhöz segítségért, remélve, hogy nem utasít el. Számtalanszor meggyőződtem már róla, hogy Ön nagyon készsleges, és mindig betegeinek a javát keresi. Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt. Az a kérdésem, hogy a meleg étel megvonásának lehetnek-e kedvezőtlen következményei egészségi állapotomra nézve.</i></p>
Ge	<p>1. és 2. alkalommal:          1–3. változat:  <i>Tisztelt Doktor Úr! Engedje meg, hogy írásban forduljak Önhöz segítségért, bízva abban, hogy nem utasít el. Számtalanszor meggyőződtem már róla, hogy Ön rendkívül készsleges, és mindig betegei javát keresi. Egy hete már nem <u>eszem</u> meleg ételt. Kérdésem az lenne, hogy a meleg ételek elhagyásának lehetnek-e kedvezőtlen következményei az egészségi állapotomra nézve.</i></p>

6. Attól tartok, ha sokáig folytatom, nemcsak a szerkesztők haragját hívom ki magam ellen, hanem még a legnyájásabb olvasókét is. (Tényleg: vajon miért csak az olvasókat szokás nyájásnak nevezni, a szerkesztőket nem? ☺) Ezért már csak egy példát hozok, viszont olyat, aminek az informális stílusú változatába több érdekes váltakozás is bele van zsúfolva. De előbb pillants rá a dekontextualizált formára!

*Prompt:* Elolvastam azt könyvet, amit ajánlottál.

Pp	<i>Elolvastam a könyvet, <u>amit</u> ajánlottál.</i>
Ch	<i>Elolvastam azt a könyvet, <u>amit</u> ajánlottál.</i>
Ge	<i>Elolvastam a könyvet, <u>amit</u> ajánlottál.</i>

Láthatod, hogy a dumabotok – fittyet hányva nyelvművelőink intelmének – meghagyták a helytelenített *amit* formát. A műész ebben az esetben nulla pontot kapna a tanító bácsiktól és a tanító néniktől.

Ez az eredmény ellentmond a második hipotézisünknek, mivel arra számítottunk, hogy a botok kontextus nélkül a gyakoribb formát választják. A hipotézis megdőlését ki tudnánk ép-penséggel magyarázni azzal, hogy az inkriminált mondat – rövidege ellenére – inkább in-formális, mint formális stílust sugall. Ez megfelelően látszik magyarázni, miért választották a botok az informális stílusra jellemző *ami* névmási kötőszót.

Csakhogy ezt a magyarázatot romba döntik a formális stílusú szövegrészlet javítási eredményei. Itt a három dumabot közül csak az egyik, a Gemini javította ki a névmást a formális stílusban elvárta, a másik kettő a füle botját se mozdította!

*Prompt:* Javítsd ki az alábbi szövegrészletben az esetleges hibákat, de úgy, hogy a szöveg stílusa ne változzon meg. „Szakvéleményem lényegét összefoglalva megállapíthatom: a szerzőnek az elemzés tárgyát képező könyvét, amit kiadásra ajánlott mindhárom lektor, elfogadhatatlanul alacsony színvonalúnak tartom, kiadását még átdolgozás esetén sem ajánlom.”

Pp	Első és második alkalommal: <i>Szakvéleményem lényegét összefoglalva megállapíthatom: a szerzőnek az elemzés tárgyát képező könyvét, <u>amit</u> kiadásra ajánlottak mindhárom lektor, elfogadhatatlanul alacsony színvonalúnak tartom, kiadását még átdolgozás esetén sem ajánlom.</i>
Ch	Első alkalommal: <i>Szakvéleményem lényegét összefoglalva megállapíthatom: a szerző által elemzés tárgyát képező könyvet, <u>amit</u> kiadásra ajánlott minden lektor, elfogadhatatlanul alacsony színvonalúnak tartom. Még átdolgozás esetén sem ajánlom kiadását.</i> Második alkalommal: <i>Szakvéleményem lényegét összefoglalva megállapíthatom: a szerző elemzés tárgyát képező könyvét, <u>amelyet</u> mindhárom lektor kiadásra ajánlott, elfogadhatatlanul alacsony színvonalúnak tartom, és kiadását még átdolgozás esetén sem ajánlom.</i>
Ge	Első alkalommal – 1. változat: <i>Szakvéleményem összegzéseként megállapíthatom, hogy a szerző által elemzett könyvet, <u>amelynek</u> kiadását mindhárom lektor javasolta, elfogadhatatlanul gyenge színvonalúnak minősítem. Kiadását átdolgozás után sem javaslom.</i> 2. változat: <i>Szakvéleményem összegzéseként megállapítható, hogy a szerző elemzés tárgyát képező könyvét, <u>amelyet</u> mindhárom lektor kiadásra ajánlott, elfogadhatatlanul alacsony színvonalúnak ítélem meg, kiadását átdolgozás esetén sem javaslom.</i> 3. változat: <i>Szakvéleményem lényegét összegzően megállapíthatom, hogy a szerzőnek az elemzés tárgyát képező könyvét, <u>amelyet</u> mindhárom lektor kiadásra javasolt, elfogadhatatlanul alacsony színvonalúnak ítélem meg, kiadását még átdolgozás esetén sem javaslom.</i> Második alkalommal – 1. változat: <i>Szakvéleményem lényegét összefoglalva megállapíthatom, hogy a szerzőnek az elemzés tárgyát képező könyvét, <u>amit</u> kiadásra ajánlott mindhárom lektor, elfogadhatatlanul alacsony színvonalúnak tartom. Kiadását még átdolgozás esetén sem ajánlom.</i> 2. változat: <i>Szakvéleményem lényegét összefoglalva kijelenthetem, hogy a szerzőnek az elemzés tárgyát képező könyvét, <u>amelyet</u> kiadásra javasolt mindhárom lektor, elfogadhatatlanul alacsony színvonalúnak tartom. Kiadását még átdolgozás esetén sem javaslom.</i> 3. változat: <i>Szakvéleményem lényegét összefoglalva megállapíthatom, hogy a szerzőnek az elemzés tárgyát képező könyvét, <u>amelyet</u> kiadásra ajánlott mindhárom lektor, elfogadhatatlanul alacsony színvonalúnak tartom. Kiadását még átdolgozás esetén sem ajánlom.</i>

Tekintettel arra, hogy ebből a szövegrészletből – formális stílusa ellenére – nem rí ki az *ami* névmás, bár az *amely* kicsivel jobb megoldásnak tűnik, azt mondhatjuk, hogy a botok megoldásai valószínűleg összhangban vannak a nyelvi valósággal: az *ami* névmás a formális és választékos stílusú szövegek egy részébe is többé-kevésbé beleillik.

Hogy véletlenül se becsülhessem túl csetlő-botlóink stílusérzékét, kipróbáltam a fordítottját is: kreáltam egy informális stílusú szövegrészletet az *amely* névmással. Hogy minél jobban elvonjam a csetlő-botlók figyelmét a lényegről, beleraktam a szövegrészletbe más olyan nyelvi formákat is, amiket a botok javításra szorulónak gondolhatnak: egy egyeztetési hibát, két lazításos jelenséget (olyanokat, amiket viszonylag ritkán szokás leírni), két különböző ikes ige iktelen alakjait és sok-sok tanító néni és bácsi kedvenc vesszőparipáját, a *de viszont*ot (dacolva az akadémiai nagyszótár szerkesztőinek döntésével, különírva):

*Prompt:* Javítsd ki az alábbi szövegrészletben az esetleges hibákat, úgy, hogy a szöveg minél informálisabb stílusú legyen! „Ne hülyéskedj, mér gondolod, hogy kamuzok? Én téleg elolvastam azt a könyveket, amelyeket ajánlottál, de viszont igaz, hogy szinte semmire nem emlékszek belőlük.”

Pp	<p>Első alkalommal:  <i>Ne hülyéskedj, <u>miért</u> gondolod, hogy <u>kamu</u>? Én <u>tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de viszont</u> igaz, hogy szinte semmire nem <u>emlékszem</u> belőlük.</i></p> <p>Egy héttel később:  <i>Ne hülyéskedj, <u>miért</u> gondolod, hogy <u>kamuzok</u>? Én <u>tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de</u> igaz, hogy szinte semmire sem <u>emlékszem</u> belőlük.</i></p>
Ch	<p>Első alkalommal:  <i>Ne viccelj már, <u>miért</u> gondolod, hogy <u>kamu lennék</u>? <u>Tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de</u> az igaz, hogy szinte semmire nem <u>emlékszem</u> belőlük.</i></p> <p>Egy héttel később:  <i>Ne hülyéskedj, <u>miért</u> gondolod, hogy <u>kamuzok</u>? <u>Tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de</u> igaz, hogy szinte semmire nem <u>emlékszem</u> belőlük.</i></p>
Ge	<p>Első alkalommal – 1. változat:  <i>Ne szórakozz már, <u>miért</u> gondolod, hogy <u>blöffölök</u>? <u>Tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de</u> az a helyzet, hogy alig <u>emlékszem</u> valamire belőlük.</i></p> <p>2. változat:  <i>Ne viccelj már, <u>miért</u> gondolod, hogy <u>hazudok</u>? <u>Tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de</u> őszintén szólva, alig <u>emlékszem</u> valamire belőlük.</i></p> <p>3. változat:  <i>Ne szórakozz már, mi a fene van? <u>Miért</u> hiszed, hogy <u>hazudok</u>? <u>Tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de</u> bevallom őszintén, alig <u>emlékszem</u> valamire belőlük.</i></p> <p>Egy héttel később – 1. változat:  <i>Ne viccelj, <u>miért</u> gondolod, hogy <u>hazudok</u>? Én <u>tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de</u> bevallom, szinte semmire sem <u>emlékszem</u> belőlük.</i></p> <p>2. változat:  <i>Ne hülyéskedj már, <u>miért</u> gondolod, hogy <u>hazudok</u>? Én <u>tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de</u> de igazából szinte semmire sem <u>emlékszem</u> belőlük.</i></p> <p>3. változat:  <i>Ne viccelj már, <u>miért</u> gondolod, hogy <u>hazudok</u>? Én <u>tényleg</u> elolvastam <u>azokat</u> a könyveket, <u>amiket</u> ajánlottál, <u>de</u> de igazából alig <u>emlékszem</u> valamire belőlük.</i></p>

Wow! Mit szólsz ehhez a következetességhez? Egyszer se hagyta meg még véletlenül se az *amely* névmást az egyik bot se! A 12 adat közt még mutatóba se akad *amely*!

Érdeemes pillantást vetni a többi megoldásra is.

Ugyancsak vaskövetkezetesek a botok az *emlékszék* iktelen forma *emlékszem* ikesre javításában. Korábban, az *eszik* ige esetében nem láttuk ezt a következetességet. Ez nyilván azért van így, mert az *emlékszik* ige tárgyatlan, így az *emlékszem* forma nem kétértelmű, s ezért jóval gyakoribb, mint az *eszem*. És ezt a botok is tudják! Persze ebben az esetben látszik, hogy az írott nyelvet tükrözik, a besznyében azért valószínűleg elég gyakran lehet hallani az *emlékszék* formát is.

Bár a *kamuzik* ige egyes szám első személyű alakjára kevesebb adat jött össze, azok iktelenek, ami ismét csak a botok jó stílusérzékére vall, hiszen az informális *kamuzik* igéhez nem illik az ikes forma.

És persze a második hipotézishez kapcsolódó egyik kivételnek megfelelően a lazításos *mér* és *télleg* alakok is kigyomlálásra kerültek mind a három dumabot által.

Az egyeztetési hibát is fölismerte mindegyik, s megfelelő módon javította.

De mielőtt térdet hajtánál a Műész nagysága előtt, újra csak le kell törjelek. Ma azért, hogy kijátsszam a *kamuzik* ige lecserélését *kamura* meg *hazudokra*, módosítottam a promptot. Ezúttal már nem volt annyira lenyűgöző az eredmény:

*Prompt:* Javítsd ki az alábbi szövegrészletben az esetleges hibákat, úgy, hogy a szöveg minél informálisabb stílusú legyen! Ne változtasd meg a szavakat, ugyanaz a szó maradjon mindenütt, de javított formában (ha hibás). „Ne hülyéskedj, mér gondolod, hogy kamuzok? Én télleg elolvastam azt a könyveket, amelyeket ajánlottál, de viszont igaz, hogy szinte semmire nem emlékszék belőlük.”

Pp	<i>Ne hülyéskedj, mér gondolod, hogy kamuzok? Én tényleg elolvastam azt a könyveket, amelyeket ajánlottál, de viszont igaz, hogy szinte semmire nem emlékszék belőlük.</i>
Ch	<i>Ne hülyéskedj, miért gondolod, hogy kamuzok? Én tényleg elolvastam azt a könyveket, amelyeket ajánlottál, de viszont igaz, hogy szinte semmire nem emlékszem belőlük.</i>
Ge	<p>1. változat: <i>Ne hülyéskedj, mi a francot gondolsz, hogy kamuzok? Tényleg elolvastam azokat a könyveket, amiket ajánlottál, de megmondom őszintén, szinte semmit sem emlékszem belőlük.</i></p> <p>2. változat: <i>Ne hülyéskedj, mi a francot gondolsz, hogy kamuzok? Tényleg elolvastam azokat a könyveket, amiket ajánlottál, de bevallom, szinte semmire nem emlékszem belőlük.</i></p> <p>3. változat: <i>Ne hülyéskedj, mi a francnak gondolod, hogy kamuzok? Tényleg elolvastam azokat a könyveket, amiket ajánlottál, de viszont igaz, hogy szinte semmire sem emlékszem belőlük.</i></p>

Egyrészt megszűnt az a csodálatos következetesség, ami az előző válaszokat jellemezte: a Perplexity és a ChatGPT meghagyta a *mér* lazításos formát. Ez persze nem baj, sőt! Az viszont már gáz, hogy az *amely* névmást is megkímélte, ami ebbe a szöveggörnyezetbe bizony nem illik bele! Kötve hiszem, hogy akár a legortodoxabb nyelvőr is így mondaná informális beszédhelyzetben, amikor épp nem nyelvművel!

Az is érdekes, hogy ugyanez a két bot meghagyta az egyeztetési hibát is. Igaz, a besznyében ez azok közé az egyeztetési sajátságok közé tartozik, amiket nem is biztos, hogy hibának kell tekinteni, viszont nem hiszem, hogy írott szövegekben olyan gyakori volna. Ami a Geminit illeti, ő végre színt vallott kamuügyben: szót fogadott, így kaptunk három további *kamuzok* alakot.

Megszűnt az egyöntetűség az *emlékszik* ragozásában, a Perplexity most úgy döntött, hogy a lazább *emlékszek* formát választja. Ez persze nem mond ellent a nyelvi valóságnak, ahogy az előbb említettem is.

## 6. Búcsúszó

Ennyi fért bele, kedves Orsi, sőt ennyi sem, csak a szerkesztőknél kibuliztam, hogy hadd le-hessen az enyém hosszabb (azzal az ürüggyel, hogy sok benne az idézet). Igaz, nem tisztáztuk, mennyivel, így aztán még nem tudhatom, nem lesz-e ebből balhé. De azért reménykedem nyájasságukban. ☺

Rengeteg érdekes dumaboti megoldás marad valószínűleg örökre rejtve a nagyközönség szeme elől, de a dumabotokkal eddig nem dolgozó olvasó talán ebből is ízelítőt kap a botdumáról, annak sajátosságairól, olykor sajátos hangulatáról. Komoly tanulmányba nem érdemes időt, energiát feccölnöm, hiszen ezek a dumagépek – ahogy a fordítógépek is – szédületes tempóban fejlődnek, adataim pár hónap alatt valószínűleg teljesen elavulnak. De talán a jövőben is lesz némi érdekessége annak, hogy a „tényleges nyelvhasználatból” merítő nyelvi modellek a kezdetek kezdetén, amikor még gyerekcipőben *bot-ladoztak*, hogyan kezelték a nyelvőrök által hibásnak tartott nyelvi formákat, s ez hogyan változott majd meg később.

A botduma vizsgálata alighanem hálás kutatási téma lesz a jövőben is, mivel a kutató minimális erőfeszítéssel tetszőleges mennyiségű szöveghez juthat nagyon rövid idő alatt; ilyen szempontból a dumabotok messze felülmúlják a dumagépeket (a sokat beszélő embereket) az általuk produkált szövegek tekintetében. A hagyományos nyelvművelésre nézve viszont a dumabotok egy újabb halálos veszélyt jelentenek, nagyjából akkorát, mint a szövegtörzsek. Mivel a művész az interneten található szövegekből merít, újabb terület lesz, ahol a nyelvőrök kénytelenek lesznek konfrontálódni a nyelvi valósággal. A festett egek, amikbe *kancsalul* nézhetnének, egyre csak fogynak... ☹

A meglévő példákból láthatad, hogy a hipotéziseim nagyjából bejöttek, ahogy már jeleztem is. Amikor a dumabotok mérlegelik, hogy valami hiba-e vagy nem hiba, sokkal nagyobb mértékben vannak tekintettel a szöveg stílusára, mint a nyelvőrök.

Köztudomású, hogy nyelvünk őrei a munkáikban többnyire rövid mondatokba ágyazzák a kifogásolt jelenségeket, olyanokba, amiknek a stílusát vagy meg se lehet állapítani, vagy pedig meg lehet, de nem olyan, mint amilyenben az adott jelenséget helyteleníteni lehetne.

A magyar nyelvművelés és anyanyelvi nevelés immár meg kell barátkozzon azzal a ténnyel, hogy tekintélyét ezentúl már nemcsak a szövegtörzsek, hanem a dumagépek is veszélyeztetik.

Ha most kezdeném a kutatást, valszeg csak egyetlen dumabotot foglalkoznék, de azt sokkal többet nyaggatnám. Mégpedig azért, mert úgy néz ki, hogy jelenleg nem érdemes az egyes nyelvi modellek sajátosságait keresni, mivel ugyanaz a csetlő-botló ugyanazt a feladatot is nagyon eltérő módon és minőségben oldja meg más-más alkalommal. Volt, hogy valamelyik csetlő-botló nyelvtani vagy értelemzavaró hibát is elkövetett, máskor ugyanazt a feladatot ugyanaz a bot nagyon jó minőségben oldotta meg. Ez mind a hárommal nagyjából ugyanolyan gyakran (vagyis hát, inkább: ugyanolyan ritkán) fordult elő. Elvileg más nyelvi modell áll mögöttük, az általuk produkált botduma mégis nagyon hasonló. (A Perplexity részben a GPT-t használja, de nem csak azt.)

Ami a botok metanyelvi megjegyzéseit illeti, abból, amit a kísérleteim során produkáltak, arra következtetek, hogy ezekhez az adatokat máshonnan merítik, mint a javításokhoz vagy átfogalmazásokhoz.

Nem is tudom, mit mondjak még, most ennyi jut eszembe. Ha valami fontosat kifejejtettem, és rájövök, majd elmondom személyesen.

## 7. Toldalék

Mivel nem akarom túlfeszíteni a húrt, a nyájas szerkesztőkre bízom, hogy ezt és a következő fejezetet meghagyják-e, vagy törlik.

Egy laza stílusú beszámolóhoz nem feltétlenül kívánczik összefoglalás, főleg nem idegen nyelvű, a témából adódóan mégis úgy gondolom, hogy érdekes lehet neked is, meg a többi nyájasnak is, ha ide másolom, mit produkált a Perplexity és a ChatGPT, amikor elolvasta a beszámolómat.

A Geminivel nem tudtam ilyet írni, mivel őhöz nem lehet szövegfájlokat csatolni, a keresőjébe pedig az egész nem fért bele.

Mivel az igazi cél a botok kipróbálása volt, nem az, hogy írjanak helyettem egy összefoglalót, az eddigi idézetekhez hasonlóan jártam el most is, nem változtattam meg bennük semmit. Ítéld meg Te / ítéljétek meg Ti / ítéljék meg Önök, mennyire végeztek jó munkát!

*Prompt:* 1) Write a summary about 20-30 lines long. 2) Extract 5 keywords.

Perplexity

### Summary

*The author discusses the use of language models, particularly ChatGPT, in generating text. They highlight the importance of understanding the context in which language is used and the role of language models in reflecting this context. The author notes that language models can be useful in generating text, but they also have limitations and can sometimes produce non-sensical or incorrect results. They also discuss the importance of understanding the etymology of words and the role of language models in this process.*

### Keywords

1. *Language Models*
2. *ChatGPT*
3. *Nyelvhelyesség (Language Correctness)*
4. *Nyelvi Helyénvalóság (Language Appropriateness)*
5. *Contextualization*

ChatGPT

### Summary

*The text explores the relationship between language bots and language cultivation, focusing on how these bots handle linguistic correctness and appropriateness. It starts by discussing the varying degrees to which different bots adhere to given words and structures, highlighting the Gemini bot's tendency to freely rephrase content to achieve the intended communicative goal, often transforming sentences significantly. This flexibility can be both useful and problematic, depending on the desired outcome.*

*The author notes that human-machine collaboration often yields better text results than working separately, suggesting a future of close cooperation. The core question addressed is whether language bots follow rules of linguistic correctness or appropriateness more closely. Linguistic correctness involves adhering strictly to prescribed norms without considering the context, while linguistic appropriateness adjusts language use based on the specific situation and communicative purpose.*

*Through examples and hypotheses, the author shows that language bots are generally sensitive to context, making adjustments based on the style and context of the text. This sensitivity contrasts with traditional language cultivation practices, which often ignore contextual nuances. The research reveals that bots' decisions are influenced by the frequency of language forms found online and that they can handle both formal and informal styles differently.*

*The text concludes by noting the potential for language bots to challenge traditional language cultivation practices and emphasizes the importance of continuing to explore and understand the unique capabilities and limitations of these technologies.*

### **Keywords**

1. *Language bots*
2. *Linguistic correctness*
3. *Linguistic appropriateness*
4. *Human-machine collaboration*
5. *Context sensitivity*

Érdekes, hogy a Perplexity elengedte a füle mellett, hogy az összefoglalónak 20–30 sorosnak kell lennie, jóval rövidebbet írt. Kérhettem volna második körben hosszabbat is, de tanulságosnak találtam, úgyhogy hagytam. Jó tudni, hogy a kamubotoktól (vagy ne általánosítsak: a Perplexitytől) az se idegen, hogy egy nyúlfarknyi összefoglalóban masszívan hintse a rizsát: az összefoglaló annyira általános, hogy a chatbotokról szóló cikkek ezreihez illik, változtatás nélkül. Szó sincs benne nyelvhelyességről, nyelvi helyénvalóságról vagy arról, hogy a középpontban nem „generating text”, hanem „correcting mistakes” állt. Mintha csak a kulcsszavakat merítette volna ténylegesen a szövegből.

Az is figyelemre méltó ebben az összefoglalóban, hogy a Perplexity nem saját magát emelte ki, a kulcsszavak közé nem saját magát vette be, hanem a konkurensét, a ChatGPT-t; ez bizony feltűnő különbségre utal bot és ember közt! Egyből arra gondoltam persze, hogy azért járt el így, mert a ChatGPT van említve a szövegben legtöbbször, de nem. Amikor megszámloltam, kiderült, hogy – a táblázatokban szereplő rövidítéseket nem számítva – a Perplexity 23-szor, a ChatGPT 28-szor, a Gemini 32-szer említették. Nem lévén botológus, bevallom, sejtelmem sincs arról, mi lehetett a Perplexity döntésének az indítéka.

## **8. Kollaudáció**

Tudjuk, hogy a dumabotok nemcsak hétköznapi módon tudnak dumálni, hanem többek között verset is tudnak írni. Igaz, magyarul ez egyelőre még nagyon nyögvenyelősen megy nekik, angolul annál inkább. Ha megkérjük, akár a split infinitive-ről is tudnak szonettet vagy akár haikut írni. Nem a levegőbe beszélek – kipróbáltam.

A szonettek közül nekem a Perplexityé tetszett a legjobban, azt idézem most.

*Prompt: Would you write a sonnet about the correctness or incorrectness of split infinitives in English?*

## Perplexity

*In English, where rules of grammar reign,  
A debate stirs, causing much ado,  
Split infinitives, a linguistic bane,  
Some say they're wrong, others say it's so.*

*To boldly go, where no man has gone,  
This famous phrase, a split infinitive bold,  
Some purists cringe, their disapproval drawn,  
Yet language evolves, as stories are told.*

*Is it a sin to split the infinitive?  
Or a freedom to express with flair?  
Language, a living thing, must thrive and live,  
Innovation and tradition both to bear.*

*So let us embrace the language's flow,  
In split infinitives, let creativity grow.*

A haikus közül a Chat GPT-é tetszett a legjobban:

*Prompt:* And what about writing a haiku about the same topic?

ChatGPT

*Rules bend in the wind  
Split infinitives take flight—  
Language flows with change.*

Ha a kettéhasított főnévi igenevekről képes verset írni a műész, mennyivel inkább ünnepel-tünkről, vagyis Rólad, kedves Orsi! Erre is megkértem, s most szeretettel átadom közös alkotásunkat: igaz, a munka dandárját ők végezték el, de az én promptom nélkül nem mentek volna semmire. Ezért lett a fejezet címe *Kollaudáció*, annak ellenére, hogy erről a szóról minden szlovákiai magyarnak az épületek műszaki átadása jut eszébe, s gondolom, Neked is mint ide honosított, tiszteletbeli szlovákiai magyarnak. Akit egyszer a friss párki horcsicával meg hranolkival és a burcsák illata megcsapott, az nem lesz soha többé ugyanaz...

*Prompt:* Nádor Orsolya 65 éves lesz. Ő az egyik munkatársam, a nyelvhelyességről szóló jegyzetsorozat egyik lektora, így szoros munkakapcsolatban vagyok vele. Írjál, légy szíves egy négy-öt versszakból álló humoros verset rímes formában arról, hogyan viszonyul Nádor Orsolya a nyelvhelyességi szabályokhoz.

Az eredményt nem idézem: az egyik vers borzalmasabb lett, mint a másik. Ellenben az angol nyelvű versek, bár távol állnak a tökéletestől, egészen élvezhetőek. Érdekes, hogy két bot a nyelvhelyességi szabályok lelkes követőjeként képzel el téged, a harmadik viszont lázadóként, aki semmibe veszi a szabályokat.



*Prompt:* Can you write a humorous poem about three or four verses long in English (with rhymes) about Orsolya Nádor's attitude towards the rules of language correctness?

## Perplexity

*Orsolya Nádor, the linguist so dear,  
Adheres to the rules with nary a fear.  
Grammatical errors she doth not allow,  
Language perfection is her sacred vow.*

*If a misplaced preposition should appear,  
Or a dangling modifier causes her to jeer.  
Nádor Orsolya will swiftly correct,  
For language correctness is her intellect.*

*But even she may slip up now and then,  
A tongue-tied moment, like common men.  
She laughs it off and quickly makes amends,  
For language rules are her constant friends.*

*Orsolya Nádor, the linguist so dear,  
Adheres to the rules with nary a fear.  
Grammatical errors she doth not allow,  
Language perfection is her sacred vow.*

## ChatGPT

*Orsolya Nádor, a guardian so keen,  
Of grammar and language, she's truly the queen.  
With sixty-five years, she's wise and she's bright,  
Correcting our errors, day and night.*

*She wields her red pen with a sharp, witty grace,  
No typo or comma escapes from her gaze.  
"Your verb's out of place!" she'll cheerfully chide,  
And with a big smile, she won't let it slide.*

*In meetings and memos, she's always alert,  
To polish our prose, and iron our dirt.  
"Language is sacred," she'll often declare,  
"Respect every rule, handle with care."*

*Her passion for grammar, it never grows old,  
A beacon of knowledge, both daring and bold.  
So here's to Orsolya, our linguistic knight,  
May she keep us all writing with grammar so tight!*

## Gemini

*Orsolya Nádor, a rebel with cause,  
Thinks grammar's a bore, with all its applause.  
"Those stuffy old rules," she'd scoff with a grin,  
"Are relics of history, where's the fun to fit in?"*

*Commas they wiggle, like worms on a string,  
Semicolons slither, refusing to cling.  
Sentences tumble, a joyous cascade,  
Ignoring the order, a rule Orsolya's betrayed.*

*Teachers may sigh, and editors may faint,  
But Orsolya's writing, it bursts with restraint!  
Her message explodes, with a vibrant huzzah,  
Though proper punctuation might give it a pause.*

*So next time you see her, with a twinkle in her eye,  
Remember dear Orsolya, let's language fly free!  
For meaning's the king, and the message its crown,  
Not a bunch of strictures, try telling her down!*

Isten éltessen sokáig, kedves Orsi!

---

*Lanstyák, István*

**Botchat**

This paper investigates the ability of three chatbots to detect and correct errors in language correctness and appropriateness. The study specifically examines how these AI models respond to various text styles and contextual cues when tasked with editing prompts. Through an open letter addressed to Orsolya Nádor, the author presents findings derived from experiments conducted with these AI models. The primary research hypothesis posits that chatbots are sensitive to contextual and stylistic factors, leading them to prioritize corrections that favour linguistic appropriateness over strict adherence to language correctness.

The results indicate that chatbots are indeed sensitive to context and text style, demonstrating a preference for linguistic appropriateness over rigid conformity to the rules of language correctness. However, in decontextualized sentences and addressing strongly stigmatized language forms, the chatbots exhibited a greater tendency to prioritize language correctness. Additionally, the chatbots consistently applied corrections based on spelling rules, regardless of context.

These findings confirm the hypothesis that chatbots are capable of discerning nuanced linguistic patterns and making editing decisions accordingly, reflecting their increasing sophistication in natural language processing.

*Márku Anita*

## **A magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzete az ukrainai Kárpátalján**

### **1. Bevezetés**

A mai Kárpátalja területe évszázadok óta etnikailag és nyelvileg heterogén régió (Kocsis 2001). Annak ellenére, hogy a mai Kárpátalja területén élő nemzetiségek, etnikumok, főleg a szlávok (oroszok, ukránok, ruszinok) és a magyarok évszázadok óta egymás mellett élnek (vö. bővebben Cserniczkó 2013b), politikailag, kulturálisan és nyelvileg is természetes módon hatnak egymásra – mégsincsnek nagy hagyományai annak, hogy a magyart idegen nyelvként vagy akár környezetnyelvként tanítsák és tanulják más etnikumhoz vagy a többségi nemzethez tartozók.

Ennek oka részben azzal is magyarázható, hogy az itt élő nemzetiségek – az elmúlt évszázadok, sőt évtizedek során is – más-más politikai státuszban voltak: ugyanaz az etnikum hol kisebbségi, hol államszervező többségi státuszban, majd egyik napról a másikra ismét kisebbségiként ébredt fel egy új állam kötelékeiben (vö. Cserniczkó 2013a: 598; Cserniczkó 2013b). A különböző államalakulatoknak eltérő volt a nyelvpolitikájuk is, eltérőek voltak a nyelvi tervezési és oktatástervezési törekvéseik is. „A kisebbségi nyelvek oktatásának sorsa is erősen kötődik ahhoz, milyen politikai céljaik vannak beszélőiknek, s mennyire tekinti a hatalmon lévő kormány veszélyforrásnak e célokat” (Crystal 1998: 456).

Ilyen viharos politikai helyzetben nemhogy a környezetnyelv, a regionális nyelv vagy az idegen nyelvek oktatásának megszervezése, hanem az aktuális államnyelv hatékony oktatásának megszervezése is kihívást jelentett és jelent a mai napig is (bővebben Cserniczkó 2012). S bár a 21. század Európájában elvárás a többnyelvűség – az EU például az anyanyelv mellett két idegen nyelv ismeretét ajánlja állampolgárainak<sup>1</sup> –, a népszámlálási adatok, a szociológiai és szociolingvisztikai felmérések adatai (vö. Cserniczkó szerk. 2010; Márku 2013) szerint az idegen nyelvek ismerete mégis nagyon alacsony a kárpátaljaiak körében. A 2001-es census adatai szerint Kárpátalján anyanyelvük mellett a legtöbben a magyart (36 ezren) és az orosz (31 ezren) beszélik második nyelvként. Magyarul a Kárpátalján élő etnikumok közül az ukrán nemzetiségűek beszélnek a legtöbben. A kárpátaljaiak csaknem kétharmada (63%) viszont csak az anyanyelvén beszél, tehát egynyelvű (vö. Cserniczkó 2013b: 31).

### **2. Helyzetkép**

#### *2.1. A magyar mint anyanyelv és mint idegen nyelv taníthatóságának jogi lehetőségei*

Az oktathatóság szempontjából a magyar nyelv jelenleg még az oktatás minden szintjén jelen van: tanítási nyelvként és tantárgyként egyaránt (Cserniczkó 2013a: 624). Az érdekvédelmi szervezetek mindent megtesznek azért, hogy ez a jövőben is garantált legyen. Ugyanis Ukrajna új oktatási törvényének 7. cikkelye értelmében, melyet 2017. szeptember 5-én Ukrajna Leg-

---

<sup>1</sup> L. *Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére*. Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2005; Barcelonai Európai Tanács, 2002. március 15. és 16., elnökségi következtetések, I. rész, 43.1.; COM (2003)449: A nyelvtanulás és a nyelvi sokféleség ösztönzése: cselekvési terv 2004–2006; COM (1995) 590: Tanítás és tanulás című fehér könyv stb.

felsőbb Tanácsa megszavazott, szeptember 28-án pedig Petro Porosenko hatályba helyezte, „**az oktatás nyelve Ukrajnában az államnyelv**”, és a nemzeti kisebbségek képviselői számára az elemi iskola után, az 5. osztálytól „egy vagy néhány tantárgy két vagy több nyelven is oktatható – államnyelven, angol nyelven, az Európai Unió más hivatalos nyelvein.”<sup>2</sup> A rendelkezés egyértelműen jogszükítő, már meglévő nyelvhasználati jogokat von meg a kisebbségektől: a tanítás nyelvének terepe erősen szűkül.

A hatályban lévő törvény a magyar mint idegen nyelv oktatását, csakúgy mint más EU-s nyelvekét, lehetővé teszi. Egyébként a magyar mint idegen nyelv intézményi keretek között történő oktatásának lehetőségét és jogi alapjait a 2012-ben elfogadott „**Ukrajna törvénye az állami nyelvpolitika alapjairól**” című, a közbeszédben nyelvtörvényként emlegetett rendelkezés teremtette meg. A jogszabály szerint azokban a közigazgatási egységekben, ahol egy regionális vagy kisebbségi nyelv anyanyelvi beszélőinek aránya eléri a 10%-os küszöböt, lehetőség van az adott nyelvet második idegen nyelvként oktatni az ukrán tannyelvű iskolákban. A 2012-es nyelvtörvényt viszont Ukrajna Alkotmánybírósága formai okokra hivatkozva<sup>3</sup> 2018. február 28-án hatályon kívül helyezte.<sup>4</sup>

A jogi lehetőségeken kívül azonban a nyelv presztízse, elérhetősége, lefedettsége és gazdasági vonzereje is szerepet játszik abban, hogy egy nyelvet akarnak-e idegen nyelvként tanítani és tanulni. Nádor Orsolya (2017: 465) szerint azok a nyelvek kerülnek az idegen nyelvként tanítottak közé, amelyek egy országon belül bárhol megtalálhatóak, vagy amelyek regionális nyelvi státusszal rendelkeznek. Ilyen (regionális) okokból kifolyólag lehetett a magyar mint (második) idegen nyelv oktatását is megszervezni a kárpátaljai nem magyar tanítási nyelvű iskolákban.

## 2.2. A kárpátaljai MID-oktatás képzési és módszertani hiányosságai

A 2012-es törvény bevezetésekor Kárpátalja nagyobb városaiban és a szórványvidéken is azonnal jelentkezett az igény a MID-oktatásra (vö. Beregszászi 2016: 66).

Az Ukrajna függetlensége (1991) óta labilis politikai helyzet, majd a keleti régiókban 2014-től fennálló fegyveres konfliktus miatt egyre romló gazdasági helyzet fokozta a bizonytalanságot, ellehetetlenítette a megélhetést. Az utóbbi években – már a 2022-es orosz–ukrán háború előtt is – jelentősen élénkült a migráció Ukrajna felől az EU irányába. A labilis politikai helyzetben a lakosság túlélési stratégiákat, kitörési pontokat keres. Sok kárpátaljai a szomszédos Magyarországon próbálta megtalálni a boldogulás feltételeit. „A magyarországi munkavállalás lehetősége, a kedvezményes honosítási eljárás során megszerezhető magyar állampolgárság és a vele együtt járó, az Európai Unió és a schengeni övezet államaiban való szabad mozgás lehetőségét jelentő útlevél, a Magyarországról érkező anyagi támogatások, a gazdaságélénkítő csomagok következtében fokozatosan nő a magyar nyelv presztízse a régióban élő nem magyar lakosság körében. Ezt jelzi, hogy egyre nagyobb igény mutatkozik a magyar mint idegen nyelv tanulására” – írta Beregszászi Anikó a magyar mint idegen nyelv oktatásának elméleti és gyakorlati problémáiról szóló szakcikkének bevezetőjében (Beregszászi 2016: 65).

Az elvándorláshoz azonban szükséges a nyelvismeret, ezért is élénkült a magyar mint idegen nyelv iránti érdeklődés. Ám hamar kiderült, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának

<sup>2</sup> Bővebben az új oktatási törvényről és a körülötte kialakult hazai és nemzetközi vitáról l.

<http://hodinkaintezet.uz.ua/melyik-rosszabb-meg-mindig-az-oktatasi-torveny-7-cikkelyerol/>;

<https://regio.tk.hu/kozlemeny/25-evf-2017-3-szam/ukrajna-2017-szeptember-5-en-kelt-2145-viii-sz-torvenye-a-z-oktatasrol/>;

<sup>3</sup> Nem a tartalom, hanem a forma... Elmeszelte az Alkotmánybíróság a 2012-es nyelvtörvényt

<http://hodinkaintezet.uz.ua/nem-tartalom-hanem-forma-elmesselte-az-alkotmanybirosag-2012-es-nyelvtorvenyt/>;

<sup>4</sup> Megszületett az Alkotmánybíróság határozata a 2012-es nyelvtörvényről

<http://hodinkaintezet.uz.ua/megszuletett-az-alkotmanybirosag-hatarozata-2012-es-nyelvtorvenyrol/>;

2012-ben nem voltak meg sem a tárgyi, sem a személyi feltételei: nem volt tanterv, nem volt semmilyen oktatási segédeszköz, sőt szakképzett tanárok sem (vö. Beregszászi 2016, Márku 2019). Ezeket a problémákat a nyelvészek (vö. pl. Csernicsekó 2013b: 311–322) már korábban is jelezték.

„A nyelvek megmaradásának az egyik záloga, hogy a nyelvközösségen kívül is ismert legyen. A taníthatóságnak azonban több feltétele is van: nyelvészeti szempontból rendelkeznie kell a nyelv egészét áttekintő leíró grammatikával, egy- és kétnyelvű szótárakkal, nyelvpedagógiai szempontból pedig nélkülözhetetlenek a funkcionális szemléletű pedagógiai nyelvtanok és a tankönyvek. De ha ezek a feltételek adottak, akkor sem biztos, hogy idegen nyelvként tanítják” (Nádor 2017: 465).

A kárpátaljai magyar közösség érdekvédelmi szervezetei viszont élni kívántak a törvény adta lehetőségekkel, ezért a Kárpátaljai Magyar Pedagógus Szövetség (KMPSZ) a II. RFKMF Filológia Tanszékének nyelvészeit, oktatóit (Beregszászi Anikót és Csernicsekó Istvánt) kérték fel, hogy állítsák össze az általános iskola 5–9. osztályai számára a magyar mint (második) idegen nyelvi tantervet. Az oktatástervezési munkára mindössze napjaik, egy-két hetük volt csak, ennek ellenére Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma pozitívan értékelt a kidolgozott tantervet, és 2014. június 24-én kiadott 750. számú rendeletével jóváhagyta annak alkalmazását (Beregszászi 2016: 67).

A tankönyvhiányt ideiglenesen úgy próbálták orvosolni, hogy a KMPSZ és a Károli Gáspár Református Egyetem együttműködésében a *Kiliki a Földön* című tankönyvcsaládot vitték el a kárpátaljai iskolákba (de csak korlátozott példányszámban, csak az 5. osztályokban kezdték el használni). Ez viszont az ukrán oktatási minisztérium jóváhagyása nélkül nem lehet hivatalos tankönyv, csak oktatási segédanyag. Tankönyv csak 2019 decemberében készült el Pápai Ilona és Kampó Ildikó szerkesztésében, de csak az 5. osztály számára. A többi évfolyamon továbbra is a tanárok kreativitásán múlik, mit tudnak felhasználni az órán, milyen oktatási segédanyagokkal dolgoznak.

A képzett tanerő hiányát a Károli Gáspár Református Egyetem (KRE) és a II. RFKMF között létrejött együttműködési szerződés folytán 2016 őszén indult egyéves (két szemeszteres) magyar mint idegen nyelv szakirányú pedagógus(tovább)képzéssel igyekeznek megoldani (vö. Beregszászi 2016: 68; Márku 2018, 2019). A szakmai kapcsolat kiépülésében és a zökkenők szakszerű és emberséges áthidalásában és működtetésében főként **Nádor Orsolyának** jutott oroszlánrész. A képzés hét évfolyamon keresztül működött, és sikerességét, hiánypótló hasznosságát bizonyítja, hogy több mint félszáz tanár kaphatott a MID-oktatáshoz vagy más munkájához hasznosítható ismereteket, módszertani útmutatást és segédeszközöket, illetve oklevelet arról, hogy MID szakirányú képesítéssel rendelkezik.

A beregszászi főiskola magyar tanszéki csoportjának több oktatója is részt vett a képzésen, így a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertana kötelező modulként/tantárgyként is bekerült az anyanyelvi magyar nyelv és irodalom szakos tanárok képzésébe a beregszászi főiskolán, ezzel is támogatva a szakképzett MID-tanárhiány pótlását Kárpátalján.

2019-ben a magyartanulás iránti megnövekedett igényt felismerve az Ungvári Nemzeti Egyetem is indított MID-szakirányú filológusképzést.

A magyart a nem magyar anyanyelvűek jelenleg a következő formákban tanulhatják Kárpátalján:

- (a) magyar tannyelvű iskolában,
- (b) ukrán tannyelvű iskolában, ahol a magyar fakultatív tárgy,
- (c) ukrán tannyelvű iskolában, ahol a magyar (második) idegen nyelv,
- (d) szervezett nyelvtanfolyamon (pl. a beregszászi főiskola Felnőttképzési Központjának tanfolyamain, melyeket a magyar kormány támogat),
- (e) magántanárnál.

### 2.3. Kutatások a magyar mint idegen nyelv oktatásának körülményeiről Kárpátalján

2018 őszén és 2019 folyamán egy-egy empirikus (több módszert ötvöző interjú és az ezt kiegészítő vagy helyettesítő online-kérdőív segítségével) felmérést végeztem a magyart mint idegen nyelvet oktató tanárok körében a MID-oktatás helyzetéről Kárpátalján. Célom az volt, hogy egy általános helyzetkép leírásán túl (l. Beregszászi 2016; Márku, 2018, 2019), a gyakorló pedagógusok véleményét is kikérjem a magyar mint (második) idegen nyelv oktatásának körülményeiről, problémáiról, hiányosságairól, a tanterv(ek) alkalmazhatóságáról, a taneszközökről és esetleges jó gyakorlatokról, amelyek segítik vagy gátolják a hatékony magyar mint idegen nyelvi oktatást a kárpátaljai iskolákban. A kutatások eredményeit (a magyar mint idegen nyelvi tantervek elemzését, a magyar mint idegen nyelvi tanárok véleményét a módszertani feltételekről és gyakorlatokról) több tanulmány és a KRE szakirányú képzésében megvédett szakdolgozatom is részletezi (Márku 2018, 2019, 2020; vö. Beregszászi és mtsai. 2020), ezért itt csak néhány részeredményre térek ki.

Arról, hogy a közoktatásban (tehát ukrán nyelvű iskolában) hány diák tanul magyart második idegen nyelvként vagy fakultatív tárgyként, illetve hogy kik tanítják ezeket a tárgyakat, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (a továbbiakban KMPSZ) adatai alapján nyertünk információkat. A hozzáférhető adatok szerint a 2016/2017-es<sup>5</sup> tanévben Kárpátalja 4 járásában, továbbá Ungvár, Beregszász és Nagyszőlős városában 19 iskolában 1237 diák tanulta a magyart idegen nyelvként az 5–9. osztályokban, a 2018/2019-es tanévben pedig 1874 tanuló. Frissebb adatok jelenleg ne állnak rendelkezésemre, de tendenciaszerűen látszik, hogy ezer, ezernél több gyermek tanul magyart idegen nyelvként. Azonban sokkal több intézményben tanítanak magyart idegen nyelvként fakultatív órákban, szakkörök keretében és tanfolyamokon, amelyek nem jelennek meg a KMPSZ kimutatásában, amiről nincsenek összesítések. Továbbá vannak például olyan iskolák is, ahol nemcsak 5. osztálytól, hanem már elsőtől tanítják a magyart idegen nyelvként. Ezek sem jelentek meg a kimutatásban.

Felnőttképzés, nyelvtanfolyamok keretében pedig több harmincezen<sup>6</sup> tanultak már magyarul kezdő és haladó szinten.

Ezenkívül a beregszászi főiskola nem magyarajkú hallgatói is tanulhatnak magyart idegen nyelvként szabadon választható tantárgy keretében és ingyenes nyelvtanfolyamokon is.

### 2.4. A MID-tanárokkal végzett kutatás részeredményei

2018-ban 12, 2019-ben további 10 a közoktatásban is dolgozó MID-tanár vett részt a kutatásban. A vizsgálatok során félig strukturált interjú (12 fő), valamint az ezt helyettesítő (online) kérdőív segítségével kérdeztem meg a kárpátaljai általános iskolákban oktató MID-tanárok véleményét (a fentebb felsorolt intézménytípusok közül a (b) és (c) típus oktatóit céloztam meg a kutatás során) az alábbi kérdéscsoportokról:

- a magyar mint idegen nyelv tanításának körülményeiről,
- a MID-tantervről, a rendelkezésre álló tananyagokról,
- a MID-oktatásának hatékonyságáról.

A 2024-es vizsgálatban ezeken túl az volt a célom, hogy elérjem azokat a pedagógus kollégákat, akik részt vettek a beregszászi MID-szakirányú képzésben, és megkérdezem őket a fentiekén túl arról is, hogy mennyire elégedettek a képzéssel, és az ott megszerzett ismereteket hogyan tudják hasznosítani akár a MID-oktatásban, akár más területen. Az online kérdőívet

<sup>5</sup> A Pedagógusszövetség írásos kérelmemre adta ki ezeket az adatokat.

<sup>6</sup> A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Felnőttképzési Központjának adatai alapján: A Kárpátalja-szerte megvalósuló magyar tanfolyamokra jelentkezettek-végzettek számadatai 2016–2022 között (<https://kmf.uz.ua/hu/a-foiskola-egysegei/felnottkepzesi-kozpont/>)

privátban küldtem el a képzésben részt vett ismerőseimnek, és megkértem őket, hogy lehetőség szerint küldjék tovább volt csoporttársaiknak is. Ezzel az „ismerősöm ismerőse” módszerrel minden volt évfolyamot el tudtam érni. A kérdőívet értékelhetően 10-en töltötték ki eddig. A kutatás azonban folytatódik – azon kollégákkal, akik jelenleg is tanítanak, és vállalták, interjú is készül a közeljövőben egy nemzetközi projekt keretében (vö. Schmidt–Márku 2023, Márku–Schmidt 2023).

A kutatásokban részt vettek közül három tanár kivételével mindegyiküknek van (vagy csak félbemaradt) a MID-szakirányú továbbképzése. Ketten jelezték terveiket egy későbbi szakirányú továbbképzésre. Alapképzettségük szerint vannak közöttük magyar, ukrán, orosz, angol nyelv és irodalom szakos tanárok, valamint tanítói és teológus végzettséggel rendelkezők. Szinte mindegyiküknek vannak magántanítványai, és többen a felnőttképzésben, tanfolyamokon is tanítanak.

A megkérdezett tanárok válaszaiból a továbbiakban a tanulók nyelvtanulási motivációjára, a módszertani eszközökre, a MID-képzés hasznosságára és a MID-oktatás jövőjére térek ki.

#### 2.4.1. A tanulók nyelvtanulási motivációja

A válaszokból az derült ki, hogy a közoktatásban tanulók motiváltak a magyartanulásra, többnyire szívesen tanulják azt. Ez a motiváció viszont inkább kívülről érkezik, inkább a szülők azok, akik szeretnék, ha megtanulna a gyerek magyarul. Ennek hátterében a külföldi munkavállalás, a továbbtanulás és korábban a magyar állampolgárság megszerzésének kérdése áll. Az orosz–ukrán háború okán Magyarországra menekült ukránoknál pedig megjelenik a hétköznapi kommunikációs helyzetekben való boldogulás, a tankötelezettségben való helytállás is mint motivációs tényező (vö. Schmidt–Márku 2022).

A felnőtt nyelvtanulók körében évről évre nagyobb a magyar nyelv presztízse, de ennek hátterében gazdasági, jóléti érdekek állnak, nem a belső elköteleződés vagy a kárpátaljai magyarok, a kisebbség felé irányuló szolidaritás.

A felmérések (Márku 2019, 2020; vö. Beregszászi–Márku–Csurman-Puskás 2020, Beregszászi–Karmacsi–Márku 2022) tanúsága szerint a kárpátaljai felnőtt ukrán és orosz anyanyelvű nyelvtanulókat konkrét és gyakorlatias okok motiválják a magyar nyelv elsajátítására: a munkavállalás, a magyar állampolgárság és az EU országokban szabad mozgást lehetővé tévő útlevél megszerzése. Részükről tehát a nyelvtanulás önkéntes módon zajlik, s főként a szóbeli nyelvhasználat minél erősebb megléte a cél (vö. Nádor 2018, Márku 2019).

Tehát a nyelv gyakran mint boldogulási erőforrás jelenik meg a magyar mint idegen nyelv tanulásában (vö. Pachné 2020, Csata 2022).

#### 2.4.2. A tanárok véleménye a módszertani segédeszközökről

A 2018-as kutatásban még kevesen voltak azok a MID-tanárok, akik szerint jó vagy kielégítő lenne a módszertani segédeszközökkel való ellátottság. Többen nem értek hozzá, vagy nem használtak modernebb online tananyagokat, hanem a régebbi, még a rendszerváltás előtti, főleg oroszajkúaknak íródott, mára módszertanilag elavult, grammatikaközpontú tankönyvekből dolgoztak: *Deák Sándor: Ucsebnik vengerszkogo jazika I–III.* (Budapest, 1972); *Szj Enikő: Kursz vengerszkogo jazika* (Budapest, 1981; orosz); *Vavra Klára: Курс изучения венгерского языка*; *Prileszky–Erdős: Halló, Magyarország!* A későbbi és a mostani kutatás adatközlői már újabb kurzuskönyveket és tananyagokat használnak. A *MagyarOK* tankönyvcsaládot szinte mindenki ismeri és használja, kisebbeknek pedig a *Zahra és Zia*, valamint a *Kiliki a Földön* tankönyveket említették legtöbben.

AK23: „Az összes Magyarországon megjelent tankönyvet használom: Zahra és Zia (nagyon hasznos és szuper), Kiliki, Lépésenként, MagyarOK, Jó reggelt!, Jó napot!, ezeken kívül minden megjelent kiadványt hasznosítani tudok.”

Online tananyagot a 2018-as kutatás során még nem igazán használtak (egy tanár kivételével), házi feladatnak is csak néha adnak a tanárok ilyen tartalmakat. Néhányan ódzkodnak is ettől, mások úgy vélik, hogy a gyerekek sem végeznék el az ilyen feladatokat, valamint az egyes iskolákban hiába van laptop, amit a tanár használhat, ha internethozzáférés, free-wifi nincs.

A pandémia alatt azonban láthattuk, hogy a digitális kompetenciák létfontosságúak. A tanulás-tanítás folyamata nem fenntartható, ha a digitális technológiák kezelésében elmaradottak vagyunk, ha nincsenek olyan tananyagok, amelyek igazodnak a mai kor elvárásaihoz. A 2019-ben és 2024-ben megkérdezett tanárok túlnyomó többsége használ már online tananyagokat is, legtöbbször a *MidKid* oldalt és tananyagait említették.

Az **eredményességet**, a tanítás hatékonyságát illetően elég pozitívak voltak a tanárok – annak ellenére, hogy egyesek a segédeszközök hiányában, mások a csekély óraszámban, megint mások a tanulók motivátlanságában látják az eredménytelenség fő okát.

AK12: „Nagyon eredményes. Kimagasló eredményeim is vannak. A szülők elégedettek. Többen jelentkeznek magyart tanulni, mint németet.”

AK25: „85-90 százalékban sikeres, eredményes.”

AK26: „Nagyon jól sikerült a múlt tanév. Minden végzős hallgatónk sikeres felvételt tett és az a megálmódott iskolában tanul tovább.”

#### 2.4.3. A KRE beregszászi kihelyezett képzésének hasznosságáról

A 2024-es kutatásban részt vevők közül heten a beregszászi képzésben tanultak. Mindannyian nagyon hasznosnak tartják a képzést, és ha jelenleg nem is tanítanak MID-et, a megszerzett ismereteket, a kapcsolatokat, a magyar nyelvtanításhoz való más szempontú hozzáállást fontos pozitív hozadéknak tartják:

AK23: „Teljes mértékben meg vagyok elégedve a képzéssel, mert olyan hasznos elméleti és gyakorlati tudást szereztem, ami addig számomra elérhetetlen volt. A képzés előtt saját módszerekkel dolgoztam, de azt követően, hogy a képzésben részesültem, egy ablak nyílt meg számomra: módszerek, felhasználható tanítási egységek stb. Ezen kívül még számtalan pozitív hozadéka van számomra ennek a képzésnek.”

AK24: „Nagyon hasznos. Nagyon sajnálom hogy jelenleg nem indult.”

AK25: „Elégedett vagyok mind a tanárok felkészültségével, mind pedig az előadások elosztásával. Munka és család mellett is teljesíthető.”

AK26: „Széles spektrumon tudom használni különböző képzési formákban.”

AK27: „A legnagyobb sajnálatomra, önhibámból nem tudtam diplomát szerezni a Károli Gáspár Református Egyetemnek a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolára kihelyezett szakirányú MID-képzésén, pedig kétszer is elkezdtem ezen a szakon a tanulmányaimat. A képzéssel nagyon elégedett vagyok. Egészen új nézőpontokból, a magyarral mint idegen nyelvvel foglalkozó nyelvtanulók és nyelvtanárok szemszögéből tekinthettem rá a nyelvünkre, az anyanyelvi diákok oktatásában is hasznosítható szakmai ismeretekkel, különböző játékokkal gazdagodott a módszertani repertoárom, de a legfontosabb nyeresége a képzésnek számomra, hogy kiváló oktatókat és csoporttársakat ismerhettem meg az elkezdett két tanévben.”



AK28: „Mivel nem dolgozom, így csak a megfigyeltekből látva van igény rá. De tudok többekről is, akik Magyarországon is vállaltak vele munkát.”

AK30: „Teljes mértékben elégedett vagyok a képzéssel. Rengeteg új és érdekes ismeretre tettem szert, amit a mindennapi munkámban is tudok alkalmazni, felhasználni.”

#### 2.4.4. Van-e jövője a MID-oktatásnak?

Ha az igényeket nézzük, akkor a tanárok véleménye szerint is nagy az érdeklődés, van jövője – különösen a nyelvtanfolyamokon. Ha viszont az ukrán oktatási rendszerben megkezdődött „reformokat”, drasztikus változásokat vesszük figyelembe, akkor elég bizonytalan a lehetősége a magyar mint idegen nyelv oktatásának a kárpátaljai iskolákban.

Kárpátalján a 2022 februárjában fellángolt orosz–ukrán háború miatt megnőtt az igény a magyartanulásra az ún. „belső menekültek,” a Kárpátokon túli ukrainai területekről Kárpátaljára menekültek körében is.

Ukrajnát több millió menekült hagyta el ideiglenesen vagy hosszabb távra, a statisztikák szerint kb. fél millióan (menedékes státusszal jóval kevesebben: kb. 60 000) Magyarországon találtak menedéket. A magyar mint idegen nyelv oktatása így Magyarországon is hozott felszínre kihívásokat, hiszen a menekültek szélesebb tömegei a beiskolázáshoz és munkalehetőséghez is úgy tudnak hozzáférni, ha az anyanyelvük mellett ismerik a magyart is és / vagy más EU-s nyelvet. A megkérdezett tanárok úgy látják, hogy a kialakult helyzet, a közel három éve tartó ukrán–oros háború miatt sok felnőtt és gyermek fog az idei tanévben és a közeljövőben is magyart tanulni idegen nyelvként mind Kárpátalján, mind Magyarországon.

„Az orosz–ukrán háború befolyásolta-e a MID oktatását (szükségességét, lehetőségeit) környezetében?” kérdésre adott válaszok:

„Igen, erősen meg lehetett tapasztalni mindkét irányban a befolyást. Voltak, akik érezhetően propaganda hatása alatt abbahagyták a tanulást. Voltak, akik ekkor kezdték komolyabban venni és ma is azért tanulják, mert a magyar nyelv ismerete egyfajta biztonságtudatot ad.”

„Nagy mértékben befolyásolja (az orosz–ukrán háború a MID tanításának jövőjét). Mivel a háború miatt rengetegen elmenekültek Magyarországra, s így nagy szükség van MID-oktatókra.”

„Olyan szempontból befolyásolja, hogy nagyobb odafigyelést igényel. Itt a tanulók lelki egészségére gondolok: mit láttak, hallottak, tapasztaltak.”

„Az orosz–ukrán háború miatt Kárpátaljára és Magyarországra érkezett szláv anyanyelvűek számára kiemelten szükségessé vált a magyar mint idegen nyelv oktatása.”

„Magyarországon biztos vagyok benne, hogy megnőtt az igény a magyar mint idegen nyelv iránt, amit a tömeges kivándorlások generáltak.”

„Szerintem sok ukrán anyanyelvű tanul magyarul az EU-ban való könnyebb létezés miatt.”

### 3. Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy röviden összefoglalja a magyar mint idegen nyelv oktatásának körülményeit az ukrainai Kárpátalja régió vonatkozásában.

A magyar nyelv presztízse, a magyar mint idegen nyelv tanulásának igénye látványosan nőtt az utóbbi években Kárpátalján a nem magyar ajkú lakosság körében.

A 2012-es állapotokhoz képest sok előrelépés történt a szakszerű MID-oktatás terén Kárpátalján, s ennek legfontosabb háttere a KRE szakirányú MID-képzésének beindulása volt.

Ezenkívül a magyar mint második idegen nyelv tanításához készült 5–9. osztályos tanterv és 5. osztályos tankönyv is, ezek voltak az első téglák a hatékony nyelvoktatáshoz szükséges építőanyagok sorában. A magyartanárképzés tananyagába beépített MID módszertani kurzus is egy újabb ilyen építőelem.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának a megkérdozett tanárok szerint van jövője Kárpátalján, hiszen a magyar állam szülőföldön való boldogulást célzó pályázatai és támogatási rendszere, valamint Ukrajna számára a vízummentesség bevezetése, de még a jelenlegi ukránjai háborús-politikai-gazdasági krízis is a magyar presztízst növeli. Az ukránok a magyar nyelv megtanulásával új gazdasági erőforrásra tesznek szert, melyet ha a gazdasági-háborús migráció ideiglenes, akkor visszatérve Ukrajna javára fordíthatnak, valódi haszonná, gazdasági tőkévé konvertálhatnak. A többnyelvűség, a nyelvi és kulturális sokszínűség értékévé tud válni, gazdasági erőforrássá váltható (vö. Pachné 2020, Csata 2022), hosszú távú fennmaradást biztosíthat a nyelvnek és az azt használó közösségnek.

## Irodalom

- Beregszászi Anikó – Karmacs Zoltán – Márku Anita 2022. A magyar mint idegen nyelv tanítás helyzete és jövője Kárpátalján. In: Karmacs Zoltán – Márku Anita – Tóth-Orosz Enikő (szerk.): *Mozaikok a magyar nyelvhasználatból*. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból VI. 57–66.
- Beregszászi, Anikó – Márku, Anita – Csurman-Puskás, Anikó 2020. Викладання угорської мови як (другої) іноземної в загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття [Vykladannja ugars'koi' movy jak (drugoi') inozemnoi' v zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladah Zakarpattja] In: Pater, Ivan; Muravskiy, Oleh; Romaniuk, Mykhailo (szerk.): *Угорсько-українське пограниччя: етнополітичні, мовні та релігійні критерії самоідентифікації населення: монографія* [The Hungarian-Ukrainian Borderlands: Ethnopolitical, Linguistic, and Religious Criteria of Self-identification of the People: a Monograph] Інститут українознавства ім. Крип'якевича НАН України, Lviv, Ukrajna. 268–276.
- Beregszászi Anikó 2016. A magyar mint idegen nyelv oktatása Kárpátalján – Elméleti kérdések és gyakorlati problémák. *THL2/1–2*: 65–69.
- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Csata Zsombor 2022. Marketizáció és etnikai szegregáció a gazdaságban – magyar példák Erdélyből. In: Filep Tamás Gusztáv – Szerbhorváth György – Papp Z. Attila (szerk.): *PALIMPSZESZTUS: Írások Bárdi Nándor 60. születésnapjára*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet / Kalligram, Budapest. 246–269.
- Csernicskó István 2012. *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. PoliPrint, Ungvár.
- Csernicskó István 2013a. Nyelvoktatás kárpátaljai módra In: Mária Piszjak (szerk.): *Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára*, Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, Lendva. 598–656. [http://www.e-kompetencia.si/images/epublikacije/prirocnik/e-kompetencia\\_modszertan\\_prirocnik\\_20131024\\_splet\\_kazalo.pdf](http://www.e-kompetencia.si/images/epublikacije/prirocnik/e-kompetencia_modszertan_prirocnik_20131024_splet_kazalo.pdf) (letöltve: 2018.01.17.)
- Csernicskó István 2013b. *Államok, nyelvek, államnyelvek: nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Gondolat, Budapest.
- Csernicskó István szerk. 2010. *Nyelvek, emberek, helyzetek: A magyar, ukrán és orosz nyelv használati köre a kárpátaljai magyar közösségben*. PoliPrint, Ungvár.
- Kocsis Károly 2001. *Kárpátalja mai területének etnikai térképe*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. Budapest.
- Márku Anita 2013. „Po zákárpátszki” *Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások, kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben*. PoliPrint, Ungvár.
- Márku Anita 2018. A magyar mint idegen nyelv tanterv és alkalmazásának lehetőségei a kárpátaljai iskolákban. Szakdolgozat. Kézirat. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest–Beregszász (64 pp.)
- Márku Anita 2019. A magyar mint (második) idegen nyelv oktatása a kárpátaljai iskolákban: tantervek. In: Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *A nyelvészet műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból V*. Aurdor-Shark, Ungvár. 165–178.
- Márku, Anita 2020. Helyzetkép a magyar mint (második) idegen nyelv oktatásáról Kárpátalján. *KÁRPÁT-HAZA SZEMLE* 2020/1–2: 71–78.

- Márku Anita – Schmidt Ildikó 2023. Ukrajnából Magyarországra érkező gyerekek iskolai inklúziója 1.: Részvételiség: kutatási célok és eljárások. In: Kalcsó Gyula – Ludányi Zsófia – Tóth Mariann (szerk.): *Pelikon 2023. A nyelv megújuló szerepe az oktatásban*. A Peli III. oktatásnyelvészeti konferenciája (absztraktfüzet)
- Nádor Orsolya 2017a. A magyar nyelv külföldi megismertetése, vonzereje. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó, Budapest. 465–483.
- Nádor Orsolya 2017b. Magyar mint idegen nyelv tanárok a tanárképzés hullámvasútján. *THL2* 2017/1–2: 47–56.
- Schmidt Ildikó – Márku Anita 2023. Ukrajnából Magyarországra érkező gyerekek iskolai inklúziója 2.: Narratív elemzés. In: Kalcsó Gyula – Ludányi Zsófia – Tóth Mariann (szerk.): *Pelikon 2023. A nyelv megújuló szerepe az oktatásban*. A Peli III. oktatásnyelvészeti konferenciája (absztraktfüzet)
- Pachné Heltai Borbála 2020. *Többnyelvűség Geresdlakon*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

## Források

- Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére. Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2005.
- Nem a tartalom, hanem a forma... Elmeszelte az Alkotmánybíróság a 2012-es nyelvtörvényt  
<http://hodinkaintezet.uz.ua/nem-tartalom-hanem-forma-elmeszelte-az-alkotmanybirosag-2012-es-nyelvtorvenyt/>;
- Megszületett az Alkotmánybíróság határozata a 2012-es nyelvtörvényről  
<http://hodinkaintezet.uz.ua/megszuletett-az-alkotmanybirosag-hatarozata-2012-es-nyelvtorvenyrol/>
- Ukrajna 2017. évi 2145-VIII. sz. törvénye „Az oktatásról.” *REGIO* 25/3 (2017): 260–277.  
[http://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/185/pdf\\_160](http://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/185/pdf_160) (Letöltve: 2018.04.14.)

*Márku, Anita*

### **The state of teaching Hungarian in the Transcarpathian region of Ukraine**

The primary objective of the paper is to provide a brief summary of the circumstances of teaching Hungarian as a (second) foreign language in Transcarpathia, Ukraine. In the recent years (2018, 2019 and 2022) I have conducted several small-scale empirical studies with the aim of getting a picture of the possibilities of teaching Hungarian as a foreign language in Transcarpathia. My goal was to reveal and summarize the problems, shortcomings and good practices that help or hinder the effective teaching of Hungarian as a foreign language within institutional frameworks among non-Hungarian speakers living in Transcarpathia. A new pilot study was conducted in 2024, which, in addition to the previous research questions, also sought answers to the question how the specialized further teacher training programme of teachers at the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education in Berehovo, Ukraine (an off-site teacher training programme of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary) furthers and supports the effective teaching of the Hungarian language in Transcarpathia.

## *Marthy Annamária*

### **Magyar mint idegen nyelv az egészségügyi szaknyelv oktatásában**

#### **1. Bevezetés**

A szaknyelv és oktatása kulcsfontosságú szerepet játszik az egészségtudományok területén is. Az egészségügyi szaknyelv oktatása különösen fontos, hiszen a szülésznők, gyógytornászok, ápolók és más egészségügyi dolgozók mindennapi munkájuk során gyakran találkoznak olyan helyzetekkel, ahol a pontos és hatékony szakmai kommunikáció elengedhetetlen a sikeres diagnózis és kezelés szempontjából.

A szaknyelvoktatás célja nem csupán a szakmai szókincs és kifejezések elsajátítása, hanem a hallgatók felkészítése arra, hogy sikeresen alkalmazzák is ezeket mindennapi munkájuk során. Ezzel a megközelítéssel biztosítható, hogy az egészségügyi szakemberek ne csak értsék, hanem hatékonyan használják is a szakmai nyelvet. Az oktatás során kiemelt jelentősége van a gyakorlati tapasztalatok integrálásának, ami lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy valós élet-helyzetekben is alkalmazzhassák az elméletben tanultakat.

A tanulmány célja, hogy bemutassa a magyar mint idegen nyelv oktatásán belül a szaknyelvoktatás jelentőségét és módszereit, valamint a szaknyelv oktatásában részt vevő tanárok feladatait és kihívásait.

#### **2. A szaknyelv fogalma**

A szaknyelv fogalmának meghatározása nem egyértelmű: a terminust olykor a nyelvhasználat, olykor a felhasznált nyelvi eszközök, máskor pedig a speciális alkalmazási terület jelölésére használjuk, időnként pedig mindezek együttesét értjük alatta (vö. Kohn 1988: 39). A szaknyelv kutatásban rejlő dilemmákat Kurtán (2003: 37) így foglalja össze: „A definiálás nehézsége a fogalom interdiszciplinaritásából ered, és szorosan összefügg a háttérben álló felfogásokkal. Mind a szaktudományok, mind a nyelvészet és társtudományai gyors fejlődésével, bővülésével a szaknyelv fogalma is újabb és újabb szemszögből került megvilágításba.”

Tanulmányomban a szaknyelv meghatározásához a következőket veszem alapul: a szaknyelv része az általános nyelvnek, amely elsősorban szakmaspecifikus helyzetekben jut kifejezésre (Ablonczyné Mihályka 2003: 140). Kurtán–Silye (2006: 3) megfogalmazásában a szaknyelvoktatás specifikusan meghatározott idegennyelv-tanítási/tanulási folyamat, amely arra irányul, hogy segítse a diákokat olyan kompetenciák kialakításában, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző szakmák, foglalkozások az általános nyelvi képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott tevékenységeit, feladatait végre tudják hajtani, illetve specifikus követelményeknek feleljenek meg.

A szaknyelvoktatást főleg a szaknyelvhasználat kontextusa iránti érzékenység és a nagyfokú rugalmasság különbözteti meg az általános célú nyelvtanítástól; sajátos szükségleten alapuló folyamat, amely már – az anyanyelv és esetleg bizonyos szintű idegen nyelv(ek) használata révén – meglévő tapasztalatokon alapul. Ezen tapasztalatokon belül kiemelt jelentőségű a szakmai tapasztalat, a szakismeretek, a szaktudás. A szakmai háttér ismerete eltérhet az idegennyelv-tudás szintjétől. További fontos jellemző, hogy a tanulási cél – a nyelv használata – egyben eszköz is a cél eléréséhez. Ezért van különleges jelentősége annak, hogy minél több alkalmat biztosítsunk a szaknyelvet tanulónak a nyelv mielőbbi használatára (Marthy 2021: 118).

### **3. A szaknyelvoktató nyelvтанár**

A szaknyelvet oktató tanárral szemben elvárásként felmerülhet, hogy olyan személy legyen, aki nyelvtanári végzettsége mellett specializált ismeretekkel és tapasztalattal rendelkezik egy adott szakterületen, és felkészült arra, hogy hatékonyan oktassa és közvetítse ezeket az ismereteket a tanulóknak. Tompos (2003: 191) áttekinti a szaknyelvet oktató tanár jellemző lehetőségeit:

- (1) A nyelvtanár szorosan együttműködik a szaktanárral. Ez a megközelítés egyrészt időigényes, másrészt a nyelvtanárnak és a szaktanárnak a szaknyelvi oktatás tartalmára vonatkozó gyakran eltérő elképzelése miatt a legritkább.
- (2) A nyelvtanár diplomát szerez az általa oktatott szakmából, vagy fordítva: a diplomás szakemberek nyelvtanári képesítést is szereznek (gazdasági, üzleti, külkereskedelmi profilú felsőoktatási intézményekben létezik).
- (3) Angolszász gyakorlatból terjedt el az a gyakorlat, melyben a szaknyelvoktató tanár, mintegy kísérőként az intelligens laikus szerepében a nyelvre koncentrál, míg a nyelvi tartalmat a hallgatók szakmai tudása adja. Ez a megközelítés a legkedvezőbb a tanárok számára, de nehézségként felmerülhet alkalmazása során, hogy az első és másodéves hallgatók maguk sincsenek tisztában a szakmai tartalommal.

Az Egészségtudományi Karon oktató nyelvtanárok a Tompos által megfogalmazott kategóriák közül főként az elsőbe és a harmadikba sorolhatók. A nyelvoktatási célokra szánt főiskolai jegyzetek elkészítéséhez – amennyiben lehetséges – a nyelvtanárok a szaktárgyakat oktató kollégák segítségét kérik. Ez az együttműködés azonban esetleges, a szaktárgyat oktató kollégák szabad kapacitásának függvényében vehető igénybe. A nyelvet oktató tanárok között nincs olyan, aki egészségügyi végzettséggel is rendelkezne, a Karon nem láttam még példát arra, hogy nyelvtanári diplomával rendelkező kolléga elvégezte volna a kar egyik képzését, vagy hogy felsőfokú egészségügyi diplomás szakember nyelvtanári képesítést szerzett volna.

Az elmúlt években kialakulóban van egy – a fentitől eltérő – együttműködési forma, melyet kollégáimmal követünk: a szaknyelvet oktató tanár a kórház megfelelő osztályain, szakrendeléseiben (szülészet–nőgyógyászat, fizioterápia, dietetikai tanácsadás) az ott dolgozó szakemberek felügyelete alatt megfigyeli a szakemberek munkáját (s amennyiben engedélyt kap rá, rögzíti a szakemberek és pácienseik közötti, illetve a szakemberek közötti kommunikációt), az egészségügyi kommunikáció jellegzetességeit, hogy a későbbiekben ezeket az információkat az oktatásba beépíthesse.

### **4. Az egészségügyi szaknyelv oktatásának jellegzetességei**

A szaknyelvoktatás során a szaknyelvet olyan szakmai tartalommal kell megtölteni, amely segíti a hallgatókat abban, hogy hatékonyan kommunikáljanak a saját szakterületükön. A szaknyelvoktatás célja a következő szaknyelvi készségek fejlesztése: szaknyelvi kommunikáció, olvasás, írás és hallás utáni értés készségének javítása. Az oktatás folyamatában a szaknyelvi szókincs fejlesztése kiemelt szerepet kap. A szakembereknek számos specifikus szak kifejezést kell ismerniük és alkalmazniuk a munkájuk során, melyre a hallgatókat gyakorlati képzésen való részvételük előtt fel kell készíteni.

A szaknyelvoktatás folyamán a hallgatóknak lehetőséget kell biztosítani olyan szakmai kommunikációs gyakorlatokra, amelyek segítik a szaknyelvi készségeik fejlesztését, például szituációs gyakorlatok, prezentációk, szakmai konzultációk vagy írásbeli szakmai anyagok készítésén keresztül. A kórházi gyakorlat során fontos a szakmai mentorálás, amely lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy közvetlenül kapcsolatba lépjenek a szakterületen dolgozó szakemberekkel, és gyakorlati tapasztalatokat szerezzenek a szakmai kommunikáció terén (Kurtán 2003: 217).

Sajnos a karon a nyelvoktatás körülményeinek kedvezőtlen irányba történő megváltozása egyre nagyobb kihívások elé állítja a nyelvtanárokat. A 2023/24-es tanévben változtak az idegen nyelvi alapozás és az idegen szaknyelv tárgyak teljesítésének követelményei és az oktatásukra fordítható óraszám. Jelenleg ezen tárgyak teljesítéséért nem kapnak kreditet a hallgatók, sikeres teljesítés esetén pedig a korábbi ötfokozatú érdemjegy helyett aláírás kerül bejegyzésre. Az előző évek során az idegen nyelvi alapozást 12 héten át 2x90 percben (48 óra/félév) hallgathatták a diákok, míg az idegen szaknyelv oktatására 45 óra/félév jutott. Jelenleg a szaknyelv oktatására 36 óra áll rendelkezésünkre szemeszterenként. Logisztikai megfontolások következtében (a külföldi hallgatók növekvő létszáma miatt nem biztosítható elegendő tanterem az órák megtartására a főépületben) a kar a nyelvoktatást heti egy alkalommal 4x45 percben biztosítja. Mindkét kurzus kötelező tárgy a hallgatók tantervében, de könnyen belátható, hogy sem a teljesítésért kapható aláírás, sem a 0 kredit nem motiváló számukra.

### ***5. Az Egészségtudományi Kar idegen nyelvi programjában tanuló hallgatók***

A nemzetközi hallgatói mobilitás világszerte egyre nagyobb jelentőségű.<sup>1</sup> A korábbi évek tendenciáját követve 2023-ban is tovább emelkedett a külföldi hallgatók száma Magyarországon. Az összes munkarendet tekintve a 2023/2024-es tanévben közel 42 ezer külföldi hallgató tanult magyar felsőoktatási intézményekben.<sup>2</sup>

A KSH adatai szerint 1999-ben 7711, míg 2023-ban már 41730 külföldi hallgató iratkozott be magyarországi egyetemre, főiskolára. A nemzetközi hallgatók részvétele továbbra is az egészségügyi diszciplínák területén a legmagasabb (Marthy 2021: 113). A Semmelweis Egyetem honlapján<sup>3</sup> található legfrissebb statisztikák megmutatják, hogy az összes külföldi hallgató 34%-a tanul a budapesti orvostudományi egyetem különböző karain (1. táblázat).

A Semmelweis Egyetem első idegen nyelvű orvosképzési programja 1983-ban indult 120 hallgatóval német nyelven. Ezt követte a nagy létszámú angol nyelvű képzés bevezetése az Általános Orvostudományi, Fogorvostudományi és Gyógyszerésztudományi Karokon 1989-ben.

Az Egészségtudományi Kar 2004-ben indította el az angol nyelvű gyógytornászképzését, amely azóta is a legnépszerűbb szakirány a külföldi hallgatók körében. Az elmúlt 20 évben a kar számos szakirányon dolgozta ki angol nyelvű képzését, így a 2023/2024-es tanévben már 807 nemzetközi hallgatója van, ami az összes beiratkozó közel 15%-a. Jelenleg a következő szakirányokon tanulnak külföldi hallgatók: ápoló, szülésznő, optometrista, dietetikus, népegészségügyi ellenőr, egészségturizmus szervező.

Az Egészségtudományi Karon tanuló hallgatók számára 6 félévben kötelező a magyar mint idegen nyelvi kurzusok teljesítése. Évről évre bővül a meghirdetett angol nyelvű képzések száma, ami a képzésben oktató nyelvtanárokat folyamatos kihívások elé állítja. Az idegen nyelvű képzésekben részt vevő diákok speciális helyzetben vannak a magyar mint idegen nyelv elsajátítása szempontjából. A hallgatóknak csak tanulmányaik idejére van szükségük a magyar szaknyelvre, de viszonylag rövid időn belül (6 szemeszter, 276 óra után) képessé kell válniuk arra, hogy anyanyelvi beszélőkkel folytassanak beszélgetéseket.

<sup>1</sup> 1999-ben 2 millió diák kezdte meg tanulmányait saját országának határain túl. Napjainkra mintegy 5 millió főre tehető azok száma, akik részben vagy teljes egészében külföldi felsőoktatási egyetemet választanak (OECD 2018).

<sup>2</sup> <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetesadatok/index.html#tovbbiadatokinformcik>

<sup>3</sup> <https://semmelweis.hu/oktatasisgazgatas/statisztikak/>

Informális beszélgetések keretében megtudtam, hogy a hallgatók többsége nem szándékozik Magyarországon elhelyezkedni tanulmányai befejezését követően. Jellemzően számukra vonzóbb nyugat-európai országokban szeretnének munkát vállalni, illetve visszatérnek hazájukba (Marthy 2021: 115). A hallgatók túlnyomó része nem motivált a magyar nyelv elsajátítása iránt.

Kar neve	Külföldi hallgatók száma	Hallgatók száma	Külföldiek aránya
Általános Orvostudományi Kar	3004	5322	56,44%
Doktori Iskola	153	1134	13,49%
Egészségügyi Közszolgálati Kar	35	694	5,04%
<b>Egészségtudományi Kar</b>	<b>807</b>	<b>4589</b>	<b>17,58%</b>
Fogorvostudományi Kar	596	1184	50,33%
Gyógyszerésztudományi Kar	264	921	28,66%
Pető András Kar	34	350	9,71%
Szaknyelvi Intézet	1	74	1,35%
<b>Összesen</b>	<b>4894</b>	<b>14268</b>	<b>34,30%</b>

1. táblázat: A Semmelweis Egyetemen tanuló hallgatók száma (2023-2024)

A fentiekben láthattuk, hogy az egyetemi képzés átalakulásának következtében egyre nagyobb nyomás nehezedik a nyelvtanárookra, mivel rövidebb időn belül egyre magasabb elvárásoknak megfelelően kellene a hallgatókat a szaknyelvi kommunikációra felkészíteniük. A kórházi gyakorlat helyszínéül szolgáló intézmények felől fokozódik az igény arra, hogy – a mind nagyobb számban érkező – külföldi diákok nyelvtudása lehetővé tegye azt, hogy a kórházi személyzet segítségével (közvetítés a hallgató és a beteg között, fordítási segítségek) nélkül kommunikáljanak a páciensekkel. A fent részletezett körülmények ismeretében belátható, hogy nagy kihívást jelent a hallgatók felkészítése erre a kommunikációs feladatra.

A szakmaspecifikus magyar mint idegen nyelvi tananyagok összeállítását megnehezíti, hogy ezek jórészt előzmény nélküliek, és a nyelvtanároknak egyéb feladataik mellett kevés idejük van a kórházi osztályokon történő tapasztalatszerzésre. A 2022/23-as tanévben például három új szakirányon (dietetikus, népegészségügyi ellenőr, egészségturizmus szervező) indult el az angol nyelvű képzés. Az Orvostudományi, a Fogorvostudományi és a Gyógyszerésztudományi Karon évtizedes hagyománya van a magyar mint idegen nyelv szaknyelvi oktatásának, melynek tartalmát, módszerét folyamatosan fejlesztik a Szaknyelvi Intézet oktatói. Az Egészségtudományi Karon ezzel szemben rövid idő alatt több különböző szakterületen kell kidolgozni a szaknyelvvoktatás tartalmát és módszerét. A következő fejezetben ennek egy lehetséges irányát szeretném bemutatni.

## **7. Szaknyelvi tananyag kidolgozása az Egészségtudományi Kar angol nyelvű képzésében részt vevő szülésznőhallgatók számára**

Az Egészségtudományi Kar külföldi szülésznőhallgatói kisebb csoportokban a szülészeti osztályon kezdik meg szakmai gyakorlatukat a budapesti kórházakban. Az intézményekben rájuk váró szakember–páciens interakciók kommunikációs céljukat tekintve sokrétűek lehetnek: anamnéziszfelvétel, betegtájékoztató, terápiát érintő döntéshozatal, diagnózist követő rossz hír közlése, beavatkozások közbeni tájékoztatás a teendőkről, szülés közben a vajúdási folyamat támogatása, a szülő nő biztatása, folyamatos támogatása. A magyar szaknyelvi oktatás számára releváns szakember–páciens diskurzusok többségében a betegkikérdezést és a betegvizsgálatot célozzák, a kar nyelvtanárai által fejlesztett szaknyelvi tananyagokban találhatunk példát a beteggel folyó szakmai munka szókincsének és nyelvi szerkezetének gyakoroltatására.<sup>4</sup>

A szülésznőhallgatók a kórházi gyakorlaton 2–3 fős csoportokban vesznek részt. A szemináriumokon szimulált szülésznő–kismama, illetve szülésznő–egészségügyi szakember/ orvos párbeszédet valós helyzetekben kell gyakorolniuk. Természetesen elsősorban a szakmai kompetenciák osztálytermen kívüli alkalmazásán van a hangsúly, de a feladat végrehajtása a legtöbb esetben lehetetlen a magyar nyelv használata nélkül. A szaknyelvi tanulásnak ezt a gyakorlati, klinikai terepen való szakmai oktatást kell előkészítenie.

A 80-as években terjedt el az a nézet, hogy a szaknyelv nem valamiféle szöveg, hanem inkább diskurzus, így annak vizsgálata is szövegelemzés helyett diskurzuselemzést igényel, ami a kommunikatív célok és kommunikatív egységek kapcsolatának vizsgálatakor nyelvi, társadalmi és szakmai aspektusokat is figyelembe vesz (Tompos 2003: 192). A szaknyelvvoktatás során autentikus anyagokat kell használni: szakmai cikkeket, konferenciabeszámolókat vagy szakmai videókat, amelyek segítenek a hallgatóknak a szaknyelv használatában. A beszéd-készség fejlesztéséhez pedig ismerni kell az egészségügyi dolgozók által használt szakmaspecifikus szófordulatokat, kifejezéseket, szerkezeteket. Ennek érdekében kiemelten fontos a szaknyelvet oktató tanárok és az egészségügyi személyzet együttműködése.

Ideális esetben a nyelvtanárok hosszabb-rövidebb időt töltenek el az adott kórházi osztályon, hogy tapasztalatot szerezzenek arról, milyen feladatok ellátását várják el a hallgatóktól a gyakorlati helyszínen. A terepmunka során az egészségügyi dolgozókkal történő beszélgetések, illetve a látottak megfigyelése és rögzítése segítheti a tanárt a hallgatók számára leginkább megfelelő szaknyelvi jegyzet összeállításában. Az eddigi együttműködések főként az orvostanhallgatók képzésében használt tananyagok fejlesztésének céljából történtek. Az anamnéziszfelvétel, a beteg panaszainak felvétele és a kezelési javaslatok területén számos vizsgálat zajlott, melyek eredményeit a nyelvtanárok az általános orvosi nyelvi jegyzetekbe integrálták. Az elmúlt években a kar oktatói az optometrista, gyógytornász és a szülésznő szakirányok oktatóival közösen igyekeznek új tananyagokat fejleszteni. Az említett területek gyakorlóhelyeivel kapcsolatba lépve próbáljuk a tananyagot az élőnyelvi kommunikációhoz igazítani, hogy hallgatóink minél sikeresebben felkészülhessenek a páciensekkel folytatott interakciókra. A következőkben az általam végzett tananyagfejlesztési munkát szeretném bemutatni.

2022 és 2023 során több alkalommal látogattam el egy észak-magyarországi szülészeti osztályra, ahol a szükséges engedélyek birtokában megfigyelhettem és hanganyag formájában rögzíthettem a szülésznők munkáját, kommunikációját a kismamákkal. Kutatásom eredményei alapján a szülésznőhallgatók magyar mint idegen nyelvi képzésének fejlesztésére szeretnék javaslatokat tenni.

<sup>4</sup> Horváth Ágnes és Nagyné Górász Judit által fejlesztett kiegészítő tananyagok gyógytornász- és szülésznőhallgatók számára



A szülésznői szakmának számos specifikus szaknyelvi kifejezése van, amelyekre a szülészeti és nőgyógyászati ellátás során van szükségük. A szülésznőknek pontosan kell ismerniük a szaknyelvi fogalmak és kifejezések magyar megfelelőit, hogy hatékonyan kommunikálhassanak az orvosokkal, a nővérekkel és a kismamákkal a szülészeti osztályon. A szaknyelvi szókincs magában foglalja a szülészeti és nőgyógyászati terminológiát, ezen belül az anatómiai, biológiai és kórélettani fogalmakat. A szaknyelv fontos eleme a terhesség, a szülés és az utószülési időszak különböző szakaszainak jellemzése, valamint a szülészeti és nőgyógyászati vizsgálatok és beavatkozások elnevezése és leírása. A szülészeti osztályon végzett megfigyelések és az ott dolgozó szülésznők segítségével megállapítható, hogy a szókincs mely elemei a legszükségesebbek a hallgatók számára.

A szülésznőknek azonban nemcsak az orvosi szaknyelvet kell ismerniük, hanem birtokában kell lenniük a kismamákkal, a vajúdo nőkkel és családjukkal történő hatékony kommunikációhoz szükséges nyelvi készségeknek is. Ennek része a megfelelő tájékoztatás nyújtása a terhesség, a vajúdási szakasz, a szülés és az utószülési időszak alatt, a betegek és családok kérdéseinek megválaszolása, valamint a kommunikáció és a kapcsolatteremtés különböző módjainak alkalmazása. A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a szülésznők és a szülő nők közötti együttműködés szempontjából meghatározó a kapcsolat kiépítésének módja. Mind az anyák, mind a szülésznők kiemelték, hogy a szakember szaktudásán kívül meghatározó azon képessége, hogy a mennyire tudja a vajúdo nő szorongását eloszlatni, félelemérzetét csökkenteni, illetve biztatni a kitartásra a vajúdo hosszú folyamatában. A szakirodalom is felhívja a figyelmet arra, hogy a szülészeti ellátás során mind a fizikai, mind a szociális környezet kapcsán törekedni kell a támogató és biztonságot nyújtó körülmények létrehozására, mivel a megfelelő környezet hozzájárul az anyák elégedettségéhez, és jelentős szerepe van abban is, hogy mennyire fájdalmasnak élik meg a szülést a vajúdo nők. Egyes kutatók véleménye szerint a támogató környezeti tényező a legmeghatározóbb a nők szülésélményének szempontjából (Pirdel–Pirdel 2009: 222).

Az előzőekből következik, hogy a szaknyelvi szókincs oktatása mellett a szülésznőhallgatók számára nagyon fontos, hogy megismerjék a kismamákkal való bizalmi kapcsolat kiépítéséhez szükséges kifejezéseket, kommunikációs technikákat, ezért ezeket be kell építenünk a magyar mint idegen nyelvi szaknyelvi jegyzetekbe.

A szaknyelvi tananyag kialakításához a Szita és Pelcz (2017) által kidolgozott és magyar tankönyvekben alkalmazott modellalapú nyelvoktatás módszertani rendszerét követem. Ez a módszertani innováció a használatalapú nyelvelméletekre épít, a természetes nyelvhasználat megfigyelését és átadását célozza. A nyelv használata során a nyelvi elemekkel való találkozás rögzül, és az ismétlések által tehető automatikussá az alkalmazásuk (Pelcz 2023: 15). A terhesambulancián rögzített hangfelvételek nagy nyelvi mintáján megfigyelhetőek a gyakran ismétlődő elemek, melyek formálják a szaknyelvről alkotott képet és a konkrét nyelvismeretet is. Az átiratok többszöri átolvasása során gondosan ki kell választanunk az oktatási anyagokba beépíthető, a szülésznői szaknyelvre jellemző mondatokat, kifejezéseket, hogy a hallgatók a számukra hasznos, a valóságban előforduló, természetes nyelvhasználatot sajátíthassák el az idegen nyelvi kurzusokon.

A szaknyelvi jegyzet szövegeinek összeállításához a hangfelvételek átirataiból emelhetünk ki részleteket, melyek így élőnyelvi mintaként szolgálhatnak a nyelvtanulók számára. Az ily módon kialakított modelldialógusok célja, hogy mintát adjon a nyelvtanulónak, hogyan reagálhat az adott közléshelyzetben (Szita–Pelcz 2017: 264).

A szaknyelvi kurzus során a tanuló kompetens nyelvhasználóvá tétele a cél. A nyelvoktatásra fordítható óraszám nem teszi azonban lehetővé, hogy a hallgatók eljussanak arra a szintre, hogy az anyanyelvi beszélővel egyenrangú partnerként vegyenek részt a kommunikációs folyamatokban. A modellalapú nyelvoktatás módszertanának egyik alapfeltétele, hogy a szaknyelvi jegyzet szövegeit, a nyelvtanár és az anyanyelvi beszélők megnyilvánulásait olyan

nyelvi modellként értelmezi, amely támogatja a nyelvtanulót abban, hogy kompetens nyelvhasználóvá váljék. A tananyag és a tanítás során megjelenő írott és hangzó szövegek minden elemét ellenőriznünk kell, hogy megfelelnek-e annak az elvárásnak, hogy modellként szolgáljanak. Így tudjuk biztosítani azt, hogy a hallgató nem találkozik olyan mondatokkal, amelyek csak a nyelvkönyvekben fordulhatnak elő; viszont sok olyan szöveget sajátít el, amit az anyanyelvi beszélők nyelvi produktumai alapoznak meg (Pelcz 2023: 15).

A kórházban általam rögzített hangfelvételek átirataiból számos példát láthatunk a szülésznő által alkalmazott szuggesztív kommunikációs technikák használatára is, melyek alkalmasak lehetnek arra, hogy a szülés intim környezetében nyugtatólag hassanak a vajúdo nőre, csökkentsék félelemérzetét és szorongását a számára ismeretlen kórházi környezetben. A szaknyelvi jegyzet dialógusain keresztül bemutatathatóak a hanganyagok átirataiban megfigyelt, a szülésznők által használt szuggesztív kommunikációs technikák: pozitív keretezés, környezeti ingerek beépítése, jövőorientáció, pozitivitás, implikáció.

A szülésznőkkel készített interjúk során elhangzott, majd a narratív témaelemzés módszerével azonosított kommunikációs technikák szaknyelvi oktatásba történő beépítése is hasznos segítséget nyújthat a hallgatóknak a kismamával folytatott interakció alakításában. Az interjúk elemzése során kirajzolódott, hogy a szülésznők és a szülő nők közötti kommunikációban jelentős szerepük van a szülő nőhöz intézett kérdéseknek, a felajánlásoknak, az orvosi szaknyelv redukálásának, a határozottságnak, a beavatkozások és javaslatok indoklásának, illetve a biztatásnak és a dicséretnek.

Annak érdekében, hogy a szülésznőhallgatókat hatékonyabban tudjuk felkészíteni a szülő nővel való kommunikációra, a szaknyelvoktatásra fejlesztett magyar mint idegen nyelvi tananyagokban ki kell térnünk az előzőekben említett jellegzetességek bemutatására. A szülésznők az interjúkban kifejtették, hogy a vajúdási szakaszban nagyon sokat kérdeznek a vajúdo nőktől, mert igyekeznek megtudni, hogy mik a kismama elvárásai a szüléssel kapcsolatban. A két fél közötti sikeres együttműködés kialakításához a szülésznőknek meg kell ismerniük a vajúdo nő igényeit, hogy ezeket kielégítve minél pozitívabb szülésélményhez segíthessék őket. A nyelvtanítás során ezért fontos a kérdések beépítése a tananyagba a korábban már említett mintadialógusok szövegein keresztül.

A kórházban végzett munkám alatt rögzített minidialógusok átiratai mintát adhatnak a kismamák, vajúdo nők számára megfogalmazott javaslatok, illetve a beavatkozásokról adott információk módjáról, a biztatás, dicséret nyelvi formáiról, illetve a határozott utasítások adásának technikáiról is. A szakember–páciens párbeszédekben megfigyelhető, hogy a szülésznők gyakran használják a *tetszik* kifejezést a kismamákkal folytatott párbeszéd során. A tetszikelő formák udvariassági funkciójuk miatt kapnak szerepet az egészségügyi kommunikációban, bizalmasan udvarias jellegük révén az egészségügyi szakemberek közelítő, odaforduló nyelvhasználati gyakorlatának részeként (Domonkosi–Kuna 2015: 50). Fel kell hívnunk hallgatóink figyelmét azonban arra, hogy nem minden kismama preferálja ezt az udvariassági formát. Van, aki egyenesen sértőnek, lekezelőnek érzi, ha a tetszikelő formát használja a szakember.

## 8. Összefoglalás

A korábbi kutatások eredményei alapján megfogalmazható, hogy a szaknyelvoktatás szempontjából elsősorban a szaknyelvi szituációs adekvátságra, valamint a szükséges szakmai és idegen nyelvi kompetencia kialakítására és fejlesztésére kell a hangsúlyt fektetni (Ablonczyné Mihályka 2003: 140). Az általam végzett kutatás tapasztalatai arra utalnak, hogy a szülésznők szerepe kulcsfontosságú a pozitív szülési élmény megteremtésében, ezért nagyon fontos, hogy tudatosan figyeljenek a nyelvhasználatukra, és megfelelő kommunikációs stílust alkalmazzanak.

nak az anyákkal történő interakcióik során. A hat féléves magyar mint idegen nyelvi oktatás során tehát kiemelt figyelmet kell fordítanunk arra, hogy a hallgatóknak át tudjuk adni ezeket az ismereteket a szaknyelvi tananyagon keresztül. A természetes, az anyanyelvi beszélők által produkált nyelvhasználat megfigyelésével és a szaknyelvi tananyagba való beépítésével elérhetjük, hogy a nyelvtanuló a páciensekkel sikeresen együttműködő kommunikációs partnerré váljék a kötelező kórházi gyakorlat során.

## Irodalom

- Ablonczyné Mihályka Livia 2003. Mi a szaknyelv? Meggyőződések és dilemmák. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 139–142.
- Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes 2015. A tetszikelés szociokulturális értéke. A tetszikelő kapcsolattartás szerepe az orvos–beteg kommunikációban. *Magyar Nyelvőr* 139 (1): 39–63.
- Kohn, Kurt 1988. Fachsprachen und Fachübersetzen. Psycholinguistische Dimensionen der Fachsprachenforschung. In: C. Gnutzmann (Hg.): *Neue Perspektiven des fachbezogenen Fremdsprachen-unterrichts*. Narr, Tübingen. 39–64.  
[http://www.researchgate.net/publication/272743165\\_Fachsprache\\_und\\_Fachbersetzen.\\_Psycholinguistische\\_Dimensionen\\_der\\_Fachsprachenforschung](http://www.researchgate.net/publication/272743165_Fachsprache_und_Fachbersetzen._Psycholinguistische_Dimensionen_der_Fachsprachenforschung) (Letöltve: 2024.05.03.)
- Kurtán Zsuzsa 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kurtán Zsuzsa – Silye Magdolna 2006. *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. <https://docplayer.hu/7536908-A-szaknyelvi-oktatas-a-magyar-felsooktatas-rendszereben.html> (Letöltve: 2024.05.02.)
- Marthy Annamária 2021. A magyar mint idegen nyelv oktatása az orvosképzésben. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv: Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 113–127.
- OECD 2018. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en> (Letöltve: 2024.04.30.)
- Pelcz Katalin 2023. Minek is az innováció? Gondolatok a nyelvtanulás hatékonyságának növeléséről. In: Dobos Ágota (szerk.): *Aktuális kihívások a szak/nyelvoktatásban: A módszertani megújulás lehetőségei: Tanulmánykötet*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 9–17.
- Pirdel, Manizheh – Pirdel, Leila 2009. Perceived environmental stressors and pain perception during labor among primiparous and multiparous women. *The Journal of Reproduction & Infertility*, 10(3): 217–223.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvoktatás –Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tanterem kívül. *THL2: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 2017/1–2: 262–269.
- Tompos Anikó 2003. Szaknyelven innen, általános nyelven túl. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Alkalmazott nyelvészeti Tanszék, Szeged. 191–194.

*Marthy, Annamária*

### Teaching Hungarian for healthcare purposes

The paper discusses major issues and current challenges in the field of teaching Hungarian as a foreign language within the context of healthcare specialist language education. The study describes the specialist language and crucial language skills that healthcare professionals such as midwives, physiotherapists, and nurses need to acquire and develop. It also discusses the unique challenges and responsibilities that language teachers teaching medical terminology and communication skills to university students are facing in the context of teaching Hungarian to international students at the Faculty of Health Sciences, Budapest. Finally, it concludes with insights into curriculum design and curriculum development tailored for healthcare settings.

## *Misad Katalin*

### **A magyar mint idegen nyelv a pozsonyi Comenius Egyetemen<sup>1</sup>**

#### **1. Bevezetés**

A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán a múlt század húszas éve óta lehet különböző oktatási formákban magyar stúdiumokat folytatni. Jelen tanulmány a magyar idegen nyelvként történő oktatásának változatos színtereit mutatja be, valamint feltárja a szlovák anyanyelvűek nehézségeit a magyar nyelvi rendszer elsajátításában.

#### **2. A magyar mint idegen nyelv a szlovák felsőoktatásban**

Az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlása után alakult utódállamok köztudottan azok közé az országok közé tartoztak, ahol a többségi átlagpolgárok részéről hosszú évekig akkor sem mutatkozott igény a magyar nyelv elsajátítására, ha bizonyos területeken és helyzetekben szükséges vagy hasznos lett volna az ismerete. Szlovákiában a magyar nyelvvel szembeni ellenérzés az 1989-es rendszerváltozás után kezdett oldódni, majd mérséklődni. Ekkor az informális nyelvhasználati színtereken növekedni kezdett a presztízse, ami egyéb más tényezők mellett a felsőoktatásban magyart mint idegen nyelvet tanulók számában is megmutatkozott (vö. Misad–Hurka 1998: 94; Vozáriková 2007: 15; Misad 2009: 262, 2011: 136–138, 2018: 143–144, 2019: 214; Szilvási 2010: 17–20).

A többi külföldi országhoz hasonlóan a magyar mint idegen nyelv oktatásának intézményrendszere Szlovákiában is főként a felsőoktatáshoz kapcsolódik, ám az egyetemi magyar mint nem anyanyelv oktatása a 21. század elejétől visszaszorulóban van. Míg tizenöt évvel ezelőtt öt szlovákiai egyetemen lehetett magyart mint idegen nyelvet / hungarológiát tanulni, önálló tanulmányi szakként ma már egyik intézményben sem folyik ilyen jellegű oktatás. A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke napjainkban elsősorban alapképzési levéltár és közép-európai tanulmányok szakos hallgatóknak biztosítja a magyar mint idegen nyelv oktatását. Az Eperjesi Egyetem szintén az alapképzési levéltár szakos hallgatók számára hirdet meg magyar mint idegen nyelvi kurzusokat. Korábban a Comenius Egyetemen, továbbá a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen, a besztercebányai Bél Mátyás Egyetemen és a komáromi Selye János Egyetemen is folyt teljes körű vagy részleges magyar mint idegen nyelvi képzés, mely Pozsonyban, Nyitrán és Komáromban az érdeklődés fokozatos csökkenése, Besztercebányán pedig az ún. hungarisztika tanszék felszámolása miatt szűnt meg (Misad 2018: 144, 2019: 214).

---

<sup>1</sup> A dolgozat a szerző *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben* c. tanulmánykötetében megjelent hasonló témájú írás (2019: 213–225) aktualizált változata. A témával kapcsolatos vizsgálatok a Kutatás- és Fejlesztéstámogató Ügynökség APVV-17-0254 számú szerződése, valamint a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda kutatási terve alapján folytak a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén.

### ***3. A magyar mint idegen nyelv oktatási formái a pozsonyi Comenius Egyetemen***

A Comenius Egyetemen bölcsészkarán rövidebb-hosszabb megszakításokkal 1923 óta lehet magyarul tanulni. Ekkor hirdette meg a kar *magyar lektori gyakorlatok* néven az első magyar nyelvű kurzust, melyet magyar és szlovák anyanyelvű hallgatók egyaránt látogathattak. Bár 1928-ban az ún. Magyar Szeminárium keretében magyar filológiai szakirány indult, a következő csaknem tíz évben magyar anyanyelvű oktatók hiányában mind az irodalomtudományi, mind a nyelvtudományi témájú előadások nagy részének oktatási nyelve a szlovák volt.

A szlovákiai magyarok jogfosztottsága idején minden magyar tanítási nyelvű oktatási intézmény, így a pozsonyi tudományos műhely működését is felfüggesztették. 1950-től a szlovák nyelvi tanszék ún. magyar altanszékeként folytathatta tevékenységét, s első lépésként újraindította a magyar filológiai képzést. 1959-ben megalakult az önálló magyar tanszék, mely a központi hatalom döntése értelmében előbb magyar nyelvű tanárképzést, majd az új évszázad elején a kar elképzeléseihez igazodva magyar párú tolmács-fordító képzést, végül a szlovákiai magyar média igényeit kielégítve magyar nyelvű kiadványszerkesztő képzést indított.

Az elmúlt több mint harminc év során a fentiekén kívül kísérletet tett a hungarológia tanulmányi szak elindítására; továbbá állandó jelleggel biztosítja a magyarnak nyelvi kurzusok keretében történő oktatását a kar levéltár szakos hallgatói számára; a közép-európai tanulmányok szakos, valamint a magyar nyelv iránt érdeklődő más szakos hallgatóknak pedig az érdeklődés igénye szerint hirdet meg magyar nyelvi kurzusokat.

#### *3.1. Hungarológiai képzés*

A tanszék az 1990/1991-es tanévben – az 1989-ben kezdődött kedvező politikai-társadalmi változásokra reagálva – hirdetett először tanulmányi szakot nem magyar anyanyelvű hallgatók számára. Mivel azonban különböző tárgyi és személyi feltételek hiánya miatt nem tudta biztosítani a speciális igényű hungarológiai képzést, a szak önmagában nem volt teljes értékű: csaknem másfél évtizeden keresztül egy másik tanulmányi szakkal, a szlovák nyelv és irodalom szakkal kellett párosítani. Az oktatás elsődlegesen filológiai jellegű volt, de a magyar nyelv- és irodalomtudomány különböző diszciplínái mellett a hallgatók betekintést nyertek a magyar történelem eseményeibe, a magyar eszmetörténet összefüggésrendszerébe, valamint a magyar művészetek világába is.

A 2005/2006-os tanévtől kezdődően önálló hungarológiai képzés indult a tanszéken. Ennek kereteit a képzés alábbi irányvonalai határozták meg: (1) a magyar mint második, illetve idegen nyelv oktatása; (2) a magyar kultúra közvetítése, különös tekintettel a magyar irodalomra. Ezek az irányok a hallgatói közösség összetételétől függően alakultak, hiszen eleve más összetevőket igényeltek a magyart második vagy idegen nyelvként tanuló hallgatók. A tanulmányi szak 2010-ben megszűnt; ennek oka egyrészt a nem megfelelő hallgatói jelentkezési arány, másrészt a felvett (jellemzően szlovák anyanyelvű) hallgatók gyenge előmenetele, tanulni nem akarása, más szakra való átlépése volt (vö. Misad 2009: 265, 2011: 137, 2018: 145, 2019: 215).

#### *3.2. A magyar mint idegen nyelv oktatása napjainkban*

A tanszék jelenleg főként levéltár és közép-európai tanulmányok szakos hallgatók számára biztosítja a magyarnak idegen nyelvként való oktatását. A levéltár szakosok az alapképzés első négy félévében általános nyelvi képzésben, a következő két félévben szaknyelvi képzésben részesülnek.

A közép-európai tanulmányok szakos hallgatók az alapképzés során öt féléven keresztül látogathatják a szabadon választható *magyar nyelv és országismeret 1–5* kurzusokat, emellett a *magyar nyelvű társalgás* kurzust is felvehetik. A magyar nyelv alapképzés elsajátítása iránt érdeklődő más szakos hallgatók az alapképzés első négy félévében a *magyar nyelv kezdőknek 1–4* kurzusokra jelentkezhetnek.

### 3.2.1. Magyar nyelv levéltár szakos hallgatóknak

A szlovákiai levéltárakban található 1918 előtti anyag jelentős része magyar nyelvű. Ezek feldolgozásának szükségessége vezetett ahhoz, hogy a levéltár szakos hallgatók az alapképzés során heti kilencven perces magyarnyelv-oktatásban részesüljenek. Ennek befejezése után elvileg képesnek kellene lenniük a magyar nyelvű szövegek feldolgozására, illetve szlovákra fordítására. Egy nyelvet azonban ilyen kevés idő alatt nagyon nehéz a megfelelő szinten elsajátítani, főként ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a levéltárosok munkájuk során elsősorban régi szövegekkel találkoznak, melyeknek nyelvezete távol áll a mai magyar nyelvtől. A hallgatók nagy része ráadásul szlovák anyanyelvű; egynyelvű szlovák nyelvközösségben él; szülei, hozzátartozói, ismerősei kizárólag szlovák nyelven érintkeznek; és anyanyelvén kívül egy vagy két idegen nyelvet (cseh, angol, német) is beszél valamilyen fokon, magyarul azonban nem tud<sup>3</sup> (vö. Szabó Mihály 1990: 104; Misad 2009: 265, 2011: 136, 2018: 146, 2019: 216).

A levéltár szakos hallgatók magyarnyelv-oktatása két részre tagolódik: az első négy féléven megismerkednek az alapvető nyelvtani jelenségekkel, és elsajátítanak egy alapképzésű szókészletet, mely a mindennap használatos gyakoribb szavakat és kifejezéseket tartalmazza. Ezzel párhuzamosan tanulják a szakszókincset is, mégpedig úgy, hogy az egyes grammatikai tananyagrészekhez rövid szakszöveget kapcsolnak. Ezekre a szövegekre azért van szükség, mert a jelenlegi magyar–szlovák / szlovák–magyar szótárak régi, több évtizeddel ezelőtt született középszótárak, melyekben a levéltárosok számára fontos szavak csak elvétve vagy egyáltalán nem szerepelnek (Szabó Mihály 1990: 105; Misad: 2009: 265, 2011: 136, 2018: 146, 2019: 216–217).

A képzés második részében a hallgatók szakszövegekkel ismerkednek, illetve ezeket fordítják szlovákra. Ezek a szövegek lehetővé teszik az eddig tanult szakszókészlet felelevenítését, a már ismert nyelvtani jelenségek átismétlését és elmélyítését, továbbá az írott stílusra jellemző szerkezetek bemutatását és azonosítását; tartalmukat illetően pedig betekintést nyújtanak a magyar történelem egyes korszakaiba. A nyelvtanulás e szakaszában a hallgatóknak már képeseknek kell lenniük igényesebb levéltári szövegek szótár, szójegyzék segítségével történő lefordítására (Szabó Mihály 1990: 105; Misad 2009: 265, 2011: 137, 2018: 147, 2019: 217).

A tapasztalat azt mutatja, hogy bár a szlovák anyanyelvű levéltár szakos hallgatók később jól elboldogulnak a magyar nyelvű levéltári anyagokkal, nem tanulnak meg magyarul beszélni. Még azok a hallgatók sem igyekeznek a három év alatt elsajátított nyelvtudásukat tovább fejleszteni, akik a nyelvi gyakorlatokon hibásan ugyan, de alapszinten már beszéltek magyarul (vö. Szabó Mihály 1990: 105; Misad 2009: 265, 2019: 217).

<sup>3</sup> A levéltár szakosok között évente egy, legfeljebb két olyan hallgató található, akinek saját bevallása szerint van magyar kötődése, illetve beszél „egy kicsit” magyarul. Általános és középiskolai tanulmányaikat azonban ők is szlovák nyelven végezték, a magyar nyelv köznyelvi változatát egyikük sem beszéli.

### 3.2.2. Magyar nyelv és országismeret közép-európai tanulmányok szakos hallgatóknak

A közép-európai tanulmányok szakon szlovákiai, illetve külföldi, főként a V4-ek országaiból és az utóbbi két évben Ukrajnából érkező hallgatók tanulnak. Az oktatás nyelve az alapképzés során az angol, mesterszinten a szlovák. A szak tantárgyi rendszere előírja, hogy a hallgatóknak az alapképzés során két új közép-európai nyelvvel is meg kell ismerkedniük. Ezeket saját belátásuk szerint választhatják ki a lengyel, a magyar, a német és a szlovén nyelv közül.

A magyart eddig cseh és lengyel anyanyelvű hallgatók választották, mindegyikük kezdő szintű nyelvtanulóként. Nyelvünk szókészletével és nyelvtanával a korábbi években levéltár szakosokkal közös nyelvórákon ismerkedtek, emellett speciális nyelvoktatásban részesültek, hiszen a nyelvtanulás célja esetükben más, mint a szaknyelvi készségeket igénylő levéltár szakos hallgatóké. A 2024/2025-ös tanévtől kezdődően a tanszék önálló nyelvi kurzusokat indít közép-európai tanulmányok szakosok számára, akik a nyelvtanulás mellett országismeretet is hallgatnak majd (Misad 2018: 147, 2019: 217).

### 3.2.3. Magyar nyelv bölcsészhallgatóknak

A levéltár és a közép-európai tanulmányok szakos hallgatóknak meghirdetett magyar nyelvi kurzusok iránt a 2005/2006-os tanévben akkora volt az érdeklődés a többi bölcsészhallgató körében, hogy a tanszék kari magyarnyelv-kurzust indított számukra. A 2006/2007-es tanévben két csoportban folyt az oktatás: a nyelvtanulók nagyobb része olyan történelem, politológia, filozófia szakos hallgató volt, aki úgy érezte, hogy az általa tanult szak megköveteli az alapfokú magyarnyelv-tudást; míg a többiek személyes okokra (magyar származás, magyar anyanyelvű családtag/barát/barátnő, tervezett magyarországi részképzés, magyar nyelvű szakirodalom tanulmányozása, érdeklődés a magyar mint „egzotikus” nyelv iránt) hivatkozva tanultak magyarul. Számunkra ismeretlen okok miatt 2015 és 2020 között olyan mértékben csökkent a kari magyarnyelv-kurzusok iránti érdeklődés, hogy a tanszék nem indított új kurzusokat, a magyarul továbbra is tanulni vágyó egy-két hallgató azonban betagozódott a levéltár szakosok adekvát nyelvtanulói csoportjába (vö. Misad 2011: 137, 2018: 147, 2019: 215–216).

Az időszakos érdektelenség után a 2021/2022-es tanévtől kezdődően ismét egyre több tanulmányi szakról iratkoztak be hallgatók a levéltár szakosok számára meghirdetett magyar nyelvi kurzusokra. A *magyar nyelv kezdőknek 1* és a *magyar nyelv kezdőknek 2* kurzusokon a hallgatók létszáma meghaladta a huszonötöt, emiatt a következő tanévben a tanszék ismét megnyitotta a szabadon választható kari kurzust, melyet a levéltár szakosokon és a közép-európai tanulmányok szakosokon kívül bármely más szak hallgatói felvehetnek. A kezdő kurzusokat látogató hallgatók eltérő nyelvtanulási motivációja új módszertani megoldások kialakítására ösztönzik a kurzust meghirdető tanszéket és a kurzust vezető nyelvtanárt.

## 4. A szlovák anyanyelvű nyelvtanulók számára nehézséget okozó nyelvtani részrendszerek

A magyar mint idegen nyelv oktatása az utóbbi két-három évtizedben mind Magyarországon, mind a külföldi oktatóhelyeken a funkcionális, a kontrasztív, a kognitív és a kommunikatív szemlélet szempontjait érvényesíti.

A grammatikára a fenti szemléletek nem elvont, hanem a nyelv működését feltáró szabályrendszerként tekintenek, mely egyúttal a kommunikatív kompetencia elérésének eszköze. A magyarnyelv-órákon ezért egy redukált nyelvtan tanítása folyik, ami azt jelenti, hogy a nyelvtanulók csak azokat a jelenségeket sajátítják el, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy átlássák a nyelv struktúráját. Ezeknek a nyelvtani jelenségeknek a száma azonban még

egy redukált nyelvtan esetében is igen nagy, ezért a grammatikai szabályok explicit ismerete nem elvárás a hallgatókkal szemben, bár ilyen jellegű bemutatásuk olykor elkerülhetetlen a biztos nyelvi kompetencia, illetve a nyelvi tudatosság megszerzéséhez. Sokkal inkább cél a nyelvtani szabályok implicit módon való megértése és a gyakorlatban való alkalmazni tudása; ezért a magyart idegen nyelvként tanuló hallgatók a funkcionális szemléletű grammatikával találkoznak tanulmányaik során (vö. Éder–Kálmán–Szili 1984: 6; Giay 1998: 370; Misad – Hurka 1998: 96; Bárdos 2000: 55–60; Misad 2002: 60–61, 2009: 266–267; Hegedűs 2004: 155, 2011: 15–16; Szilvásióvá 2009: 42; Balogh 2018: 9–10; Nádor 2018: 51; H. Varga 2018: 9–10; Dóla 2020: 84).

Bármely nyelv idegen nyelvként való oktatása során különös fontossággal bír a nyelvtanulók anyanyelve, illetve a tanult nyelv összevetésén alapuló kontrasztív módszer. Esetünkben a magyar és a szlovák nyelv közötti lényeges eltérések az átlagosnál is jobban nehezítik a hallgatók helyzetét (eredetét illetően a magyar uráli, ezen belül finnugor nyelv, míg a szlovák indoeurópai; tipológiai sajátosságait tekintve a magyar agglutináló nyelv, a szlovák pedig flektáló), hiszen olyan elvont jelenségeket kell megérteniük, amelyek az anyanyelvükben és az általuk ismert más nyelvekben vagy teljesen ismeretlenek, vagy más szabályok szerint működnek.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók számára – anyanyelvüktől függetlenül – a legnagyobb gondot az igék általános és határozott ragozása, az igekötős igék, valamint a szórend okozzák: ez a három jelenség ugyanis az, melyek tekintetében a magyar szinte az összes nyelvtől eltér. A szlovák anyanyelvűek magyartanításában a fentiek mellett további jelenségek, ezek funkciói és összefüggései nehezítik a szükséges ismeretek elsajátítását.

#### 4.1. Igeragozás

Az igék kétféle, általános és határozott ragozása kifejezetten magyar sajátosság, melyet a szlovák anyanyelvű magyarnyelv-tanulóknak nincs mihez hasonlítaniuk, hiszen anyanyelvükben és az általuk ismert indoeurópai nyelvekben nem találkoznak hasonló jelenséggel. Tapasztalataink szerint a fő nehézséget a tárgy határozottságának, illetve határozatlanságának megértése okozza számukra: tudatosítaniuk kell ugyanis, hogy az általános ragozás nem azt jelenti, hogy a mondatnak nincs tárgya, sőt nem is az ige tranzitív jellege engedi vagy korlátozza a tárgy jelenlétét, hanem a tárgy határozott vagy határozatlan volta az, ami befolyásolja az ige ragozását. A ragozás kérdésén túl hallgatóink az ikés igék funkcióinak azonosításakor, az igék tőtípusok szerinti jelen és múlt idejű ragozásakor, a kötőmód tanulása közben és az igeragozásban is érvényesülő hangrendi szabályok érvényesítésekor ütköznek további akadályokba (vö. Giay 1998: 377–378; Misad 2002: 61, 2009: 267, 2018: 149–150, 2019: 219; Hegedűs 2004: 41–55; Szili 2006: 12–42; Szilvásióvá 2009: 43).

#### 4.2. Vonzatstruktúrák

A vonzat fogalmát és funkcióját a nyelvtanulók anyanyelvének sajátosságaiból kiindulva közelítjük meg. A mondat grammatikai középpontját alkotó ige vonzatkerete mind a szlovák, mind a magyar nyelvben az ige szituatív jelentésétől függ, azaz ahány jelentése van az igének, ahány szituációban alkalmazható, annyi vonzatstruktúrával rendelkezik. A szlovák anyanyelvűek magyartanításában az első relációt a tárgy irányában keressük, miközben felelevenítjük a tárgy határozottságáról, illetve határozatlanságáról szerzett korábbi ismereteket (*učit' sa báseň – verset tanul v. a verset tanulja*). A második reláció a szabad, illetve a kötött határozók felé mutat (van *valahol*, felkel *valamikor*; beszél *valamiről*, érdeklődik *valami iránt*), de az ige aktuális jelentéséből eredő vonzatilehetőségeket (*Gábor válik a feleségétől*; *A válasz után köddé*



válik), valamint a szlovák és a magyar vonzatok esetbeli különbségeit is tárgyalja: *Anka sa rozvádza s manželom* [társhatározói eset] – Anna válik *a férjétől* [ablatusi eset] (vö. Misad–Hurka 1998: 99; Misad 2002: 62, 2009: 269, 2018: 150–150, 2019: 219–220; Hegedűs 2004: 244–248; Szilvásiová 2009: 44–45).

#### 4.3. Igekötők

A magyar igekötőknek a szlovák nyelv adekvát elemeivel való összehasonlítása főként a jelentés és a szórend vonatkozásában okoz nehézséget. A nyelvtanulók csupán az irányt jelölő igekötők elsődleges jelentését ismerik fel; az igei szerkezet jelentését részben vagy teljesen megváltoztató igekötőket (mos – *elmos*, *felmos*, *kimos*, *le mos*; takarít – *meztakarít*), valamint a különböző igeaspektusokat kifejező igekötőket (ír – *megír*, beszélget – *elbeszélget*) csak az igei szerkezet nyelvi környezetében, az aktuális funkció elmagyarázása után értik meg. Az igekötők részletes leírása éppen ezért nem csupán e nyelvi elemek szemantikai és tágabb funkcionális variabilitásának pontosabb feldolgozását teszi lehetővé, hanem az igekötő és az igei szerkezet tipikus funkcióinak és poliszém változatainak összefüggő, motivációs bemutatását is (vö. Giay 1998; Szili 2006: 12–42, 2009: 176–186; Misad 2002: 61–62, 2009: 268, 2018: 150, 2019: 219; Hegedűs 2004: 95–101; É. Kiss 2004: 15–42; Szilvásiová 2009: 44; Tolcsvai Nagy 2013: 188–191).

#### 4.4. Igenevek

Nyelvünk az igei jelentéstartalmat nemcsak önálló mondatként, hanem mondatrészé sűrítve is képes kifejezni; ez utóbbi eszköze az igei jelentésű, de névszói funkciójú igenév. A főnévi igenév tekintetében a szlovák anyanyelvű nyelvtanulók számára annak a jelenségnek a tudatosítása okoz gondot, hogy e szótípus személyragokat vehet fel, melyek használatát szintaktikai szabályok határozzák meg. A szlovákban a főnévi igenév csak alapalakjában (igető + *-t'* morféma) használatos, a mondat alanyára való utalás a mellette álló segédige személyragozásával történik (Musíš *riešiť* tento problém – *Meg* kell *oldanod* ezt a problémát). A melléknévi igenévet illetően a folyamatos és a befejezett igenévfajtáknak az alapige tőtípus szerinti alakjait sajátosságai (egymásra *lövő* emberek, lábon *lőtt* ember); a befejezett melléknévi igenévi és a határozói igenévi jelentés egymástól való elkülönítése (A tegnap még működő helyett egy *bezárt* boltot találtak; A bolt *zárva* volt); valamint a *levő* és a *való* segédigenevek nyelvtani funkció szerinti alkalmazásának megértése (családokkal *való* törődés, családokon *levő* teher) nehezíti a tananyag elsajátítását. A határozói igenév vonatkozásában egyrészt a többféle időviszonyító jelentés, másrészt az igei tartalom megszűnésével bekövetkezett sokrétű szófajváltás bizonytalanítja el a hallgatókat (vö. Giay 1998: 373–376; Hegedűs 2004: 65–68; Misad 2009: 267–268, 2018: 151, 2019: 220; Szilvásiová 2009: 45–46; H. Varga 2018: 101–105).

#### 4.5. Irányhármasság

A magyar nyelv egyik logikai sajátossága, hogy a valóság térviszonyait a lehető legpontosabban tükrözi vissza. E rendszerszemléletet átviszi a grammatikai síkra is, minek megfelelően a magyar helyhatározóragok és névutók (a *hol?* – *honnan?* – *hova?* kérdések alapján) hármas egységekbe rendeződnek. Ez az elv azonban az indoeurópai nyelvekben – így a szlovákban is – ismeretlen: e nyelvek a cselekvés körülményeire elsősorban elöljárószókkal és a megfelelő esetben álló névszóval utalnak, melyek nem mindig egyeztethetők össze az ekvivalensnek vélt magyar esetragokkal. A nyelvtanulók számára félreérthetőnek bizonyul, hogy azt a helyviszonyt, amit a szlovák azonos elöljárószóval, de két különböző nyelvtani esetben érzékeltet, a magyar két különálló raggal fejezi ki: *Knihu položím na stôl*; *Kníha leží na stole* – A könyvet az

asztalra teszem; A könyv az asztalon van. Az időviszonyok tekintetében is eltérőek a három-irányúság kifejezőeszközei a két nyelvben (Stretname sa *o tretej*; Stretname sa *po tretej* – Háromkor találkozunk; Három *után* találkozunk), a magyarra jellemző rokon értelmű formai elemek pedig még tovább nehezítik az elsajátítást (*Szerdától szabadságon vagyok*; *Szerda óta szabadságon vagyok* – ugyanazt jelenti; *Hétfőtől* [szerdáig] nem dolgozom; *Hétfő óta* nem dolgozom – mást jelent; vö. Giay 1998: 357, 379; Hegedűs 2004: 156, 168; Misad 2009: 142–143, 2018: 151–152, 2019: 220–221; Szilvásiová 2009: 146; H. Varga 2018: 11–18).

#### 4.6. Birtoklás

Nyelvünkben többféle eszköze van a birtoklás kifejezésének, mégpedig: birtokos személyjelen névszó (*házam*), birtokos jelzői szerkezet (*az öcsém háza* / *az öcsémnek a háza*), birtokos névmás (a ház az *övé*), személyes névmás (*az ő háza*), birtokjel (a ház az *öcsémé*), habeo-szerkezet (*az öcsémnek van háza*). A választás lehetősége, illetve a kontextushoz illeszkedő forma megtalálása már önmagában is gondot okoz a magyart idegen nyelvként tanulóknak, hiszen az indoeurópai nyelvek a birtokos jelzői szerkezetben birtokos névmással vagy birtokos melléknévvel jelölik a birtokost (*môj dom*, *Petrovo auto*). A birtokviszony kifejezőeszközeinek elsajátítását tovább nehezíti az a tény, hogy a magyar a birtokviszonyon belül a többes szám kifejezésére az általános többesjeltől (-*k*) eltérő toldalékformát, az ún. birtoktöbbesítő jelet (-*i*) és ennek alakváltozatait (-*ai*, -*ei*, -*jai*, -*jei*) alkalmazza, s az egy birtok – több birtok közötti különbséget hangsúlyozva sajátos birtokos személyjelezést használ (pl. *házam* – *házaim*; *a barátom háza* – *az ő háza*, *a barátoméék háza* – *az ő házuk*, *a barátoméék házai* – *az ő házaik*; vö. Giay 1998: 379–380; Misad 2002: 62–63, 2009: 143–144, 2018: 152, 2019: 221; Hegedűs 2004: 177–184; Sz. Hegedűs 2005: 39–42; Szilvásiová 2009: 147; H. Varga 2018: 32–36).

#### 4.7. Szórend

A legtöbb nyelv legalább valamilyen szinten kötött szórendjéhez képest a magyar viszonylag szabad, aminek hallatán a nyelvtanulók többsége természetesen örül – arra gondolva, hogy végre egy nyelv, amelyben a mondatok megalkotásánál a szavak sorrendjére nem kell kifejezetten ügyelni. A helyzet természetesen nem ilyen egyszerű, mert egyrészt a magyar szórendben is vannak kötöttségek (gondoljunk az igekötők szórendi sajátosságaira, a kötőmód használatainak eseteire stb.); másrészt ezek betartása nélkül nem alkotható nyelvtanilag korrekt mondat. A szórend tanításakor éppen ezért a generatív grammatika szórendszemléletére, valamint a fordítás során szükségszerűen alkalmazott aktuális mondattagolás elvére támaszkodunk; tapasztalataink szerint ezek nyújtják ugyanis a legfőbb segítséget a magyar szórendi szabályok megértéséhez (vö. É. Kiss 1983: 22; Giay 1998: 358, 380; É. Kiss – Kiefer – Siptár 1998: 31–38, 156–167; Misad 2002: 63, 2009: 279, 2018: 149, 2019: 218; Szilvásiová 2009: 43).

## 5. Összegzés

A magyar mint idegen nyelv oktatásának sajátos státusza van a pozsonyi Comenius Egyetemen: egyrészt a szlovák nyelvi környezet, másrészt a magyar nyelv legalább alapfokú ismeretét megkívánó szlovák nyelvű tanulmányi szakok, s nem utolsósorban a nyelvtanulók nem minden esetben önkéntes motivációja nagymértékben befolyásolja a tanulási célok elérése érdekében kifejtett oktatói tevékenység összehangolását. Az eltérő tanulási célok különböző tanítási formákat kívánnak meg, többek között adekvát magyar nyelvi anyagokat, a szlovák anyanyelvű hallgatókat tömörítő nyelvtanulói csoportokra szabott módszertani munkákat és a magyaroktatás kérdéseivel foglalkozó kiadványokat. Az elképzelések megvalósítása a magas óraszám-ban történő rendszeres oktatás mellett nem kis terhet ró a magyar mint idegen nyelv oktatását felvállaló tanszékre.

## Irodalom

- Balogh Judit 2018. *Leíró grammatikai ismeretek magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók részére*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin 1984. Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában. *Nyelvünk és Kultúránk* 56: 7–14.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus – Osiris, Budapest. 351–390.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXIX. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 2011. A puding próbája... A funkcionális szemlélet egy lehetséges alkalmazása az egyetemi szintű grammatikatanításban. Esettanulmány a berlini hungarológia szak nyelvoktató műhelyéből. *THL2* 2011/1–2: 5–18.
- Sz. Hegedűs Rita 2005. A birtoklás magyar kifejezési módjai a nyelvtanulóknak készült grammatikák tükrében. *THL2* 2005/1: 38–43.
- É. Kiss Katalin 1983. A magyar mondat szerkezet generatív leírása. *Nyelvtudományi Értekezések* 116.
- É. Kiss Katalin 2004. Egy igekötőelmélet vázlata. *Magyar Nyelv* 100/1: 15–42.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 1998. *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Misad Katalin 2002. Interferenciajelenségek és egyéb nyelvi sajátosságok a szlovák anyanyelvű hungarisztika szakosok igehasználatában. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony. 95–101.
- Misad Katalin 2009. A magyar mint idegen nyelv / hungarológia oktatásának gyakorlati kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen. In: Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Zora 68, Bielsko-Biala – Budapest – Kansas – Maribor – Praha. 261–273.
- Misad Katalin 2011. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatása a pozsonyi Comenius Egyetemen. *THL2* 2011/1–2: 133–139.
- Misad Katalin 2018. A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen. In: Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi nyelv és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei*. Selye Egyetem Tanárképző Kar, Komárom. 142–157.
- Misad Katalin 2019. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda, Somorja.
- Misad Katalin – Hurka Katalin 1998. A magyar–szlovák nyelvi érintkezés a pozsonyi magyar tanszék hungarisztika szakosainak körében. In: Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony. 94–101.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Szabó Mihály Gizella 1990. A magyar nyelv oktatása szlovák levéltáros hallgatók részére. In: Giay Béla (szerk.): *A hungarológia oktatása*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 104–106.

- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak)*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2009. A *fel, le* és egyéb igekötős igék formai-szemantikai viszonyának kérdéséhez. *Magyar Nyelv* 105/2: 175–188.
- Szilvásióvá, Andrea 2009. A magyar mint idegen nyelv aktuális kérdései, különös tekintettel Szlovákiára. Szakdolgozat. Comenius Egyetem, Pozsony.
- Szilvási Andrea 2010. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia műhelyei Szlovákiában. *THL2* 2010/1–2: 16–23.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. Az igekötő + ige szerkezet szemantikája. *Nyelvtudományi Közlemények* 109: 187–226.
- H. Varga Márta (szerk.) 2018. *Segédlet nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához (elmélet és gyakorlat)*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Vozáriková, Judita 2007. Motiváció és attitűdök a magyar mint idegen nyelv oktatásában Pozsonyban. Szakdolgozat. Comenius Egyetem, Pozsony.

*Misad, Katalin*

### **Hungarian as a foreign language at Comenius University in Bratislava**

The Faculty of Arts at Comenius University in Bratislava has been offering Hungarian studies in various forms of education for over a hundred years. The study presents the diverse domains for teaching Hungarian as a foreign language there and explores the difficulties native speakers of Slovak have in understanding the grammatical system of Hungarian.

## *Pelcz Katalin*

### **A *Csak természetesen!* speciális korpusz születése, tematikus szókincsének rövid vizsgálata**

#### ***1. A korpusz kerete, a képzés rövid ismertetése***

A *Csak természetesen! Modellalapú nyelvtanítás kezdő szinten* című online képzésnek az volt a célja, hogy bevezessen a modellalapú oktatás alapjaiba, s a magyar mint idegen nyelv oktatásához adjon átfogó támogatást a nyelvtanárok számára, különös tekintettel az A1-es szint oktatására. A kurzus általános oktatásmódszertani alapelveket és kezdő szinten átadandó ismereteket tárgyalt hat modulon keresztül. A 40 órás kurzus a magyar mint idegen nyelv tanításának fontosabb kérdéseit és részterületeit járta körül, melyet a résztvevők 12 hét alatt dolgozhattak fel.

A modulok oktatóvideókra épültek, majd minden videót rövid, az ismereteket ellenőrző teszt követett. A modulokhoz fórumok kapcsolódtak: az együtt gondolkodás és a tapasztalatcsere platformjai. A fórum felületére töltötték fel a résztvevők a modul elemeihez tartozó kifejtendő kérdésekre adott válaszokat is. Minden fórumot egy-egy szakember kísért, akik értékelték a válaszokat, és segítettek, támogatták a kurzus elvégzését. A modulokat értékelés zárta. Minden modulhoz kapcsolódott szakirodalmi ajánló is.

A kurzus a PTE Általános Orvostudományi Karán működő Nemzetközi Oktatási Központ munkatársaival együttműködésben készült. A munkát a Tempus Közalapítvány koordinálta, melynek Canva felületén zajlott a munka. A tartalom kidolgozója Szita Szilvia és Pelcz Katalin volt, a mentori munkát pedig Antal Zsófia, Arató Zsófia és Baumann Tímea végezték.

A képzés először a 2021/2022-es évben került meghirdetésre, majd a túljelentkezés, érdeklődés és a pozitív visszajelzések okán újra meghirdetésre került a 2022/2023-as tanévben. A képzés az első meghirdetés idején a Stipendium Hungaricum Ösztöndíjprogram keretén belül Magyarországon tanuló ösztöndíjasokat tanító nyelvtanárok munkáját volt hivatott segíteni, majd később külföldön dolgozó kollégák számára is elérhetővé vált az online kurzus. Az előző év tapasztalatait végiggondolva ugyan frissítettünk néhány elemet (például beépítettünk konzultációt is a képzési portfólióba), ugyanakkor a képzés célja, a kifejtendő kérdések tartalma és a feldolgozás módja változatlan maradt, így mindkét képzésen született szövegek bekerülhettek a *Csak természetesen!* speciális korpuszába.

#### ***2. A képzés tartalmának bemutatása***

A következőkben a hat képzési modul tartalmát kívánom bemutatni. Az első, bevezető modul célja az volt, hogy meghatározzuk a képzés általános célkitűzéseit, keretét és lehetőségeit. Ebben a modulban részletesen áttekintettük, hogy milyen tanulási célokat szeretnénk elérni, és hogyan illeszkednek mindezek a résztvevők szakmai fejlődési céljaihoz. Megvizsgáltuk a képzés lehetőségeit a rendelkezésre álló erőforrások, a technológiai eszközök és az időbeli keretek tekintetében. Ezen kívül tisztáztuk az alapfogalmakat, és bemutattuk a képzés struktúráját, a modulok közötti kapcsolatokat, hogy a résztvevők átfogó képet kapjanak a teljes képzési folyamatról.

A második modul középpontjában a tematikus feldolgozás módszertana állt. Hogyan tanítsunk hatékonyan, a természetes nyelvhasználat szem előtt tartásával? Hogyan dolgozzunk nyelvi modellekkel? Hogyan dolgozzunk tematikusan felépített tananyaggal? Hogyan tanítsunk lexikát? Hogyan iskolázzuk a készségeket? Ebben a részben ismertettük, hogyan dolgozzuk fel a nyelvoktatás során az egyes témákat, és hogyan építjük be ezeket az oktatási folyamatba. Különös figyelmet fordítottunk a készségek fejlesztésére, a tematikus egységek logikai sorrendjére és az egymásra épülő ismeretek rendszerére. A modul célja az volt, hogy a résztvevők megértsék a tematikus feldolgozás alapelveit, és képesek legyenek alkalmazni azokat saját oktatási gyakorlatukban.

A harmadik modulban a résztvevők néhány kihívást jelentő grammatikai jelenséggel ismerkedtek meg. Hogyan tanítsuk a grammatika kezdő szinten elsajátítandó jelenségeit, és hogyan kapcsoljuk össze a grammatika gyakorlását értelmes kommunikációs helyzetekkel? A modul célja az volt, hogy a résztvevők mélyebb ismereteket szerezzenek a tipikusan kihívást jelentő grammatikai jelenségekről, és hatékony módszereket sajátítsanak el azok tanítására. Ebben a modulban kapott helyet a lexikogrammatikai megközelítés bevezetése (Biber és mtsai. 1998: 84), mely azt tűzi ki célul, hogy nyelvtan és tartalmat egységben tanítsunk. A gyakorlatok és példák segítettek a résztvevőknek abban, hogy magabiztosan alkalmazzák a tanultakat saját oktatási helyzeteikben.

A negyedik modul a kiejtés tanításának módszertanát tárgyalta. Hogyan fejlesszük hatékonyan a kiejtést? A modellalapú oktatás módszertét követve kiemelt fontossággal kezeljük a kiejtés oktatását. Ebben a részben bemutattuk a helyes kiejtés elsajátításának technikáit és gyakorlatait. A modul célja az volt, hogy a résztvevők pontos ismeretekkel rendelkezzenek a kiejtés fejlesztésének lehetőségei területén, hatékony módszereket sajátítsanak el a kiejtés javítására. Külön hangsúlyt fektettünk a fonetikai és fonológiai ismeretek alkalmazására, valamint a szöveghallgatási- és beszédgyakorlatokra, amelyek elősegítik a kiejtési készségek fejlesztését.

Az ötödik modulban a visszajelzések adásának, a tesztelésnek és a hibajavításnak a módszereit tárgyaltuk. Ebben a részben bemutattuk a hatékony visszajelzés elveit és technikáit, valamint a különböző tesztelési módszereket, amelyek segítenek a résztvevők nyelvi fejlődésének értékelésében. A modul célja az volt, hogy a résztvevők megtanulják, hogyan adjanak konstruktív visszajelzést, hogyan előzhetnek meg egyes hibákat, s hogyan javítsák ki hatékonyan a hibákat, valamint hogyan alkalmazzák a tesztelés eredményeit az oktatási folyamat javítására.

A résztvevők több lépcsőben adtak visszajelzést, értékelték a kurzust. Az értékelés során érdekes megfigyelni, hogy a képzés mely elemeit tartották a legfigyelemreméltóbbnak, ugyanis erre az értékelő kérdésre születtek a legszerteágazóbb válaszok. Például:

*„Sok fontos útravalót kaptam, nehéz egyetlen egyet kiemelni. Nagyon tetszett annak hangsúlyozása, hogy a nyelv nem állandó szó- és szabálygyűjtemény. Ugyan a nyelvtan a nyelv szabályrendszere, tartószervezete, de a szabályokból nem kapunk használható nyelvtudást.”* Vagy: *„...úgy érzem, ez a kurzus nagyon sokat segített és segít abban, hogy a magyar mint idegen nyelv tanításának napi gyakorlatában soha ne feledkezzem meg a nagy képről, hogy mit, miért és azt hogyan tegyem. A természetes nyelvhasználat szem előtt tartása, a modellek alkalmazása és a nagy nyelvi inputra való odafigyelés mellett a mindennapi munkámat nagyban segíti az a módszertani alapelv, hogy a téma bevezetése és feldolgozása során szekvenciában gondolkozzam, a feladatok lehetőség szerint mindig épüljenek egymásra.”*

### 3. A korpusz szövegeinek születése

A bemutatott tartalmakhoz kifejtendő kérdések kapcsolódtak, melyeket csoportban vagy egyedül dolgozhattak ki a résztvevők. A képzésnek 2021/22-ben 67 résztvevője volt, akik közül 39 vált adatközlővé. A következő kurzuson ez a szám nem változott, 2022/23-ban 67 résztvevőből 39 adatközlő szövegei kerültek be a korpuszba. Az adatközlők legnagyobb hányada több nyelvet beszélő, gyakorló nyelvtanár (1. ábra).



1. ábra: Néhány adat a kurzus 2021/22-es résztvevőiről

Mindkét képzés lezárultával elindult a korpuszépítő, adatgyűjtő munka is. A képzés résztvevői nyilatkoztak, hogy hozzájárulnak-e fórumbejegyzéseik, kérdéseik és válaszaik korpuszba emeléséhez. A gyűjtésben részt lehetett venni névvel vagy név nélkül. A korpuszépítés első lépése a nyers szövegek összegyűjtése és strukturált formába rendezése volt. A szövegeket változatlan formában egy táblázatba vittük fel, amely a modulok szerint tartalmazza az adatokat. Minden modult tovább tagoltunk a fórumkérdések és az arra adott reakciók szerint, ezáltal a szövegek átlátható és könnyebben kezelhető formában kerültek rögzítésre. Az így kialakított teljes táblázatot elküldtük az adatközlőknek, hogy annak tartalma később is elérhető legyen számukra, és időkeret nélkül tudják használni módszertani segédletként a munkájuk során. A korpuszépítés második lépése a nyers szövegek feldolgozása volt, amely több műveletet foglalt magában.

Elsőként a személyes adatok védelme érdekében az összegyűjtött szövegek anonimizálását végeztük el. Ennek során eltávolítottuk vagy átalakítottuk azokat a szövegrészeket, amelyek az adatközlők közül egyértelműen azonosíthatóvá tettek volna bárkit is. Az anonimizált szövegeket feltöltöttük a *Sketch Engine* felületére, amely automatikusan annotálta a korpuszt, elvégezte a szófajok szerinti címkézést, a tokenizációt és a lemmák megjelölését. A szövegekhez metaadatokat is hozzárendeltünk, ezek tartalmazzák például a szövegek keletkezési idejét, a

szervezők (anonimizált) azonosítóját és a fórumok témáját. A metaadatok hozzáadása lehetővé tette a szövegek kontextusának pontosabb megértését és a későbbi elemzések során történő hatékonyabb feldolgozását. A szövegeket végül egy ellenőrzési folyamatnak vetettük alá, hogy biztosítsuk a feldolgozás pontosságát és következetességét. Az ellenőrzés befejezése után a korpusz készen állt a további nyelvészeti elemzésekre és kutatásokra.

#### **4. A speciális korpusz indokoltsága és jelentősége**

Meggyőződésünk, hogy a nyelvtanítás és -tanulás elsődleges célja hosszú távon, hogy a diákokat elvezesse a minőségi, önálló nyelvhasználatig. E gondolatot is szem előtt tartva a kurzus módszertani segítséget adott ahhoz, hogy a diákokat hatékonyan segíthessük abban, hogy már az első lépéseiket ezzel a célkitűzéssel összhangban tegyék meg.

A kurzus a szerzők által kidolgozott modellalapú nyelvoktatás módszertana is azt a használatalapú nyelvészeti felfogást követi (Dörnyei 2009; Ellis 2002; Tomasello 2003), mely szerint nyelvtudás csak nyelvhasználatból születhet. A használatalapú nyelvfelfogás szerint, amikor találkozunk egy nyelvi példával, az agyunk összehasonlítja ezt a példát a korábbi példákkal, amelyekkel már találkoztunk. Ez azt is jelenti, hogy egy szó vagy kifejezés jelentését az határozza meg, hogy miként és milyen kontextusban találkoztunk vele, használjuk azt. Így a nyelvi fejlődés azoknak a találkozásoknak az eredménye, amelyek a nyelv használata közben alakulnak ki. Ahogy egy nyelvi elemmel egyre többször találkozunk, az ismétlések révén az elérésük gyorsabbá és hatékonyabbá válik. Ezért egy gyakran használt szó vagy szerkezet könnyebben és gyorsabban előhívható a memóriából. A használatalapú nyelvfelfogás hangsúlyozza, hogy a nyelvi tudás nem statikus szabályok gyűjteménye, hanem dinamikus rendszer, amely a nyelvhasználat során szerzett tapasztalatok alapján folyamatosan alakul és fejlődik. Ez a megközelítés komoly felelősséggel ruházza fel a nyelvtanárt: minden az órán szerzett nyelvi tapasztalat számít. Ugyanakkora ahhoz is vezérfonalat kapunk, hogyan tehetjük a nyelvórát a természetes nyelvhasználat helyszínévé.

A *Csak természetesen!* képzési program során született szövegek maguk is visszaforgathatók célzott, tematikus korpuszá, melynek elemzése segíti a nyelvoktatást és a tanárképzést is.

A speciális vagy célzott korpuszok, egy adott nyelvi regiszterhez, témához vagy műfajhoz tartozó szövegeket gyűjtenek egybe. Olyan nyelvi adatbázisok, amelyek meghatározott regiszterű, témájú és műfajú szövegeket tartalmaznak. A speciális korpusz létrehozását az indokolja, hogy lehetővé teszik a specifikus nyelvi minták és használati sajátosságok tanulmányozását. Olyan vizsgálatokat tesznek lehetővé, amelyek célzottan szolgálnak – jelen esetben – a nyelvoktatás fejlesztését, s amelyeket egy általános korpusz nem feltétlenül tudna biztosítani. Ugyanakkor az általános és a speciális korpuszok közötti különbség nem jelent éles határt, hanem a különbség inkább céljukban rejlik. Egy általános korpusz célja, hogy bemutasson egy nyelvet vagy nyelvváltozatot, míg egy speciális korpusz arra szolgál, hogy egy adott témával kapcsolatos kérdésekre adjon választ. Az általános korpuszokat gyakran használjuk referenciakorpuszként a korpusznyelvészeti kutatásokban, hogy egy speciális korpuszsal összehasonlítva, például egy adott nyelvi elem gyakoriságában tapasztalható különbségeket figyeljük meg (Hunston 2002: 21–23), ahogy ez alább is megfigyelhető lesz.

McEnery és Wilson (2001) szerint a speciális korpuszok nélkülözhetetlen eszközök a nyelvészeti kutatásokban, mivel lehetővé teszik, hogy mélyreható és célzott vizsgálatokat végezzünk egy adott nyelvi kontextusban. Hozzájárulnak a nyelvi variabilitás és a kontextusfüggő nyelvhasználat jobb megértéséhez, lehetővé teszik a célzott nyelvi jelenségek részletes vizsgálatát, összehasonlítását és elemzését, hozzájárulva a nyelvi jelenségek mélyebb megértéséhez és a nyelvoktatás fejlesztéséhez. A speciális korpuszok felhasználhatók az oktatásban, mivel autentikus nyelvi adatokat biztosítanak a tananyafejlesztéshez, a nyelvtanároknak és a tanu-



lóknak egyaránt. Hunston (2002) hangsúlyozza, hogy a korpuszok autentikus nyelvi adatokat biztosítanak, amelyek gazdag forrást jelentenek a nyelvoktatás számára. Ezek az adatok segítenek a tanulóknak megérteni, hogyan használják a nyelvet valós helyzetekben. Az autentikus szövegek elemzése lehetővé teszi a tanulók számára, hogy találkozzanak a nyelv valódi használatával, szemben az idealizált vagy mesterségesen létrehozott példákkal.

## 5. A célkorpusz: Miért tanítunk, miért tanítanak magyarul?

Vizsgáljuk meg a következőkben a *Csak természetesen* korpusz egy elemét az első modulból. A választott rész az első modul 1.2. részéhez kapcsolódó kérdések és válaszok. A modul így épül fel:

- 1.1. A modul áttekintése. A tananyag előkészítéséről; célok, lehetséges módszerek a kezdő szinten. Módszertani alapfogalmak
- 1.2. **Miért tanítunk, miért tanítanak magyarul? Milyen reális célkitűzések várhatók el egy év alatt?**
  - Ön milyen ok(ok)ból tanul(t) idegen nyelveket?
  - Milyen szinten beszél ma ezeket a nyelveket, és mire használja őket?
  - Ön szerint mik lehetnek a reális célkitűzések magyar nyelvből egy kezdő nyelvkurzusnál, 90-120 tanóra alatt?
  - Mit gondol a kollégái meglátásairól?
- 1.3. Általános módszertani alapfogalmak: modellalapú nyelvtanítás, természetes nyelvhasználat

A kiválasztott rész 22.375 tokennek, 18.580 szóval 1097 mondat került feltöltésre a *Sketch Engine* rendszerébe; ez alkotja jelen vizsgálatunk tárgyát. Azért ennek a résznek az elemzésére fókuszálunk, mert a téma egyszerre készíttet önvizsgálatra, és válik didaktizálható tartalommal.

## 6. Tematikus alapszókincs feltérképezése

A választott rész szókincsének vizsgálatára teszünk kísérletet, a vizsgált részkorpusz alapszókincsét és többszavas egységeit fogjuk górcső alá venni. A tematikus alapszókincsnek feltérképezése azért hasznos a nyelvoktatás számára, mert egy adott téma kapcsán célzottan segíti a kommunikációt. A tematikus alapszókincsre épül a természetes nyelvhasználat, s a korpuszvizsgálaton alapuló szókincs használata segíthet a hatékonyabb kommunikációban, valamint a nyelvi félreértések minimalizálásában.

A tematikus alapszókincset olyan szavak halmazaként határozhatjuk meg, amelyek egy bizonyos témához kapcsolódnak, vagy ahhoz szükségesek (Sinclair 1991). Az alapszókincs egy bizonyos területhez, témakörhöz vagy egy adott terület szaknyelvéhez kapcsolódik: jelen esetben a nyelvtanulási célok és lehetőségek témájáról szóló szövegek képezik a vizsgálat tárgyát. A korpusz segítségével pontos információk nyerhetők a szavak gyakoriságáról, jelentéseiről és kollokációiról.

Az elemzés első lépéseként nézzük meg a *Wordlist* funkció alkalmazásával, hogy a célkorpuszon belüli szavak gyakorisága milyen eredményeket mutat (2. ábra). Megfigyeljük a szófajok szerinti gyakorisági mutatókat is. (Mindeközben kritikusan szemléljük a kapott eredményeket, hiszen a program nagyon sokféle vizsgálatot és megfigyelést tesz lehetővé, de „vét hibákat”, például a szavakként értelmezett írásjeleket, a *nyelv* és a *nyelvet* szavak külön listázását vagy a szófaji besorolást tekintve is.)

Word	Frequency ? ↓	Word	Frequency ? ↓	Word	Frequency ? ↓	Word	Frequency ? ↓
1	,	1,913	...	14	de	127	...
2	a	1,350	...	15	(	123	...
3	.	1,108	...	16	-	121	...
4	az	664	...	17	tanultam	117	...
5	és	448	...	18	már	111	...
6	is	370	...	19	ez	109	...
7	hogy	271	...	20	idegen	108	...
8	nem	238	...	21	tanulni	106	...
9	volt	226	...	22	angol	104	...
10	nyelvet	172	...	23	nagyon	103	...
11	egy	166	...	24	"	102	...
12	nyelvv	149	...	25	:	91	...
13	)	134	...	26	német	88	...
				27	meg	84	...
				28	mert	82	...
				29	el	78	...
				30	kezdtam	77	...
				31	orosz	76	...
				32	csak	75	...
				33	így	73	...
				34	magyar	69	...
				35	általános	63	...
				36	szinten	61	...
				37	ezt	59	...
				38	mint	58	...
				39	kötelező	58	...
				40	még	57	...
				41	angolul	54	...
				42	ha	51	...
				43	iskolában	51	...
				44	vagy	50	...
				45	van	49	...
				46	egyetemen	47	...
				47	ami	47	...
				48	amit	47	...
				49	jó	45	...
				50	első	45	...

2. ábra: A célkorpusz szavainak gyakorisági mutatója

Láthatjuk, hogy a leggyakrabban használt szavak a szövegkohéziót szolgálják. Tanulságos továbbá, hogy milyen gyakori elem az *is*:

- a családommal *is* rendszeresen részt vettünk a különböző programokon
- az őseim között *is* akadnak szlovák felmenők
- a német nyelv *is* kicsit a mindennapjaim része

A választott példák hatékonyan iskolázzák például a tipikus szórend rögzítését is.

Meglepő, hogy a *nem* a nyolcadik helyen szerepel, amiből feltételezhetjük, hogy a témában sok olyan szövegrész szerepel, ami a nyelvtanulással kapcsolatban azt fogalmazza meg, mi az, amit nem sikerült megtanulni, elvégezni, megélni. Érdekes megfigyelni, hogy milyen gyakran követi egymást két olyan tagmondat, amelyben helyet kap a tagadás:

- *nem* volt könnyű, *nem* igazán kedveltem ezt a nyelvet
- *nem* voltam eléggé motivált, *nem* szerettem tanulni
- messze *nem* volt eredményes, ugyanis *nem* tudok olyan szinten kommunikálni
- *Nem* bántam meg, mivel ma már *nem* lehet nemzetközi szakirodalmat olvasni
- hogy a *nem* magyar családtagokkal megértessem magam, még ha *nem* is anyanyelvi szinten

A program listázza a téma leggyakoribb főneveit és igéit (3. és 4. ábra). A leggyakoribb főnév a várakozással megegyezően a *nyelv* szó, a témához kapcsolódó leggyakoribb ige a *tanul* (a *van* igét kizárhatjuk, ugyanis ez általában minden szövegfajta leggyakoribb igéje). E három lista mutatja meg számunkra a tematikus alapszókincset, melyet további összehasonlítás és vizsgálat alá vehetünk.

**WORDLIST** Csak természetesen! Get more space

noun (1,064 items | 4,723 total frequency)

Noun	Frequency ? ↓	Noun	Frequency ? ↓	Noun	Frequency ? ↓	Noun	Frequency ? ↓
1 nyelv	576 ...	14 motiváció	40 ...	27 tudás	28 ...	40 nyelvtanár	18 ...
2 év	122 ...	15 nyelvvizsga	40 ...	28 osztály	27 ...	41 diploma	17 ...
3 szint	92 ...	16 tanár	38 ...	29 nyelvtudás	26 ...	42 alap	17 ...
4 idegen	80 ...	17 lehetőség	38 ...	30 érdeklődés	25 ...	43 irodalom	17 ...
5 iskola	70 ...	18 óra	37 ...	31 rész	24 ...	44 nyelvtan	17 ...
6 egyetem	62 ...	19 idő	37 ...	32 eset	22 ...	45 tapasztalat	16 ...
7 nyelvtanulás	57 ...	20 szak	36 ...	33 ok	21 ...	46 kurzus	16 ...
8 kultúra	56 ...	21 kor	35 ...	34 nap	19 ...	47 kérdés	16 ...
9 tanulás	52 ...	22 munka	34 ...	35 élet	19 ...	48 sikerélmény	16 ...
10 általános	49 ...	23 szó	31 ...	36 világ	19 ...	49 kiejtés	16 ...
11 gimnázium	48 ...	24 kommunikáció	31 ...	37 kapcsolat	19 ...	50 cél	16 ...
12 sor	48 ...	25 ha	29 ...	38 b2	18 ...		
13 középiskola	43 ...	26 diák	28 ...	39 tanítás	18 ...		

3. ábra: A célkorpusz főneveinek gyakorisági mutatója

**WORDLIST** Csak természetesen! Get more space

verb (503 items | 2,925 total frequency)

Verb	Frequency ? ↓	Verb	Frequency ? ↓	Verb	Frequency ? ↓	Verb	Frequency ? ↓
1 van	464 ...	14 jár	26 ...	27 kap	15 ...	40 hallgat	12 ...
2 tanul	308 ...	15 ért	24 ...	28 jön	15 ...	41 tart	12 ...
3 tud	102 ...	16 megtanul	24 ...	29 sikerül	15 ...	42 fejleszt	11 ...
4 használ	91 ...	17 tesz	24 ...	30 érez	14 ...	43 tölt	11 ...
5 kezd	88 ...	18 gondol	23 ...	31 ad	14 ...	44 megért	11 ...
6 beszél	83 ...	19 segít	22 ...	32 dolgozik	14 ...	45 elég	11 ...
7 szeret	59 ...	20 foglalkozik	21 ...	33 lát	14 ...	46 tetszik	11 ...
8 kell	52 ...	21 folytat	20 ...	34 ír	14 ...	47 jelent	11 ...
9 tanít	44 ...	22 vesz	19 ...	35 megy	14 ...	48 jut	10 ...
10 lesz	35 ...	23 elsajátít	17 ...	36 ismerkedik	14 ...	49 érzik	10 ...
11 választ	32 ...	24 olvas	17 ...	37 kerül	14 ...	50 megéri	10 ...
12 elkezd	31 ...	25 találkozik	17 ...	38 emlékszik	12 ...		
13 él	27 ...	26 mond	16 ...	39 kommunikál	12 ...		

4. ábra: A célkorpusz igéinek gyakorisági mutatója

A tematikus alapszókincs feltérképezésében értékes adatokkal szolgál, ha egy általános korpuszal össze tudjuk vetni a szavak relatív gyakoriságát. A relatív gyakoriság aránya jelzi, hogy egy adott szó vagy kifejezés milyen gyakran fordul elő a nyelvi anyagban, és mennyire jellemző az adott nyelvre általában. A relatív gyakoriság számítása a szó előfordulásainak számában és a korpuszban található összes szószámában rejlik. Ezután az eredményt százalékos értékben kapjuk meg, ami azt jelenti, hogy a szó vagy kifejezés a korpuszban található összes szóból hány százalékot tesz ki. A relatív gyakoriság lehetővé teszi, hogy megértsük, milyen gyakran használják egy adott szót vagy kifejezést a nyelvi anyagban, és hogy ez az előfordulási gyakoriság mennyiben jellemző a vizsgált nyelvre vagy szövegtípusra. Ha az alábbi táblázat utolsó oszlopának értéke magasabb, mint 100, akkor gyakrabban fordul elő az adott szó vizsgált

korpuszban, mint az általános korpuszban, ha pedig kisebb, akkor ritkábban. Az itt következő táblázatban csoportosítottam a szavakat, s kiemelem a különösen alacsony értéket mutató szavakat, tehát azokat a szavakat, amelyek más szövegösszefüggésben is gyakran használatosak.

Az alábbi táblázatban – valamint az azt követő összehasonlításban is – a *Skech Engine* felületén megtalálható 5.164.717.029 szorszámú *HunTenTen* általános korpuszsal vetjük össze a *Csak természetesen! 1.2* tematikus alkorpuszát (1. táblázat).

Item	Frequency (focus)	Frequency (reference)	Relative frequency (focus)	Relative frequency (reference)	Score
nyelvtanulás	57	12458	2547,4861	3,94001	515,887
nyelvvizsga	40	30253	1787,7095	9,56792	169,258
nyelv	576	661520	25743,018	209,21463	122,465
motiváció	40	48968	1787,7095	15,48679	108,493
középiskola	43	63030	1921,7877	19,93409	91,85
gimnázium	48	109868	2145,2515	34,74724	60,04
<b>egyetem</b>	<b>62</b>	<b>494602</b>	<b>2770,9497</b>	<b>156,42456</b>	<b>17,608</b>
<b>iskola</b>	<b>70</b>	<b>967812</b>	<b>3128,4917</b>	<b>306,08362</b>	<b>10,191</b>
tanulás	52	144970	2324,0225	45,84872	49,628
<b>kultúra</b>	<b>56</b>	<b>371098</b>	<b>2502,7932</b>	<b>117,36475</b>	<b>21,153</b>
<b>tanár</b>	<b>38</b>	<b>360382</b>	<b>1698,324</b>	<b>113,97568</b>	<b>14,78</b>
<b>tanít</b>	<b>44</b>	<b>240446</b>	<b>1966,4805</b>	<b>76,0443</b>	<b>25,537</b>
tanul	308	604087	13765,363	191,05067	71,681
angol	221	530652	9877,0947	167,82587	58,511
orosz	133	377556	5944,1343	119,40719	49,375
spanyol	62	205966	2770,9497	65,13953	41,911
<b>német</b>	<b>149</b>	<b>696427</b>	<b>6659,2178</b>	<b>220,25446</b>	<b>30,102</b>
<b>olasz</b>	<b>62</b>	<b>295753</b>	<b>2770,9497</b>	<b>93,53588</b>	<b>29,322</b>
<b>francia</b>	<b>49</b>	<b>422261</b>	<b>2189,9441</b>	<b>133,54575</b>	<b>16,284</b>

1. táblázat: A szavak relatív gyakoriságának összehasonlítása a célkorpuszban és az általános korpuszban

## 7. A többszavas egységek vizsgálata

A leggyakoribb főnevek és igék tanulmányozása után a többszavas egységek tematikus vizsgálatának szentelünk figyelmet, mivel ezek fontos szerepet játszanak a nyelv természetes használatában és a jelentés kialakításában. A *többszavas egységek* a korpusznyelvészetben sokat kutatott téma: azoknak a szócsoportoknak a vizsgálata, amelyek a véletlen valószínűsénél statisztikailag nagyobb valószínűséggel fordulnak elő egy szövegben (vö. Sinclair 1991; Hoey 1991: 5–6). Ezeknek a többé-kevésbé stabil formáknak, általában együtt előforduló szókapcsolatoknak (kollokációk, idiómák, állandó szókapcsolatok) a vizsgálata alapvető fontosságú a nyelv természetes használatának megértéséhez; kulcsszerepet játszanak a jelentés kialakításában és a nyelvi kommunikációban, ezért jelentős hatással van a nyelvtanulásra.

Az *N-grams* funkció használatával vizsgálhatjuk a korpusz többszavas kifejezéseit (5. ábra). Az egyszerű kereséssel megadjuk, hogy hány elemre szeretnénk keresni, és a funkció használatával megkapjuk a vizsgált korpusz leggyakoribb kollokációit:

**N-GRAMS** Csak természetesen! Get more space

3–4-grams, word (Items: 24 , total frequency: 167)

N-gram	Frequency ?	N-gram	Frequency ?	N-gram	Frequency ?
1 kezdtem el tanulni	17 ...	11 magyar mint idegen nyelv	6 ...	21 nyelv és irodalom	5 ...
2 ezt a nyelvet	13 ...	12 az orosz nyelv	6 ...	22 az orosz nyelvvel	5 ...
3 a mai napig	11 ...	13 az angol nyelvet	6 ...	23 a munkám során	5 ...
4 az angol nyelv	8 ...	14 mint idegen nyelv	6 ...	24 Az első idegen	5 ...
5 mert kötelező volt	8 ...	15 a mindennapi kommunikációban	6 ...		
6 magyar mint idegen	7 ...	16 az általános iskolában	6 ...		
7 az orosz volt	7 ...	17 Az általános iskolában	6 ...		
8 első idegen nyelv	7 ...	18 kötelező volt az	5 ...		
9 kezdtem angolul tanulni	6 ...	19 a magyar nyelvet	5 ...		
10 a német nyelv	6 ...	20 Az első idegen nyelv	5 ...		

5. ábra: A célkorpusz többszavas egységeinek gyakorisági mutatója

Ha pedig az általános nyelvi korpuszal összevetésben vizsgáljuk a gyakori szókapcsolatokat, a következő eredményt kapjuk. Ez az elemzés arra hívja fel a figyelmet, hogy melyek azok a kifejezések, melyek témaspecifikusak, de gyakran fordulnak elő további szövegekben is. A kulcsszóvizsgálattal összehasonlíthatjuk a célkorpusz szókincsét a referencia-korpusz szókincsével (6. ábra). Ennek alapján azonosítjuk azokat a szavakat, amelyek szignifikánsan gyakrabban fordulnak elő a célkorpuszban, mint a referencia-korpuszban.

reference corpus: Hungarian Web 2012 (huTenTen12) (Items: 3,756)

Term	Term	Term	Term
1 nyelv tanulás ...	14 második idegen nyelv ...	27 német nyelv ...	40 iskola ötödik osztály ...
2 első idegen nyelv ...	15 szakirodalom olvasás ...	28 nyelv elsajátítás ...	41 másik nyelv ...
3 első idegen ...	16 anyanyelvű diák ...	29 kezdő szint ...	42 egyetemi tanulmányaim sor ...
4 második nyelv ...	17 középfokú nyelvvizsga ...	30 angol nyelv tanulás ...	43 másik idegen nyelv ...
5 idegen nyelv ...	18 munkám sor ...	31 kötelező tárgy ...	44 b2 szint ...
6 közvetítő nyelv ...	19 belső motiváció ...	32 adott nyelv ...	45 nyelv tanítás ...
7 mindennapi kommunikáció ...	20 jó szint ...	33 olasz nyelv ...	46 kultúra iránti érdeklődés ...
8 orosz nyelv ...	21 nyelv megtanulás ...	34 tanulmányaim sor ...	47 hétköznapi kommunikáció ...
9 új nyelv ...	22 magyar szak ...	35 angol nyelv ...	48 francia nyelv ...
10 spanyol nyelv ...	23 stipendium hungaricum ...	36 angol b2 ...	49 orosz szak ...
11 harmadik idegen nyelv ...	24 nyelvek iránti érdeklődés ...	37 c1-es szint ...	50 ország nyelv ...
12 harmadik idegen ...	25 francia nyelv tanulás ...	38 orosz tanulás ...	
13 második idegen ...	26 finn nyelv ...	39 általános iskola ötödik osztály ...	

6. ábra: A célkorpusz többszavas egységeinek gyakorisági összehasonlítása az általános korpuszal

Az ilyen többszavas egységek beépítése a nyelvtanulásba hozzájárul a fluens kommunikációhoz és a megértéshez (O'Keeffe és mtsai. 2007: 77). A Hoey-féle *Lexical Priming* elmélet szerint amikor egy szót elsajátítunk, az mentálisan „primerizálódik” a kollokációs használatra. Michael Hoey *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language* (2005) című könyvének első három fejezetében leírja, hogy amikor egy szót elsajátítunk, azt nemcsak a jelentésével együtt tanuljuk meg, hanem a kollokációival, grammatikai környezetével, szövegtípusokkal és pozíciójával is. A „primerizálás” lényege, hogy a szavak ismételt használata révén mentális mintázatok alakulnak ki, amelyek alapján bizonyos kontextusokban természetesen használjuk őket. Tehát egy szó által, hogy ismételten találkozunk, különböző kontextusokban és szavakkal együtt, fokozatosan feltöltődik az összefüggésekkel és társításokkal. Így, amikor egy szót megtanulunk, célravezető, ha az együtt fordul elő más szavakkal különböző kontextusokban. Ezek az ismétlődő társulások alakítják a szó használatának módját. Ebből következően sokkal hatékonyabb, ha a tanított szókapcsolatok számát növeljük a tanítás során, s érdemes mindig szövegben is megvizsgálni ezeket az elemeket, mivel a szavak és szókapcsolatok használatának helye a szövegben is meghatározó. Az ismételt találkozások során egyre több információt jegyzünk meg a szóról. Megjegyezzük a **kollokációit**, hogy milyen más szavakkal fordul elő gyakran, illetve a **kolligációit** is, hogy milyen nyelvtani szerkezetekben jelenik meg, valamint a **szemantikai és pragmatikai asszociációit**. Emellett még a szavak jellegzetes diskurzusbeli megjelenéséről is gyűjtünk információkat, és azt is azonosítjuk, hogy mely nyelvi regiszterben, stílusokban vagy szituációkban használjuk jellemzően az adott szót, szókapcsolatot (Hoey 2005: 9–13). Tehát a szavak használatát nemcsak a szótári jelentésük határozza meg, hanem az is, hogy milyen más szavakkal, milyen kontextusokban találkozunk velük ismételten.

Mivel a nyelvórán a találkozások száma korlátozott, ezért jól átgondoltnak kell lennie minden megnyilvánulásnak explicit magyarázatnak, példának. Lényeges a több szóból álló egységek kiemelése, a használati gyakoriságára vonatkozó információk beépítése, a tanulási folyamat és gyakori nyelvhasználati lehetőségek biztosítása esetén lehet megfelelően hatékony (Dörnyei 2009: 207).

Az alapszókinszavainak kontextusát további módszerekkel tárhatjuk fel. A konkordancia-keresés lehetővé teszi, hogy egy adott szó vagy kifejezés összes előfordulását megtaláljuk a korpuszban, és lássuk azokat közvetlen kontextusukban. Az így nyert konkordanciasorok vizuális elrendezésük révén is segítik a megfigyelést: a közepén elhelyezkedő, pirossal jelölt elem körül jobbra és balra meghatározott számú karakter található, amelyek általában nem alkotnak teljes mondatokat, de további kattintást követően megjeleníthetjük a hosszabb szövegrészt is. A konkordanciasorok segítségével kirajzolódnak a használati mintázatok, és megfigyelhetjük a vizsgált elem szemantikai asszociációit (Hoey 2005). Hasonló jelentésű szavak hasonló mintázatok mutatnak, és a mintázatok eltérései gyakran a jelentésbeli különbségekre utalnak (Sinclair 1991).

Tehát a kulcsszavak azonosítását követően lehetőségünk van arra, hogy megvizsgáljuk a szavak előfordulásának kontextusát. Két példát hozok erre, a *nyelvtanulás* és a *tanul* szavak konkordanciasorait (7. és 8. ábra):

való szoros kötődésem miatt sokszor gondolok arra, hogy újra nekiállok a <b>nyelvtanulásnak</b> , de az igazi nagy elhatározás még várat magára.	Második ide
zni egy ösztöndíjprogrammal, ami szintén ösztönzően hatott, hiszen már a <b>nyelvtanulás</b> egy eléggé korai szakaszában anyanyelvi közegbe, célnyelvi kultúrába	
al és a nyelvekért (meg a nyelvtudásomból) élek, a kezdeti találkozásaim a <b>nyelvtanulással</b> nem voltak pozitívak.	Az első tanult nyelvem 10 éves koromtól
ni, még a kazah hallgatók kedvéért sem.	Különböző okaim voltak a <b>nyelvtanulás</b> kapcsán.
lás kapcsán.	Az általános, valamint középiskolában kötelező volt a <b>nyelvtanulás</b> .
számomra új nyelvet tanulni, főleg felnőttként, hiszen újra szembesültem a <b>nyelvtanulás</b> során felmerülő nehézségekkel, problémákkal.	Angolul és fran
retek a nyelvbe vagy a kultúrába.	Ettől függetlenül fokozatosan a <b>nyelvtanulás</b> által az új nyelvek és kultúrák "hatása alá kerültem".
zek megértése tovább tudott motiválni, hogy komolyabban is folytassam a <b>nyelvtanulást</b> , miközben erőteljesen bővíthetett tovább a szókincesem.	Tehát
gismerése, kultúrák és kulturális tartalmak megismerése/ megértése volt a <b>nyelvtanulás</b> célja.	Szerencsére magánóra keretein belül is tanulhattam a ny
lizációnak köszönhetően heti 5*45 percben.	Ebben a két esetben a <b>nyelvtanulás</b> még csupán egy kezdődő érdeklődés kezdete volt, illetve kötelező rés
lva, hogy "Annyi ember vagy, ahány nyelven beszélsz" folyamatosan fűti a <b>nyelvtanulás</b> szeretetét.	Először németet tanultam az általános iskola 2. oszt
ir saját elvárásaimnak akartam megfelelni, s ezért igyekeztem elmélyülni a <b>nyelvtanulásban</b> .	Külföldi munkatapasztalataimnak köszönhetően, a nyelvek és
ir saját elvárásaimnak akartam megfelelni, s ezért igyekeztem elmélyülni a <b>nyelvtanulásban</b> .	Külföldi munkatapasztalataimnak köszönhetően, a nyelvek és
ra lépve nyílt meg a "szabad idegen nyelv választás" lehetősége.	A <b>nyelvtanulás</b> egyébként mindig is vonzott, szüleim bátorítására végül kéttannyelvű c
al és a nyelvekért (meg a nyelvtudásomból) élek, a kezdeti találkozásaim a <b>nyelvtanulással</b> nem voltak pozitívak.	Az első tanult nyelvem 10 éves koromtól
ek.	Hallgatóink oktatásában a néhány évvel ezelőtt elkezdett angol <b>nyelvtanulással</b> szerzett ismereteim, illetve spanyol nyelvi ismereteim segítenek (ez ut
ra elutazni a Szovjetunióba.	Tehát már a kezdetekben megfogott a <b>nyelvtanulás</b> .
használattal célzó vállalkozás volt.	Eszter: Mindenekelőtt a kötelező <b>nyelvtanulás</b> miatt kezdtem el oroszul tanulni az általános iskola 4. osztályában.
le érettségi vizsgát tenni.	Az egyetemen tovább folytattam a német <b>nyelvtanulást</b> .
	Többször jártam Németországban.
	Hangsúlyosabban

7. ábra: Bepillantás a célkorpuszba, néhány példa a *nyelvtanulás* konkordanciasorai közül



<s>Az első idegen nyelv, amelyet **tanultam** /tanulnom kellett, a szlovák nyelv volt.</s><s>Szlovák gyökerekkel rendelkező</s><s>Az első idegen nyelv, amelyet **tanultam**/ **tanulnom** kellett, a szlovák nyelv volt.</s><s>Szlovák gyökerekkel rendelkező, szlovák fenntartott intézményben végeztem, ami azt jelenti, hogy legalább 10 évig **tanultam** a szlovák nyelvet.</s><s>A nemzetiségi kultúra és a hagyományok ápolása</s><s>Gyermekkoromban senki nem mondta, erőltette, bátorított, hogy **tanuljam** a szlovák nyelvet, ez inkább csak egy megszokás volt, egy kötelezően tanított iskolában, az angol nyelv volt.</s><s>Ezt felső tagozaton kezdtem el **tanulni** .</s><s>A gimnáziumot már tudatosan nyelvi előkészítő tagozaton kezdtem el nyelvi előkészítő tagozaton kezdtem el, ahol az angol nyelvet intenzíven **tanultam** , így a gimnázium befejezése előtt sikerült középfokú nyelvvizsgát tennem angol nyelvvizsgát angolból.</s><s>Az angol az a nyelv, amit már tudatosan **tanultam** , tudva, hogy idegen nyelvet tanulni, beszélni, tudni, érteni jó és hasznos, tudtam, hogy ezáltal újabb lehetőségek nyílnak, képzések más országokban).</s><s>Az angolt napi szinten használom, **tanulom** , fejlesztem.</s><s>Ezt a nyelvet használom közvetítőnyelvként a magyar nyelvvel.</s><s>Az angol nyelvet sikerült a legmagasabb szinten elsajátítanom az általam **tanult** idegen nyelvek közül.</s><s>A gimnáziumban kezdtem el németet tanulni az angol mellett.</s><s>A gimnáziumban kezdtem el németet **tanulni** az angol mellett, ez a harmadik idegen nyelv, amivel találkoztam életem során.</s><s>A német nyelvet iskolai rendszerben kevesebb, mint négy évig **tanultam** , ez idő alatt tettem le egy B2-es nyelvvizsgát, ezt sikerként könyvelem el.</s><s>A német nyelv hangzása, szókincse, és volt lehetőségem elkezdni a nyelvet **tanulni** , ami elég hamar abba is maradt, idő, és érdeklődés hiányában.</s><s>Mégis szerettem volna tovább vinnem az észet nyelvvizsgámat.</s><s>Ezt a nyelvet másfél-két évig **tanultam** szintén az egyetememen.</s><s>Megkedveltem a nyelvet, megismerkedtem a kultúrával.</s><s>A nyelvtanulással nem voltak pozitívumok.</s><s>Az első **tanult** nyelvem 10 éves koromtól az orosz volt.</s><s>Kötelező mivoltából fakadóan ezt a nyelvet csak **tanultam** , de nem tanultam meg. 14 évesen kezdtem angolul tanulni.</s><s>Bár kifelé úgy tűnt, hogy a nyelvet csak tanultam, de nem **tanultam** meg. 14 évesen kezdtem angolul tanulni.</s><s>Bár kifejezetten jó tanárom volt, a valódi motiváció és a nyelvvizsga miatt nem tanultam meg. 14 évesen kezdtem angolul **tanulni** .</s><s>Bár kifejezetten jó tanárom volt, a valódi motiváció és a nyelvvizsga miatt nem tanultam meg.

8. ábra: Bepillantás a célkorpuszba, néhány példa a tanul konkordanciasorai közül

Egy további eszköz, a *Word Sketch* funkció arra szolgál, hogy kiválasztott szavak esetén megtaláljuk a szó kollokációit, valamint azokat a grammatikai mintázatokat, amelyekben az adott szó általában megjelenik. A program a keresés eredményeit grammatikai kapcsolatuk, gyakoriságuk és tipikusságuk alapján kategóriákba rendezi. Ez a funkció különösen hasznos, mivel lehetővé teszi, hogy célzottan keressük a tipikus kollokációkat, majd innen is továbbléphetünk, hogy az egyes elemeket kontextusban is megfigyelhessük (9. ábra).

The screenshot shows the WORD SKETCH interface with the search term 'nyelv' (noun, 576 results). The results are organized into several panels:

- verbs with "nyelv" as subject:** Includes 'tanulás' (learning), 'elsajátítás' (acquisition), 'megtanulás' (learning), 'tanítás' (teaching), 'szeretet' (love), and 'érdeklődés' (interest).
- usage patterns:** Lists grammatical cases and forms such as 'in accusative (-t)', 'in nominative', 'in plural', 'in instrumental (-vel)', 'in superessive (-n)', 'as possessive', 'in singular', 'in essive (-ül, -ként, -képp, -képpen)', 'in elative (-ból)', '3rd person singular', '1st person singular', and 'in allative (-hez)'. It also lists 'tanár' (teacher) and 'szak' (subject).
- "nyelv" and/or ...:** Shows related terms like 'kultúra' (culture), 'irodalom' (literature), 'érdeklődés' (interest), 'nyelv' (language), and 'tanár' (teacher).
- verbs with "nyelv" as object:** Lists verbs such as 'tanul' (learn), 'beszél' (speak), 'használ' (use), 'van' (is/are), 'szeret' (love), 'ismerkedik' (gets acquainted), 'elsajátít' (acquires), and 'választ' (chooses).

9. ábra: Bepillantás a célkorpuszba, néhány példa a „nyelv” kollokációi közül

Az így megfigyelt lexikai elemek és mintázatok didaktizációja már egy következő írás témáját alkotja.



## 8. Összefoglalás

Egy olyan témához kapcsolódó speciális korpuszt mutattam be, mely a nyelvtanárok és a nyelvtanulók számára egyaránt releváns. A korpusz vizsgálata tanulságokkal szolgál a lexika megfigyeléséről, tanításáról is. A témával összefüggésben arra világítottam rá, hogy a lexika tanításának hatékony módja az, ha a tanulók valós nyelvi kontextusokban tanulják meg a szavakat és a kifejezéseket. Ebből következik, hogy (1) a lexikai egységeket nem izoláltan, hanem valódi példamondatokban, szövegekben, kommunikációs helyzetekben és szituációkban mutatjuk be, s (2) a tananyag didaktizálása során is érdemes olyan szövegeket alapul venni, amelyek a valós nyelvhasználaton, autentikus szövegek elemzésén alapulnak.

## Irodalom

- Biber, Douglas – Conrad, Susan – Reppen, Randi 1998. *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Biber, Douglas 2009. A corpus-driven approach to formulaic language in English: multi-word patterns in speech and writing. *International Journal of Corpus Linguistics* 14 (3): 275–311.
- Dörnyei Zoltán 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, Nick C. 2002. Frequency effects in language processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2): 143–188.
- Hoey, Michael 1991. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford University Press, Oxford.
- Hoey, Michael 2005. *Lexical priming: A new theory of words and language*. Routledge, Abingdon, England.
- Hunston, Susan 2002. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HuTenTen: *Corpus of the Hungarian Web* (é.n.). <https://www.sketchengine.eu/hutentenhungarian-corpus>
- McEnery, Tony – Wilson, Andrew 2001. *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- O’Keeffe, Anne – McCarthy, Michael – Carter, Ronald 2007. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sinclair, John 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press, Oxford.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

*Pelcz, Katalin*

### Creating a special corpus for language learning and a short study of its thematic vocabulary

The paper introduces a specialized corpus relevant to language teachers and learners. The corpus consists of writings from participants of the online teacher training course titled *Naturally! Model-based Language Teaching at Beginner Level*. Over two years, 78 participants developed and submitted their responses to the course's essay questions, resulting in a specialized corpus that explores various issues related to language education. This study focuses on a portion of the corpus that is particularly applicable to language teaching. The article details the process of creating the corpus and demonstrates how to uncover basic vocabulary and multi-word units related to the subject matter. The analysis of the corpus provides insights into the observation and teaching of the lexicon. It highlights that an effective method of teaching vocabulary involves learners acquiring words and expressions within real-life language contexts.

## *M. Pintér Tibor – P. Márkus Katalin*

### **A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis szerkesztési elvei és lexikális elemei**

A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózatba tömörült kutatóállomásoknak kezdettől fogva egyik kiemelt kutatási témája volt a kisebbségi magyar nyelvváltozatok sajátos szókészletének gyűjtése, vizsgálata, elemzése. Ennek eredményeként a kutatócsoport 2007-ben létrehozta és azóta folyamatosan fejleszti a *Termini magyar–magyar szótár és adatbázist* ([termini.nytud.hu/htonline](http://termini.nytud.hu/htonline)), amely nemcsak pillanatképet mutat a határon túli magyar szókészlet kölcsönelemeiről, hanem időbeli (akár a szinkrón diakroniát érintve) és térbeli vizsgálatokat is lehetővé tesz. Lexikográfiai adattárunkban azokat a magyarországiaktól eltérő, idegen eredetű és belső keletkezésű szavakat és szójelentéseket, valamint állandósult szókapcsolatokat igyekszünk összegyűjteni, valamint régiónkénti megjelölésekkel szótározni, képi és (autentikus) hanganyaggal illusztrálni, amelyeket a Kárpát-medencében élő (elősorban nem magyarországi) magyarok használnak. A szótár így a Magyarországon és a környező hét ország magyarlakta régióiban (Erdély, Felvidék, Vajdaság, Kárpátalja, Horvátország, Muravidék, Órvidék) használt sajátos szavakat, közvetlen és hibrid kölcsönszavakat, jelentésbeli és stílusbeli kölcsönszavakat, tükörszavakat és -kifejezéseket, továbbá idegen mintától független belső keletkezésű szavakat, szókapcsolatokat és az egykori közmagyar szókincs megőrzött régiségeit tartalmazza.

A szótár és adatbázis „életciklusa,” fejlődése immáron többrétű (nemcsak lexikológiai, lexicográfiai, hanem informatikai természetű is; l. pl. Benő és mtsai., 2020, 2021). A szótár online megjelenése utáni egyik fontos mérföldkő 2015 volt, amikor lehetővé vált a szócikkek illusztratív képekkel való kiegészítése, amelynek köszönhetően a szótár eddig több száz képpel gazdagodott, valamint 2019, amikor pedig hanganyagok feltöltésének technikai feltételei is megvalósultak, így néhány példamondat meg is hallgatható (ezek élőnyelvi kutatások hanganyagai).

A szótár és adatbázis anyaga, tartalma évente bővül, javul, valamint a szóanyagának lehetősége van követni a szinkroniában bekövetkezett változásokat (ezek egy-egy szócikk történetében, változásaiban, a szerkesztés folyamatában visszakövethetők). A szótár fejlesztése mögötti tudományos munka folyamatosan merít a gyakorlati fejlesztésekből, a szótárról számos (magyar és idegen nyelvű) tanulmány készül, az utóbbi években részletesebbé vált a kölcsönszavak etimológiájának kidolgozottsága, valamint azok lexikológiai, tipológiai minősítése. Ugyanakkor a tudományos ihletettséggű lexicográfia „hátszelében” elkészült egy árnyalt lexicológiai-lexikográfiai kategorizáció a dialektális, regiszterbeli, stílusváltozati, időbeliségi, érzelmi és gyakorisági dimenziói mentén is. A szótár informatikai megoldásai a maga nemében sokáig nívumként voltak jelen a hazai lexicográfiában, illetve fontos, hogy a fejlesztések terén lehetőség van a folyamatos munkára.

A szótár kizárólag online környezetben jelenik meg, ezért a szótár egyik szócikke sem tekinthető lezártnak, illetve véglegesnek, a benne található adatok bármikor bővíthetők, javíthatók. A digitális megjelenés másik nagy előnye, hogy a szerkesztők számára nem léteznek terjedelmi korlátok. Ennek köszönhetően példamondatok és képek is nagy számban állnak az olvasó rendelkezésére, valamint a szócikkek számára vonatkozóan sincs megkötés – minden, a szerkesztők által szótározni kívánt szó bekerülhet a szótárba. Mindezekon túl az olvasó szempontjából az online megjelenésnél fontos lehet a felület alakíthatósága, testreszabhatósága is, így a keresésnél felmerülhet az igény, hogy csak olyan információ jelenjék meg a képernyőn,

amelyet a felhasználó látni szeretne (például csak az ekvivalensek, csak bizonyos régió adatai, illetve akár több szótár találatainak együttes listázása). Ezen és hasonló igények alakítják a szótár felületét is, melyben elsődleges szempont az adatok egyszerű áttekinthetősége, valamint a megjeleníteni kívánt információk személyre szabhatósága. Az adatbázis-alapú szótárak nagy előnye, hogy olyan lehetőségeket is kínálnak, amelyeket a hagyományos papírszótárak nem, vagy csak nehézkesen; például lehetséges a benne lévő összes adat egy időben történő tanulmányozása, akár statisztikák készítése (ezekről pl. M. Pintér 2017a, 2017b).

A 2024. május 26-i állapot szerint a szótár 5431 szócikket tartalmazott. A valamivel kevesebb mint öt és félezer szócikk miatt a szótár legfeljebb kisszótár lehetne, azonban a rendkívül részletes szócikkszerkezet miatt a szócikkekben található adatok a kisszótárakhoz képest jóval több nyelvészeti és laikus felhasználói lehetőséget biztosítanak. A szótár a magyar nyelv Kárpát-medencei kontaktusváltozatainak sajátos lexikális elemeit tartalmazza. A határon túli nyelvváltozatok standard és szubstandard elemeire fókuszál (azaz a határon túli nyelvváltozat egészére, nem pedig a határon túli régiók földrajzi nyelvjárásaira jellemző lexikára), amelyek között megvan a kölcsönös érthetőség. Ennek megfelelően a szótár anyaga az alábbi régiókat fedi le: szlovákiai magyar nyelvváltozatok (a szótárban Fv kóddal jelölve), erdélyi magyar nyelvváltozatok (Er), kárpátaljai magyar nyelvváltozatok (Ka), muravidéki magyar nyelvváltozatok (Mv), drávaszögi magyar nyelvváltozatok (Hv), örvidéki magyar nyelvváltozatok (Öv), vajdasági magyar nyelvváltozatok (Va); magyarországi magyar standard (Hu), az összes régiót egységesen lefedő Kárpát-medencei nyelvváltozat (Km).

A szótár elsősorban az élő nyelvet kutatóknak készül. A szociolingvisztikai cél mellett azonban gyakorlati hasznosíthatóságát is fontos hangsúlyozni: a szótár szerkesztői ugyanis szeretnék lehetővé tenni más felhasználóknak is, hogy megismerjék a magyar nyelvváltozatok sajátos szavait, jelentéseit (Lanstyák és mtsai. 2010: 44). A szóanyag lexikológiai és lexikográfiai feldolgozása (a szócikkek szerkezeti felépítése, a szócikkek közti kapcsolatok kidolgozottsága) lehetővé teszi, hogy a szótárt többféle felfogásban lássuk: ilyen „használati rétegek” például a következő, szótárhoz kapcsolható koncepciók: mai magyar nyelv értelmező szótára, általános szótár, idegen szavak szótára, illetve adatbázis-alapúság. A szótár által feldolgozott szóanyag elsősorban a szinkrón nyelvhasználatot tükrözi, így neologizmusokat is tartalmaz. Ezenkívül a szótárban megtalálhatóak a két világháború közti időszak és a szocializmus tipikus szavai is. A szótár szócikkállományát tekintve fő szempont, hogy a szótárba bekerülő szónak, szókapcsolatnak vagy jelentésnek a határon túli magyar nyelvváltozatok egy nagyobb földrajzi területen elterjedt egységnek kell lennie, nem korlátozódhat kisebb földrajzi vagy bármely stilisztikai, esetleg regiszterbeli változathoz. Mivel a szótárba kerülő szavak, jelentések tipikusan valamelyik államnyelv sajátos egységei, amelyek azonban az adott régió magyar nyelvhasználatának mára szerves részei, ezért a szótár felfogható egyfajta idegen szavak szótárának is. A címszavak között olyanok is fellelhetők, amelyek Magyarországon is használatosak, azonban sajátos, az adott kisebbségi nyelvváltozatra jellemző, a magyarországitól eltérő jelentésben. A szótár naprakészségét az adja, hogy adatbázisként működik: a használók lekérdezéseken keresztül férnek hozzá a keresett szóhoz, jelentéshez. Az adatbázis-jellegnek több olyan előnye is van, mely biztosítja a könnyebb szerkeszthetőséget és az egyszerűbb, igényre szabott megjeleníthetőséget. Ez lehet a kulcsa a szótár folyamatos és sikeres működésének.

Hol is helyezkedik el a magyar értelmező szótárak között? A magyar nyelv értelmező kéziszótárai alapján véve az 1959–1962 között megjelent hétkötetes értelmező szótár (ÉrtSz.) mikrostruktúráját, illetve a szócikkek jelentésszerkezetét alkalmazzák, így például a Magyar értelmező kéziszótár 1972-es és 2003-as kiadása (ÉKsz.<sup>1</sup>, ÉKsz.<sup>2</sup>) is támaszkodott rá. A magyar nyelv értelmező kéziszótárai közül a 2003-ban megjelent, Pusztai Ferenc által szerkesztett szótár volt az első olyan szótár, amely a határon túli magyar nyelv változatainak elemeit szótározta. A szótár ezen sajátosságának köszönhetően a határon túli magyar nyelvváltozatok

standardizált volta szimbolikusan elismertté vált, ma már nem is kérdéses. A magyar értelmező kéziszótár **határon túli** magyar nyelvváltozatokat felölelő anyagának előkészítése céljából létrejött egy ún. „ht-lista” (akkor még csak Word-dokumentumban), amely a mai Termini-szótár elődjének tekinthető. A „ht-lista” szócikkeinek mikrostruktúrája az akkor szerkesztés alatt álló ÉKsz.<sup>2</sup> szócikkeinek szerkezetéhez idomult, mivel a lista célja az volt, hogy magyarországi kiadású, a magyar nyelv standard változatát bemutató szótárak anyagát határon túli lexika bevonásával kiegészítse. Az ÉKsz.<sup>2</sup> után a Tinta Kiadó által megjelentetett Értelmező szótár+ (ÉrtSz.+) lett a következő értelmező szótár, amely szavakat és jelentéseket emelt be a határon túli magyar szókészletből.

A szótár több tekintetben eltér a hagyományos értelemben vett szótárszerkesztési megoldásoktól (például a mikrostruktúra részletessége, a több régióból történő szinkron szerkesztés, a webes megjelenés és szerkesztés, az adatbázis-alapúság). A szótár adatbázisa lexikográfiai szempontból rendkívül gazdag szerkezetű, igyekszik minél pontosabb és részletesebb képet adni a címszó lexikális és konceptuális tartalmáról. A szócikkek mikrostruktúrája három – tipográfiaiailag is jól elkülönülő – részből áll: szócikkfej, szócikktörzs, szócikkkláb. A szócikkfej elemei két kategóriába sorolhatók: azok az elemek, amelyeket a szótár minden egyes szócikke tartalmaz (ezek a kötelező elemek: címszó, szófaj, grammatikai kategóriák, fontosabb nyelvtani alakok), illetve azok az elemek, amelyek csak bizonyos típusú szócikkeknél szerepelnek (kizárólag ott, ahol azok feltüntetése nyelvészeti indokolt: ezek a fakultatív elemek, például az írásváltozat vagy a kiejtés). A szócikkek összetettségét a szócikktörzs információgazdagsága bizonyítja. Itt is két egymástól elkülönülő információcsoportot találhatunk: a címszó jelentését leíró információkat, valamint a használatot bemutató, illetve a jelentést pontosító példamondatokat. A címszó értelmezését segítik továbbá a fogalomköri minősítések, a régiós / földrajzi nyelvváltozat megnevezései, illetve a stílusminősítések. Egynyelvű, értelmező szótárként az ekvivalensi szerepben álló értelmezés háromféle lehet: szinonimikus, kifejtő vagy körülíró. A szótár példamondatai nemcsak a jelentések minél pontosabb bemutatásának eszközei, mivel a lehető legtöbb példamondaton keresztül pontosítható a jelentés és jelentésárnyalat, valamint a példamondatok különböző típusain keresztül bemutatatható a címszó stilisztikai, nyelvhasználati érke. A digitális szótárak egyik nagy előnye, hogy a szerkesztőknek nem kell tekintettel lenniük a feldolgozott (szó)anyag mennyiségére. A szótár példamondatainak részletessége, illetve a lehetőség arra, hogy ilyen gazdag tipológiája is megjeleníthető, bizonyítja az online szótárszerkesztésben, illetve megjelenítésben rejlő lehetőségeket. Mivel élő nyelvet feldolgozó, elsősorban szociolingvisztikai kutatásokra használt szótárról van szó, a példamondatok elsődleges felosztása azok hitelességén alapul: a szótárszerkesztők igyekeznek valós, elhangzott vagy leírt példamondatokat használni, illetve kerülnek a szerkesztők általi mondatírást. Ennek tekintetében a szótár példamondatai három nagy típusra oszlanak: (1) hiteles, írott nyelvi példamondat (azaz írott változatban adathozható mondatok), (2) hiteles, beszélt nyelvi példamondat (azaz a beszélt nyelvből adathozható mondatok) és (3) nem hiteles példamondat (melyek forrása nem tisztázható vagy megbízható). A szótár példamondatai nagy többségben hiteles írott és laikus beszélők által konstruált elemek. A példamondatok jelöléseinek egyik további érdekessége, hogy a szerkesztők a beszélő régióbeli hovatartozását, valamint a hiteles példamondatok esetében a forrást is feltüntetik. A szócikk végén található szócikkkláb tartalmazza a címszó etimológiai információit, valamint ugyanahhoz a szócsaláddhoz tartozó, a szótárban megtalálható egyéb szavakra történő utalásokat. A szótár nem titkolt célja a magyar nyelvet érintő lexikológiai kutatások alapanyagának gazdagítása határon túli magyar szókészleti anyaggal, valamint – és ezáltal – Magyarország és a külső régiók szókincsbeli eltéréseinek megismertetése, a lexikai kapcsolatok dokumentálása; emellett kiemelt cél a magyar etimológiai, kontaktológiai és kétnyelvűségi kutatások új dimenziójának megteremtése, illetve a magyar lexikográfiát érintő technológiai újítások bevezetése, meghonosítása (gondolunk itt a hang- és képanyagra).

A szótár elsődleges célja a magyar nyelv határon túli változatainak monitorozása, ugyanakkor az újabb fejlesztések a speciálisan magyarországi szavak és jelentések (ha úgy tetszik, modern reáliák) szótárazására, valamint a Kárpát-medence minden régiójában azonos jelentésben használatos szavak szótárazására is kiterjednek. A magyarországi jelentések, szavak figyelése, folyamatos beépítése éppen Nádor Orsolya munkájának eredménye, mivel a magyarországi vonatkozású elemek kutatását, valamint lektorálását ő végzi.

Miért is lehet fontos a nyelvészet számára? Elsősorban a szociolingvisztikai hozadék miatt, de természetesen a szócikkek mikroszerkezetébe kódolt információk miatt is: így megemlíthetők a stilisztikai, dialektológiai, etimológiai és kontaktológiai információk is. De érdekes kutatási témát biztosít a reáliák kutatóinak is; ezek illusztrálása ma már nem csak lexikális, hanem képi elemekkel is megvalósul. A szótár elsősorban nyelvészek számára jelent érdekes kutatási terepet. Ezt bizonyítja a felhasználói sajátossága is: a szótár nyilvános felületét bárki használhatja, kereshet is benne, azonban a sokrétű adathálót érintő különféle lekérdezések és statisztikák jelenleg csupán a kutatók számára elérhetőek. Ugyanakkor az sem elhanyagolható tényező, hogy az érdeklődő (ha úgy tetszik, laikus) felhasználó tájékozódhat valamely régió speciális szókészletéről, megismerheti a saját régióját érintő szókincs nyelvészeti, szociolingvisztikai tulajdonságait (például a használat fogalomköri, regionális vagy stílusbeli – ezen belül regionális, regiszterbeli, stílusváltozati hovatartozásra utaló, időbeliségre vonatkozó, érzelmi viszonyulásra utaló vagy a relatív gyakoriságra vonatkozó – információkat). Az explicit információk mellett a példamondatok rendkívül gazdag implicit információt tartalmaznak. A szótár fontos elve, hogy nem korlátozza a példamondatok számát, így egy-egy címszóhoz tartozó példamondat többféle implicit (a címszó és a szócikk szempontjából nem címkézett) nyelvi sajátosságot rejt a beszélt nyelv használatáról. A példamondatok nemcsak a címszó denotatív jelentéseinek és jelentésárnyalatainak pontosabb bemutatását szolgálják, hanem – főleg ott, ahol nagyobb számú példamondat található – segítségükkel viszonylag megbízhatóan megítélhető a címszó stilisztikai, nyelvhasználati értéke is.

Érdekes nyelvi adat a jelentésekhez kapcsolódó képi illusztráció, ahol általában kontextusba ágyazva jelennek meg a címszót vagy annak valamely jelentését illusztráló vizuális tartalmak.

A szótár immár lassan 20 éve működik, szerkezetileg, szótárszerkesztési elveit tekintve szinte változatlanul. Elérkezett az az idő, amikor érdemes lesz főként technikai újításokat bevezetni; a konceptuális újításoknak nyilván határt szab a már meglévő lexikális feldolgozottság, hiszen minden új, a szócikk szerkezetét érintő módosítás a már meglévő szóanyag szerkezetét is befolyásolja, befolyásolná. A változások így elsősorban a felhasználói és szerkesztői felületet érintik majd (jó lenne egy korszerű XML-technológiával készített XML-szerkezet is), illetve a több régióból történő szerkesztés miatt megjelentek következtelenségek: bizonyos részeken szükség mutatkozik a hibajavításra, valamint egységesítő fejlesztésekre (ezek leginkább a szócikkfejből és szócikkklámból található információkra vonatkoznak, mivel azok karbantartását lehet legegyszerűbben elvégezni). A szótár és a feladatok folyamatosan változnak, igazodva az aktuális nyelvészeti és technológiai igényekhez. Reméljük, Orsi munkájával továbbra is támogatja a szótár fejlesztését.

## Irodalom

- Benő Attila – Lanstyák István – Juhász Tihamér 2020. A Termini „határtalan” szótára. *Magyar Tudomány* 2020/2: 153–163.
- Benő Attila – Lanstyák István – P. Márkus Katalin – M. Pintér Tibor 2021. A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis szerkezeti és szerkesztési sajátosságai. *Magyar Nyelvőr* 145: 378–389.
- Lanstyák István – Benő Attila – Juhász Tihamér 2010. A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis. *Régió* 2010/4: 37–58.
- M. Pintér Tibor 2017a. Számszerűsített kétnyelvűség. Adatbányászati technikák haszná a nyelvészetben. In: Misad Katalin (szerk.): *Kétnyelvűség térben és időben*. Szenczi Molnár Albert Egyesület, Pozsony. 125–157.

M. Pintér Tibor 2017b. Adatbányászat a kétnyelvűség mögött. In: Benő Attila – Gúti Erika – Juhász Dezső – Szoták Szilvia – Terbe Erika – Trócsányi András (szerk.): *Tudományköziség és magyarságtudomány a nyelvi dimenziók tükrében* (A VIII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus (Pécs, 2016. augusztus 22–27.) három szimpóziumának előadásai). Termini Egyesület, Törökbálint. 158–167.

### Szótárak

ÉKsz.<sup>1</sup> = *Magyar értelmező kéziszótár*. 1972. Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (szerk.). Akadémiai Kiadó, Budapest.

ÉKsz.<sup>2</sup> = *Magyar értelmező kéziszótár*. 2003. Pusztai Ferenc (főszerk.). 2., átdolgozott kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.

ÉrtSz. = *A magyar nyelv értelmező szótára 1–7*. 1959–1962. Bárczi Géza – Országh László (főszerk.). Akadémiai Kiadó, Budapest.

ÉrtSz.+ = *Értelmező szótár +. Értelmezések, példamondatok, szinonimák, ellentétek, szólások, közmondások, etimológiák, nyelvhasználati tanácsok és fogalomkörü csoportok 1–2*. 2007. Eőry Vilma (főszerk.). Tinta Könyvkiadó, Budapest.

*M. Pintér, Tibor – P. Márkus, Katalin*

### **Principles of the editorial process and lexical data of the *Termini Online Hungarian–Hungarian Dictionary and Database***

The *Termini Online Hungarian–Hungarian Dictionary and Database* describes the lexicon of the Hungarian language as it is spoken in the countries surrounding Hungary. It is considered to be a general dictionary of present-day Hungarian. Each entry contains authentic sample sentences to illustrate the use of the headword, making it possible to examine the special use of a word or construction in a grammatical and pragmatic context. The lexicographical database is edited online in eight countries. The study outlines some main tasks of lexicography management regarding the dictionary as well as the life cycle of the editing process. The fact that editing is done online makes it possible for the dictionary to expand, as a result of activity in eight countries. In the study peculiarities of the editing process and of the dictionary are highlighted, concerning the following topics: dictionary structure, database character and the use of the dictionary for linguistic research purposes.

## *Schmidt Ildikó*

### **A reaktív kommunikáció jelensége**

#### **1. Bevezetés**

A globalizáció hatására világszerte köznapi jelenséggé vált, hogy az iskolákban egymástól eltérő nyelvi háttérű gyermekek vesznek részt az oktatásban. A különböző társadalmak viszonylatában az okok bár egyediek, mégis széleskörben ismertek: akár földrajziak, történelmiak, geopolitikaiak vagy magánéletiek is lehetnek. A heterogén nyelvű háttér jelenségkörében a két- vagy többnyelvűség húzódik meg, amelynek kialakulásában szintén a globalizáció hatására létrejövő szuperdiverz nyelvvi terek állnak (Blommaert–Rampton 2011, Bodó–Heltai 2018, Szabó 2018, Vertovec 2007). A szuperdiverzitás társadalmi vonatkozásai az oktatási intézményekben is megfigyelhetők (Heltai 2020: 38, Keskiner és mtsai. 2023, King–Bigelow 2018: 460), ahol különböző nyelvi és kulturális háttérrel érkező gyermekek találkoznak, és elindul köztük az interakció.

A kezdeti időszakban az idegen nyelvvel való találkozás során elindul a nyelvelsajátítás folyamata. Amennyiben a gyermek az új életterén oktatási intézménybe lép, akkor automatikusan bekapcsolódik egy oktatási programba. Bizonyos országokban a nyelvelsajátítást formális nyelvtanulással is kiegészítik, azonban a teljes folyamatot tekintve jellemzőbb a nyelvelsajátítás, mint a nyelvtanulás (vö. Schmidt szerk. 2023, Schmidt és mtsai. 2023). Az oktatástervezési stratégiák feltételezése szerint a gyermekek a nyelvi kitettség hatására bizonyos idő után eljutnak olyan szintű nyelvhasználati módhoz, hogy képessé válnak a környezetükkel való interakciókhoz kapcsolódó kommunikációs funkciók kielégítésére, és ennek eredményeként a nevelési vagy oktatási intézményekben hatékonyan részt tudnak venni a foglalkozásokon.

A különböző társadalmak eltérő módon vélekednek a nyelvükről és a különböző nyelvhasználói csoportokról. Egyáltalán arról is, hogy mennyire sokszínűek az adott országban vagy térségben a beszédmódok. Ezt vizsgálva a magyar társadalom nyelvi vonatkozásban erőteljesen egynyelvű, valamint a magyar nyelv és kultúra ideologikusan összekapcsolódik. Silverstein az egynyelvű ideológia leírásában az időt és a teret statikus egységként kezeli, amely alaptulajdonságai által definiálja a nemzetállamot, és ezen keresztül bemutatja annak természetes, semleges, kontextualizálatlan és dinamikát mellőző jellegét (Silverstein 1996: 285). E jelenség hatásai figyelhetők meg a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok iskolai gyakorlatában is (Szabó 2020). A Magyarországon élő, hagyományosan kétnyelvű csoportok láthatatlanok (Bartha–Hámori 2011), az osztálytermi munka szervezésében nem jelenik meg a többnyelvűség, és nem jellemző a nyelvi másság oktatásba való bevonása. A társadalmi diskurzus részét sem képezi a többnyelvűség, és nem kapcsolódik értékítélet sem hozzá. Ebben a tekintetben a magyar oktatáspolitikai érintetlen a multilingvális pedagógiai nézetektől. Így a szuperdiverzitás is mint láthatatlan jelenség húzódik meg. A több nyelven való kommunikáció kizárólag a munkaerőpiacon kerül transzparenensen elő, amikor bizonyos munkakörök ellátásához szükséges követelmény, és ebből következően kifejezetten előnyt jelent a magas szintű nyelvismeret, így a többnyelvűség is.

## ***2. Heterogén nyelvi háttérű gyermekek csoportjai***

A magyar közoktatásban az elmúlt néhány évben nagyobb számban tanulnak heterogén nyelvi háttérű diákok, akiknek a mindennapi nyelvhasználatában általánosan az látható, hogy több nyelv vagy beszédmód párhuzamosan vesz részt, és a nyelvi háttérükben közös a magyar nyelv jelenléte vagy kialakulófélben léte. Ezeknek a tanulóknak a köre meglehetősen vegyes képet mutat a családi és a származási országok nyelve(i), valamint az elvándorlásból következő élettérváltozás miatt. Két szempont alapján írhatók le a csoportok: egyrészt a születési ország tekintetében két nagy csoport különíthető el: akik Magyarországon születtek, illetve akik más országban; másrészt pedig a nyelvelsajátítás vonatkozásában lényeges elem, hogy otthon magyarul beszéltek a szülők a gyermekükkel vagy más nyelven, esetleg nyelveken (Schmidt 2024). A csoportok további alcsoportokra tagolódnak: a Magyarországon született és ott élő többnyelvű gyermekek, a külföldről hazatérők, a határon túli területekről érkezők, a diaszpórából érkezők és a külföldről érkezők. A különböző csoportokban a nyelvek között a nyelvtudásban jelentős eltérések figyelhetők meg, de mivel a magyar közoktatásra vonatkoztatjuk a csoportok meghatározását, így mindenképpen fontos szerep jut a magyarnyelvtudás szintjének és a literációs készségek alakulásának (Schmidt 2024).

A literációs készségek alakulása a különféle célcsoportoknál árnyaltabb képet mutat, mint amit a nyelvtudás leírásakor kapunk, ugyanakkor az látható, hogy bizonyos csoportok esetében hasonlóságok figyelhetők meg. A Magyarországon született és ott élő többnyelvű gyermekek és a határon túli területekről érkezők körében jellemző a literáció kiépültsége. A diaszpórából érkezők és a külföldről hazatérők körében általánosságban megfigyelhető, hogy szükséges a literáció fejlesztése. A külföldről érkezők esetében pedig teljes literációs építkezésre van szükség (Schmidt 2024).

A csoportok közül ebben a tanulmányban a magyar nyelv és más nyelvek ismerete, valamint a nyelvi készségek vonatkozásában a külföldről érkező és korábban a magyar nyelvvel nem találkozó gyermekek kerülnek a fókuszba. Ők a származási országuk nyelvét vagy nyelveit beszélik, így egy-, két- vagy többnyelvűek lehetnek. Az életkori és egyéb sajátosságaiknak megfelelően járhattak iskolába, amely meghatározza az iskolai szocializációjukat, illetve tanultak-e már írni és olvasni. Nem beszélnek magyarul, Magyarországra költözésükkor találkoznak először a magyar nyelvvel. Intézményi keretben kezdődik el a nyelvelsajátítási folyamat, otthon nem jutnak nyelvi támogatáshoz. Ebből az következik, hogy teljes mértékben az óvodákra és iskolákra vannak ráutalva, nem számíthatnak máshonnan segítségre nyelvi fejlődésük és iskolai előmenetelük tekintetében. Literációs tapasztalataikat nehéz feltérképezni, hacsak nem egy általunk ismert nyelvet beszélnek. Erre tudunk következtetni az életkorukból, az iskolában eltöltött éveik számából, a hivatalos bizonyítványaikból, esetleg azok fordításaiból, vagy tolmács, esetleg kulturális mediátor segítségének igénybevételével kaphatunk információkat ezekről. Az írás és olvasás tekintetében az oktatásban eltöltött évek száma is fontos, és elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyük az oktatási rendszerek eltérő mivoltából fakadó különbségeket is. Ebből is jól látszik, hogy nehéz felbecsülni a külföldi tanulók korábbi tannyelvéhez kapcsolódó literációs fejlettséget, vagyis az alap írás- és olvasáskészséget, továbbá ezek alkalmazásának minőségét, ami egészében megnehezíti, hogy tervezni tudjuk a magyar nyelvhez kapcsolódó literáció fejlesztését (Schmidt 2014).



### 3. Módszerek

A tanulmány által vizsgált jelenség bemutatásához az emergens két- és többnyelvűség kialakulásának folyamatát vizsgáló longitudinális kutatáshoz gyűjtött adathalmazból származó nyelvi példákat használok. Elsősorban gyermekektől, de felnőttektől származó példákat is választottam, így láthatóvá válik a hasonlóság a kommunikációjukban a nyelvelsajátítási folyamat közben.

Az egyes idézeteknél jelzem a beszélő nemét és életkorát. Valamennyi beszélő többnyelvű, származási országukat tekintve harmadik országbeliek; ezekről nem közlök információt a példáknál. Ennek oka az, hogy köztes nyelvi keretben értelmezem az nyelvelsajátítást, így az elméleti keretnek megfelelően eltekintek a már beszélt nyelvek elemzésbe való bevonásától.

### 4. A reaktív kommunikáció jelensége

#### 4.1. A nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás kettőse

A magyar terminológiában elkülönül a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás említése. A tanuló nyelvtanuláskor a nyelvvel elsősorban formális, szervezett keretek között találkozik, többnyire osztálytermi közegben. A nyelvtanulás jellemzően előre megtervezett haladás mentén, a nyelvvel vonatkozó tudás átadásával történik. Az előírt tanulási irányt általában tankönyv által meghatározott út jelzi. Ez biztosítja (elviékben) azt, hogy a lehető leghatékonyabb módon történjen a tananyaggal való megismerkedés, és a hétköznapi nyelvhasználatban a lehető leggyorsabban használható legyen a nyelvtudás.

A nyelvelsajátítás viszont klasszikus esetben nem instruált, hanem a mindennapi élethez kapcsolódó helyzeteken keresztül történik autentikus kommunikációs szituációkban való részvétel hatására. Ideális esetben egy óvodáskorú kisgyermek az intézménybe érkezése előtt már képes magyar nyelven kommunikálni a bölcsődében megszerzett vagy az otthoni nyelvhasználat során kialakult nyelvtudásán keresztül. Ellenkező esetben az óvodában eltöltendő 3–4 év alatt kell magyar nyelven elérni az iskolakészültség szintjét. Ha az intézménybe való bekapcsolódás az iskolai évekre esik, akkor az írásbeliség megjelenése megnehezíti a hatékony nyelvhasználat kialakulását, hiszen egyidejűleg több absztrakt rendszerrel kell megismerkednie. Amennyiben a kisgyermek csak az óvodában vagy az iskolában találkozik célnyelvi beszélőkkel, az általános készségfejlesztés mellett nagy valószínűséggel szükséges a nyelvi fejlesztés beépítése is az óvodai fejlesztésbe. A magyar nyelvi fejlesztésben különös jelentősége van a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás összehangolásának (Schmidt 2018).

A külföldről érkező gyermekek körében klasszikus értelemben a közösségbe lépés pillanata tekinthető a két- vagy többnyelvűség kialakulása kezdetének, mivel az a feltételezés él, hogy ebben a szakaszban találkoznak először új életterük hivatalos nyelvével, mégpedig idegen nyelvként. Ugyanakkor az is látható, hogy a befogadó ország nyelvvel való valamennyi érintkezés számít a későbbi nyelvelsajátítási úton. A nehézség az, hogy valójában kiszámíthatatlanok ezek a hatások, mert a családok bár hasonló módon élik az életüket a megérkezésük utáni időszakban, a mikrokörnyezet eltérései komoly léptéket ölthetnek. Továbbá mindezen benyomások hatását jelentősen befolyásolják az egyéni különbségek. Nem tudjuk, milyen nyelvi input milyen módon alakítja a gyermekek nyelvelsajátítási mintázatát, mert nincs róla visszajelzésünk a gyermekektől, valamint külső megfigyeléseken túl nem vizsgálható más módszerekkel. Ha egy pillanatra elrugaszkodunk a gyermekektől, és a felnőttekre nézünk, valójában a tudatos felnőtt nyelvtanuló sem képes azonos idejű visszajelzést adni arról, hogy éppen mit tanult meg. A nyelvtanulás elején nincs az új nyelvben

viszonyítási alap arra, hogy hol tart, mihez képest mit tanult meg. Csak a kialakult nyelvi működéseire tud viszonyítani, ott viszont automatizálódott működés figyelhető meg, tehát nehezen lehet a leheletnyi finom változásokat meghatározni. Retrospektív módon persze felidézhetőek pillanatok, amikor tetten érhető volt a nyelvhasználatban változás, talán megőriztünk olyan momentumokat, amikor egy új jelentésre vagy jelenségre ráébredtünk, és az aha-élmény erős hatása miatt nem felejtjük el a ráébredés mozzanatát. Viszont ezekre a pontokra fókuszálva sem vagyunk képesek az ezeket megelőző fázisokat felidézni, talán a korábbi hibásan használt formákon és az ahhoz kapcsolódó érzéseken túl. Kevésbé empiriaalapú a megközelítés, amelyről eddig olvashattunk, viszont annak érdekében, hogy meg tudjuk ragadni a nyelvhez való kapcsolódás első időszakát, elengedhetetlenül fontos, hogy saját élményeket hívjunk elő. Felnőttként képesek vagyunk erre az előhívási folyamatra. Gyermekként viszont kevésbé, és annál inkább kisebb mértékben, minél fiatalabb korban zajlott le a folyamat. Az elsajátítás sebessége és gyors egymásutánisága is azt erősíti, hogy a megelőző formák és a kialakulás útja elmosódó.

#### 4.2. A nyelvelsajátítás kezdeti szakasza: a reaktív kommunikáció jelensége

A beszélők a nyelvelsajátítás kezdetén a környezet kommunikációjához igazodó beszédképességekre tesznek szert a kapcsolódó értési készségekkel párhuzamosan. A folyamat elejét *csendes szakasznak* nevezzük, mivel általában teljes „némasággal” kezdődik. Ez az időszak lassú, akár hónapokon át is tarthat, és nyelvileg látszólag nem történik semmi, majd egyszer csak a csendből elindul a *reaktív kommunikáció*. Ekkor a tanulók már elég jól megértik a körülöttük elhangzó megnyilatkozásokat, értelmezni tudják a kontextust, miközben inkább egészen az értés, nem kifejezetten a nyelven keresztül alakul ki a helyzetek értelmezése, hanem holisztikusan. A szituációból kiindulva bizonyos szavakat, szóegyüttállásokat, mondatokat és dialógusszervező nyelvi egységeket megértenek. Ezekhez kapcsolódnak hanghatások, arckifejezések és a beszélgetőpartner testtartása, amely beágyazódik a közösség utalási rendszerébe a környezetükre vagy az ott korábban történetekre vonatkozóan. Az említett egységek feldolgozása során a tanulóban végbemenő észlelési folyamat eredményezi a reaktív kommunikatív mintázatot, amelynek során önálló kezdeményezés nélkül, kizárólag a környezetre reflektálva szerveződik a társas interakció.

A reaktív kommunikáció a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszaként értelmezhető, amely további alegységekre bontható.

- (1) A folyamat a beszélőpartner kezdeményezésével kezdődik, arra reagál valamilyen kommunikációs eszközzel a tanuló. Ez történhet mimikával, gesztusokkal, illetve a célnyelven jelentéssel nem bíró szavakkal: különféle hanghatásokkal és indulatszavakkal. Ezek az egységek a beszélő egyéb nyelvi háttéréből származnak, és elsősorban a helyeslés különféle formái figyelhetők meg.

*Már sokszor néztük ezeket a képeket. Emlékszel? A képek itt szoktak lenni a falon.*

**Nam** [arabul 'igen'] (8 éves fiú)

*Külföldi embereket tanítottam.*

**Höö** [oldalirányú fejmozdulattal] (28 éves férfi)

A beszélgetőtárs támogató együttműködésén keresztül valósul meg a társalgás, amelynek fenntartása a kezdeti fázisban kizárólag az ő proaktív működésén múlik. A nyelvtanuló nem képes kezdeményezni, még a nonverbális egységek is nehezen működnek, különösképpen ha kulturálisan nagyobb a távolság a beszélgetés résztvevői között. A csendes szakasz alatt kiépülő elemi kontextualizált értést követően láthattuk, hogy elindul a nonverbális eszközökkel

az egyetértés kifejezésére törekvés. Ebben a fázisban a nem-értésre való reflektálás nem jelenik meg, ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy a tanuló alapvetően ahhoz van szokva, hogy nem érti a beszédet maga körül. A tanuló hosszú időn keresztül él egy számára értelmezhetetlen nyelvi „masszával” körülölelve, amely folyamatosan jelen van, bárhova megy az otthonán kívül.

- (2) Az idő telik, és a tanuló számára egyre ismerősebbekké válnak a különféle kommunikációs helyzetek: az életterek az iskolában és a munkahelyen, valamint rutinszerűen tud bevásárolni és bizonyos dolgokat elintézni nyelv nélkül is. Hónapok elteltével aztán a szituációk ismétlődésével együtt az azokhoz kapcsolódó nyelvi elemek mintázata is megszokottá válik. Majd az ismerős helyzetekben időnként kiemelkedik egy-egy olyan nyelvi elem vagy megnyilatkozás, amelyhez konkrét jelentés is kapcsolódik. Ezekre válaszul jelennek meg a tanuló részéről egyetértést kifejező egyszavas nyelvi egységek.

*Nagyon szép lett. Ügyes vagy!*  
**Igen.** [halk nevetés] (6 éves lány)

*Ezt kellene oda átrakni, és akkor itt van hely. Látod? Így gondoltam, és akkor itt tudsz vágni.*  
**Jó.** (36 éves férfi)

- (3) Az értés épül tovább, és kialakul lassan az a stratégia, hogy a tanuló a beszélő beszédfolyamából kihall egyes részeket, amelyekre válaszul megismétli a megértett egységet, majd direkt módon ezeket célozza az egyetértés vagy tiltakozás kifejezése. A felismert részeket általában megismétli, ezzel jelezve, hogy mire vonatkozik a reakciója. Az ismétlések utánzásokon alapulnak, így többnyire hozzávetőlegesek, és nem egyeztetettek az ismétléssel.

*Kedden jöttök legközelebb ide, akkor megmutatok mindent. Jó?*  
**Kedden jöttök.** (9 éves fiú)

*Ez nagyon régen volt. Már ez az iskola nincs. Most már egy másik iskola van ott.*  
**Nincs.** (42 éves nő)

A tanulói beszéd megértéséhez szükséges a beszélgetőtárs nyitottsága, hogy felismerje saját mondatainak redukált változatát, és megértse, hogy a tanuló csak megismétli a beszélő mondatait, így a kontextualizálás alapja nem a tanulói beszéd, hanem az eredetileg elhangzottak. Ez a speciális kommunikációs helyzet erőfeszítést okoz a beszélgetőtársnak, és bizonytalanságot okoz, hogy vajon mindketten ugyanazt értik-e a társalgás során.

- (4) A nyelvsajátítási úton a következő szakasz, amikor a reaktív kommunikációban megjelennek többszavas holisztikus egységek, amelyek analízatlanok, így a tanuló a funkciót tanulja meg, egészen pontosan azokat a helyzeteket, amikor ezeket használatban hallja. Ezek a hétköznapi beszédben gyakran használt elemek, amelyek megerősítő vagy tagadó funkcióban állnak. A beszédébe ezeket építi be, sokszor a pontos jelentés ismerete nélkül.

*Ez nem jó, mert magyarul kellene kitölteni. Az országot, itt... magyarul kell beírni.*  
**Némérte.** (12 éves fiú)

*Tudod, hova kell menni.. Ott hátul van a bejárat.*  
**Tudom.** (32 éves nő)

Látható, hogy a hangzás dominál az elsajátításnál, nem szabályalapú tanulásról van szó, amit a kiejtés összemosódása mutat. A tagadás és a visszautasítás kifejezésére a *nem* már korábbi fázisban is megjelenik, az *igen* – *nem* az első elemek közé tartozik.

A reaktív kommunikáció a fentebb bemutatott egymásba olvadó, átfedéseket tartalmazó lépésekből áll. A reaktivitás természetesen a nyelvelsajátítás útját hosszú időn keresztül jellemzi, de mint szakasz azzal határolható be, hogy a kezdetekben megjelenő, a kommunikációban való részvétel megerősítésére szolgáló megnyilatkozásoktól addig tart, ameddig a tanuló önállóan tud kezdeményezni célnyelvhez köthető interakciókat. A beszélgetőtárs válaszait, ha korlátozottan is, de értelmezni tudja, és arra egyéni, a helyzethez igazodó válaszmegoldásokkal tud reagálni. Beleértve ebbe a természetes nyelvhasználat többszavas együttállásait is, amelyekben az egyeztetési szabályok mentén szükséges a megnyilatkozásokat a kommunikációs szituációhoz igazítani.

## 5. Összegzés

Az idegen nyelven folyó beszéd fentebb leírt kezdeti elindulását követően felgyorsul a tanulás, és hónapról-hónapra megfigyelhető a fejlődés. Viszont az egész nyelvelsajátítási út során látványos marad, hogy a hallás utáni értés előbbre tart a beszédprodukciónál. A nyelvtudásra és szintjére általában a beszédből következtetünk, hiszen abból indulunk ki, hogy a kommunikációs hatékonyság abban mérhető, hogy a beszélő mennyire képes az interakciókban részt venni. Ebből a nézőpontból hiányzik az értési készségek értékelése, miközben a tanuló a nyelvelsajátítási folyamat során elsősorban innen veszi a nyelvi mintát, amiből a beszédprodukciónak elindul. Mindenképpen lényeges a tanulási folyamat hallás utáni részének mélyebb tanulmányozása, mert ebből nyerhetünk teljesebb képet arra vonatkozóan, hogy valójában milyen nyelvi elemeket, elemsorokat hall rendszeresen a tanuló. Ezt kiegészíthetjük azzal, hogy az anyanyelvi beszélők milyen elemeket használnak; erre korpusznyelvészeti kutatások adnak választ. Azonban az említett két forrást érdemes megtartani, hiszen az anyanyelvi beszélő nyelvtanulóval találkozáskor változtat nyelvhasználatán. Jellemzően hangosabban és lassabban beszél, igyekszik olyan elemeket és nyelvi megoldásokat használni, amelyeket úgy ítél meg, hogy a tanuló könnyebben megért. Ezen a társalgási stratégián keresztül megjelenik a beszédalkalmazkodás, amely módosított anyanyelvi beszédet eredményez. Végül összefoglalásként beszélünk kell arról, hogy iskolás korú gyermekek esetében a nyelvelsajátítási folyamat mellett megjelenik a literáció is. Az iskolai nyelvi szocializációhoz hozzátartozik az írás és olvasás, amelyek tanulása általában párhuzamosan történik, de a valódi szövegértés és a szövegalkotási készség időben eltolódva zajlik. Ennek főként az az oka, hogy mindkét készség a beszédre épül, tehát mindenképpen szükséges, hogy a tanuló képes legyen önálló beszédprodukciónak.

## Irodalom

- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2011. Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör* XVI/3: 107–131.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* Vol. 13, No. 2.
- Bodó Csanád – Heltai János Imre 2018. Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 142/4: 505–523.
- Heltai János Imre 2020. *Transzlingválás – elmélet és gyakorlat*. Gondolat, Budapest.
- Keskiner, Elif – Crul, Maurice – Waldring, Ismintha – Stam, Talitha – Lelie, Frans 2023. Superdiversity, Young People, and Education. In: Meissner, Fran – Sigona, Nando – Vertovec, Steven (eds.): *The Oxford Handbook of Superdiversity*. Oxford Academic, Oxford. 275–286.

- King, Kendall A. – Bigelow, Martha 2018. Multilingual education policy, superdiversity and educational equity. In: Blackledge, Adrian – Angela Creese (eds.): *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. Abingdon. 454–468.
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 2014/1–2: 22–33.
- Schmidt Ildikó 2018. Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás? Óvodáskorú bevándorló kisgyermeknek magyar nyelvi fejlesztése. *Gyermeknevelés* 6 (3): 26–33.
- Schmidt Ildikó (vendégszerk.) 2023. Külföldi gyermekek oktatása Magyarországon és Európában. *Modern Nyelvoktatás* XXIX/3–4.
- Schmidt Ildikó 2023. *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*. Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2024. Heterogén nyelvi háttérű diákok tudásmérése és értékelése felső tagozaton és középiskolában. *Anyanyelv-pedagógia*. (Megjelenés alatt)
- Silverstein, Michael 1996. Monoglot ‘standard’ in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: Brenneis, Donald – Macaulay, Ronald K.S. (eds.): *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*. Boulder, CO: Westview. 284–306.
- Szabó Gergely 2018. A migráció és a többnyelvűség narratívái amerikai magyarok körében. *Magyar Nyelvőr* 142/1: 1–21.
- Szabó Gergely 2020. „Mit mixingolod itt a lengvidzseket?” – Amerikai magyar iskolák osztálytermi interakcióinak szociolingvisztikai vizsgálata. In: Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.): *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. Válogatás a 20. Élőnyelvi Konferencia előadásából*. Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 516–528.
- Vertovec, Stephen 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 1024–1054.

*Schmidt, Ildikó*

#### *Reactive Communication*

Globalization has brought people from different linguistic backgrounds into societies around the world, creating superdiverse linguistic spaces. Upon arrival the newcomers begin to acquire the language of the host country. This paper examines the initial phases of this language acquisition, the process of reactive communication. It illustrates the stages with linguistic examples from the author’s research database on multilingualism. Finally, the phenomenon of reactive communication is defined.

## *Sólyom Réka*

# Neologizmusok a magyart idegen nyelvként beszélők nyelvhasználatában: egy empirikus felmérés tanulságai

### 1. Bevezetés

A kutatás azt vizsgálja, hogy 2024-ben a magyart idegen nyelvként B2–C1 szinten beszélő nyelvhasználók miként vélekednek a neologizmusok jelenségéről, milyen neologizmusokat használnak, amikor magyarul kommunikálnak, valamint mit tudnak a mai magyar neologizmusok grammatikai és szemantikai felépítéséről.

A tanulmány először funkcionális kognitív keretben röviden áttekinti, hogy milyen nyelvhasználói dimenziók mentén lehet megközelíteni és meghatározni a neologizmusokat, majd ismerteti egy 2024 májusában nem magyar anyanyelvű, de jelenleg Magyarországon dolgozó vagy tanuló, és a magyart aktívan használó adatközlők körében végzett kérdőíves felmérés vonatkozó eredményeit a témában. A cél annak bemutatása, hogy mit tudnak és hogyan vélekednek a neologizmusjelenségről ezek a nyelvhasználók, milyen magyar neologizmusokat ismernek, használnak, illetve mi a véleményük a jelenségről a mai magyar nyelvhasználatban.

### 2. A neologizmus fogalmáról, megközelítéséről

Amikor a nem nyelvészeti érdeklődésű vagy végzettségű nyelvhasználók a *neologizmus* terminust hallják, olvassák, egyáltalán nem biztos, hogy azonnal tudják, mit jelent. Arra sokan asszociálnak, hogy valamilyen újdonságról van szó – erre feltehetőleg a szó előtagjából következtetnek –, és abban az esetben, ha kapnak néhány irányított kérdést vagy konkrét példát a mai magyar nyelvhasználatból, általában rájönnek, mit jelenthet a megnevezés. Gyakran említenek ilyenkor saját példákat, vagy kezdik el megmagyarázni új szavak, kifejezések jelentését – még akkor is, ha esetleg teljesen tévesen asszociálnak valamilyen neologizmussal kapcsolatban.<sup>1</sup>

A neologizmusról számos lexikonban, értelmező szótárban olvashatunk valamilyen definíciót. Következzék ezek közül néhány – a teljesség igénye nélkül –, amellyel a magyarul tanuló külföldiek is találkozhattak. Az ÉKsz.<sup>2</sup> például ezt írja: „Újjonnan alkalmazott szó v. más új nyelvi jelenség.” A *Stilisztikai lexikon* definíciója szerint „A neologizmusok azok az új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok, nyelvtani formák, amelyekkel a nyelv, a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan, állandóan gazdagodik” (Szathmári 2004: 154–155). Az *Alakzatlexikon*ban is hasonló meghatározást olvashatunk, ott még ezzel a megjegyzéssel kiegészítve: [a nyelvi újítások] „(...) a nyelv történetének minden korszakában jelentkezhettek ösztönös vagy tudatos módon” (Kozocsa 2008: 423). Mint látható, a definíciók kiemelik a jelenség újdonságát, továbbá azt, hogy nyelvi jelenséggel kapcsolatban használatos a *neologizmus* terminus. Gyakran megjelenik továbbá a nyelv, a gondolkodás és a társadalom változása mint a neologizmusok kialakulásában motiváló tényezők.

<sup>1</sup> A YouTube-on napjainkban is elérhető az *Az idősök is vágják a szlenget* című videó, amelyet 2015-ben forgattak a Margitszigeten, közvélemény-kutatást tartva idősebb emberek körében egy listán szereplő neologizmusok jelentéséről: <https://www.youtube.com/watch?v=ox4b8mFJSDg> (letöltés ideje: 2024.05.19.)

A jelen tanulmány Sólyom 2019 [2014] alapján a neologizmust funkcionális kognitív megközelítésből határozza meg: épít a fentebb ismertetett meghatározásokra, valamint tovább is kíván lépni a tekintetben, hogy a neologizmusok kialakulásához, megjelenéséhez vezető emberi, nyelvhasználói tényezőket is figyelembe veszi úgy, hogy támaszkodik mind a közlő, mind a befogadó előzetes tudására, nyelvi és stilisztikai, illetve ezek vonatkozásában pragmatikai (vö. Bańcerowski 1994, Pap 2019) kompetenciájára. Ez a definíció azért is hasznos nem magyar anyanyelvűek neologizmusértelmezésének és -felismerésének a vizsgálatában, mert a nyelvi kompetenciát és a stílustulajdonítást az egyén nyelvhasználatának viszonylatában képes értelmezni, és ennek ismeretében határozza meg a neologizmusokat. A definíció értelmében „a neologizmus olyan újszerű [szemantikai] szerkezeti felépítésű nyelvi jelenség, melynek egy adott közlő és/vagy egy adott befogadó adott szituációban előzetes (...) ismereteihez (...) viszonyítva újszerű jelentést és/vagy újszerű stílust tulajdonít” (Sólyom 2013: 67, Sólyom 2019 [2014]: 19).

### ***3. Neologizmusok magyart idegen nyelvként beszélők nyelvhasználatában***

A jelen felmérés olyan nem magyar anyanyelvű nyelvhasználók körében készült, akikről elmondható, hogy abba a nyelvtanulói csoportba tartoznak, amelyre jellemző: „Aki (...) folytatja [a magyarnyelv-tanulást], és eljut B2 – C1 szintre, már nemcsak a nyelvet, hanem a kultúra különféle rétegeit is megismeri, ezzel igényes nyelvhasználóvá válik” (Nádor 2018: 51). Az adatközlők mindegyikére igaz továbbá, hogy az adatfelvétel pillanatában életvitelszerűen Magyarországon él: egy részük jelenleg is a felsőoktatásban tanul magyar nyelven, más részük munkavállalóként helyezkedett el Magyarországon. Miért érdemes a körükben vizsgálni a neologizmushasználatot? A magyar mint idegen nyelv oktatásáról elmondható, hogy „(...) a nyelvoktatás a segédtudományai közé vonzotta a már említett pragmatikát és a kulturális nyelvészetet, (...) felvetette a nyelvoktatás és a kultúra viszonyának újragondolását is, illetve az új szemlélethez alkalmazkodó módszertani eljárások kidolgozását. Az előbbi feladatában bőségesen támaszkodhatott az utóbbi két-három évtized nyelvészetének, így a társadalomnyelvészetnek, a funkcionális és a kognitív nyelvészetnek, a több rokon elképzelést egyesítő ökon nyelvészetnek (...) a nyelv és a kultúra kapcsolatáról szóló megállapításaira” (Szili 2019: 92).

A neologizmusok kérdésköre tipikusan olyan jelenség, amely a nyelvtanulás számos szintjén megjelenik – jól igazolja ezt, hogy a tankönyvek szöveganyagának, szövegeinek frissítésére, aktualizálására időről időre szükség van annak érdekében, hogy a napjainkban a digitális kommunikáció által erőteljesen befolyásolt, gyorsan változó szókészlettel találkozzanak a nyelvtanulók. A kérdőívet kitöltő adatközlők feltételezhetően nap mint nap találkoznak a magyar nyelv új szavaival, kifejezéseivel, nyelvi formáival munkájuk, tanulmányaik, privát életük során, ezért is várható, hogy tudnak nyilatkozni a jelenségről, és példákat is tudnak hozni nyelvhasználatukból magyar neologizmusokra.

### ***4. A kérdőívről***

A kérdőív kitöltésére online módon került sor 2024 májusában. A kérdőívet összesen 20 fő töltötte ki. Nyelvtudásuk saját megítélésük szerint C1 (50%), B2 (20%) és B2-C1 közötti (30%) volt. Válaszaikból kiderült, hogy 15 fő jelenleg tanul (jellemzően hungarológiát és/vagy magyar mint idegen nyelvet, valamint néprajzot írtak be szakként), 4 fő pedig Magyarországon dolgozik. Egy adatközlő nem adott meg választ erre a kérdésre. Az adatközlők anyanyelvét tekintve változatos a kép: 7 kínai, 3 lengyel, 2 arab, 2 német és 1 filippínó (tagalog) anyanyelvű adatközlő töltötte ki a kérdőívet. Öt adatközlő nem adott meg választ erre a kérdésre.

## 5. A neologizmusfogalom ismeretéről, értelmezéséről, jellemzőiről a kérdőív válaszai alapján

A kérdőív neologizmusokkal kapcsolatos első kérdése egy nyitott kérdés volt, és így hangzott: „Ön szerint mi a neologizmus? Tudná definiálni? (Ha nem, kérjük, írja be azt is.)” Erre a kérdésre az adatközlők 70%-a adott meg valamilyen, a *neologizmus* szó tényleges jelentéséhez kapcsolódó választ. A válaszadók 30%-a, 6 fő írta azt egyértelműen, hogy nem tudja, mit jelenthet a terminus. A nem nemleges választ adók közt voltak, akik távolabbról közelítették meg a témát (az adatközlők 20%-a), és bár sejtették, hogy a nyelvben megjelenő valamilyen újításról vagy új jelenségről van szó, általánosabban fogalmaztak, például: „Szerintem ennek van köze a nyelvújításhoz. Ez a nyelv frissítését igénylő tendencia,” „Új szavakkal foglalkozó tudományág.” Mások ennél pontosabban írták le a szó jelentését, például: „Új teremtett szavakról van szó, vagy ilyen régiós szónak új jelentést ad,” „Új alkotott szavak,” „Új szavak a nyelvben, amelyek népszerűek és gyakran használják őket,” „Újonnan keletkezett szó.”

A kérdőív második kérdésére – „Véleménye szerint mi jellemzi a mai magyar nyelv újdonságait? (Például: Sok van belőlük? Kevés? Kik, hol, milyen helyzetben használnak nyelvi újításokat? stb.)” – adott válaszok tanulságosak voltak, több szempontból is. Az egyik szembevetendő jellemző az volt, hogy az adatközlők 80%-a megemlítette válaszában az angol nyelv erőteljes hatását. Ezt tehát érezték a mai magyar nyelvhasználatban, részben olyan módon, hogy például egy adott szó, amely széles körben elterjedt (erre az internetes nyelvhasználat neologizmusait említették példaként), megjelent a magyarban is; másfelől válaszaikban előkerült a fiatalok nyelvhasználata, a diáknyelv, a szleng mint viszonyításra alkalmas szociokulturális tényező (vö. Tolcsvai Nagy 2012: 34–39). Például: „Sok szleng, ami mindig változik, és több angol szó is van;” „Egyre több anglicizmus van (általában az interneten használják, vagy a fiatalabb generációk);” „Más nyelvekkel együtt használt írásrendszer, különösen a fiatalok körében.” Két adatközlő említette még meg a járványszókincset mint sajátos, konkrét társadalmi, történelmi eseményhez kapcsolódó jelenséget, például: „Nem tudom, szerintem nincs sok újdonság a pl. járvány szókincs kívül és hasonló”.

## 6. Az adatközlők neologizmushasználatáról

A kérdőív harmadik kérdése az adatközlők elmúlt egy évének magyarnyelv-használatában megjelenő neologizmusokkal kapcsolatban tett fel kérdést: „Gondoljon vissza, kérem, a saját magyarnyelv-használatára az elmúlt 1 évben! Milyen nyelvi újdonságokkal találkozott szóban vagy írásban? Soroljon fel annyi példát, amennyire vissza tud emlékezni!” Az adatközlők nem mindegyike válaszolt erre a kérdésre (16 személytől érkezett válasz); azok ugyanakkor, akik válaszoltak, mind szemantikai, mind helyesírási szempontból, mind a keletkezés idejét tekintve változatos neologizmusokat adtak meg.

A válaszok főbb jellemzői a következők voltak: volt, aki leírta, hogy egyáltalán nem tud felidézni ilyen nyelvi újdonságot. Volt, aki szavakra asszociált elsősorban, és elkülönítette ezeket aszerint, hogy „az órán” tanulta őket (pl. *zárda*, *kizsákmányol*, *hegemónia*), vagy később, a munkahelyén találkozott velük (pl. *nettó*, *viszonoz*). Az idézett lexémák esetében látható, hogy valójában nem számítanak neologizmusnak a mai magyar nyelvben: inkább arról van szó ezekben az esetekben, hogy a nyelvhasználó (nyelvtanuló) számára voltak újak ezek a szavak a megtanulás fázisában. Elképzelhető, hogy emlékezetes volt számára, amikor találkozott a magyar nyelvben ezekkel a szavakkal, mert rácsodálkozott a jelentésükre, vagy nehezen tanulta meg őket, esetleg félreértette a jelentésüket. Ezeknek a szavaknak az esetében tehát személyes élmény felidézésére került sor, valójában nem neologizmusnak számító alakulatok előhívásával.



Az adatközlők egy másik csoportja kifejezetten az internetes, számítógépes, mobiltelefonos nyelvhasználatra asszociált, a technikai újításokat, újdonságokat tehát összekapcsolta a – vélt vagy valós – új jelentéssel, amikor például ilyen szavakat idézett fel: *cécézni, formattálni, zoomolni, blogger, vlogger, tiktokozik, szelfizik, offol*. Érdekes, hogy ezeknek egy csoportja kimondottan régebbi keletkezésűnek számít (*blogger, vlogger*), illetve van köztük olyan is, amelyik napjainkban már nem is kimondottan használatos (*formattálni*). Az adatközlők egy része stilisztikai szempontból kimondottan szlengnek számít, inkább a fiatalok által használt, napjainkban valóban „trendi”-nek tekintett szavakat sorolt fel (pl. *tiktokozik, szelfizik, alter lány, gáz, szioka, offol, chillel, király, zsír, adam, vágom, sztori*). Ezek között a szavak között is találhatóak olyanok, amelyek – a számítógépes példákhoz hasonlóan – szintén nem számítanak ma újdonságnak: a *szelfizik, alter lány, király, zsír, vágom, sztori* már több éve vagy akár néhány évtizede megtalálható a magyar nyelvben. Egy adatközlő említett egy helyesírási jellemzőt, amelyet ő újszerűnek, megfogalmazása szerint „inkább angolos”-nak érzett: a megszólítás utáni felkiáltójel helyén álló vesszőt (*Kedves XY!* helyett *Kedves XY,*). Erről a formáról elmondható, hogy – főként az elektronikus levélírásban – már hosszabb ideje jelen van a magyarban is, nem tekinthető tehát kifejezetten neologizmusnak.

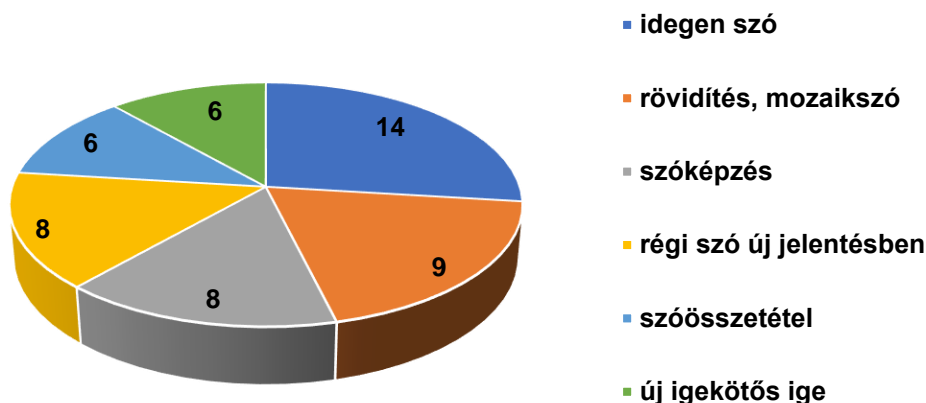
A kérdőív következő kérdése arra kereste a választ, hogy az adatközlők jellemzően kikkel folytatott kommunikációjukban hallották vagy olvasták a neologizmusokat, amelyeket felsoroltak. Ez a pont feleletválasztós típusként sorolt fel csoportokat, amelyekből azonban többet is megjelölhettek az adatközlők. A legtöbb, 17 esetben az „internetes kommunikációban bárkivel (pl. közösségi médiában)” lehetőséget választották ki az adatközlők, 14 esetben pedig a „kortársak, barátok/diákok informális kommunikációban” opciót jelölték meg. Sokkal kevesebb szavazat érkezett az idősebb emberekkel és a hivatalos kommunikációban használt lehetőségre. Az adatközlők tehát a neologizmusjellegből következően adekvát módon idézték fel, hogy – a fentebb már említett szociokulturális tényezők mentén osztályozva – az informális és a kortársakkal folytatott kommunikáció során használják a felsorolt új szavakat. Válaszaik rámutattak arra is, hogy felismerték: ezek a neologizmusok gyakran az interneten, a közösségi médiában jelennek meg, terjednek vagy válnak népszerűvé.

## 7. Az adatközlők ismeretei a felsorolt neologizmusok grammatikájáról

A kérdőív következő kérdése arra kereste a választ, hogy az adatközlők felismerik-e, milyen grammatikai felépítéssel rendelkeznek azok a neologizmusok, amelyeket felsoroltak (több válasz megjelölésére is volt lehetőség). Alapvetően a leggyakoribb szóalkotásmódok közül választhattak az adatközlők (szóképzés, összetétel, elvonás, rövidítés, mozaikszó-alkotás, szóátvétel egy másik nyelvből; vö. Keszler 2000: 307–320, Lengyel 2000: 321–345), illetve a neologizmustéma jellemzőiből következően még az alábbi lehetőségekből: régebbi szavak, kifejezések új jelentésben; egyszeri szóalkotások (hapax legomenonok); igekötős új igék; egyéb.

A legtöbb találatot a másik nyelvből átvett (idegen) szó mint jellemző folyamat kapta: összesen 14-en választották ezt a lehetőséget az adatközlők. 9 alkalommal választották a rövidítések, mozaikszók típusát, 8–8 alkalommal pedig a szóképzést és a régebbi szavak új jelentésben történő felelevenítését a mai nyelvhasználatban. Megemlíthető még a szóösszetétel és az igekötős igék új jelentésben csoportja, amelyet 6–6 alkalommal jelöltek meg az adatközlők. A kapott válaszok arányát az 1. számú diagram ábrázolja.

## Adatközlői válaszok az említett neologizmusok szóalkotásmódjáról



1. diagram: Az adatközlők válaszai az általuk említett neologizmusok szóalkotásmódjával kapcsolatban

### 8. Kedvenc neologizmusok

A kérdőív utolsó kérdése arról érdeklődött, hogy van-e az adatközlőknek jelenlegi magyarnyelv-használatukban kedvenc neologizmusuk, amelyet szívesen használnak, amikor magyarul írnak vagy beszélnek.

A válaszok legtöbbször nem tekinthető a fent említett definíció értelmében neologizmusnak, mert ezek jellemzően vagy olyan szavak, kifejezések, amelyek már korábban bekerültek a magyar nyelvbe és legtöbb szótárba; vagy olyan alakulatok, amelyek az adatközlők számára valóban újdonságnak számíthatnak, amikor először találkoztak velük, mert például idegen szavak, idegen szavakból képzett igék vagy igeelvek voltak, vagy éppen nyelvjárási jellegűek, és korábban nem találkozott velük az adatközlő. Néhány példa ilyen jelenségekre: *hahaha*, *hoppá*, *kizsákmányol* (régebbi keletkezésű szavak); *interpretáció*, *reinkarnáció*, *meditálni*, *akceptálni* (idegen eredetű szavak); *plázázni*, *picsogni* (sic!), *jakuzzizni*, *csetelni*, *gyrosozni*, *vágom* ('értem' jelentésben), *becsekkol* (a nyelvben már legalább egy évtizede jelen lévő szavak, amelyeket korábban neologizmusként tartottunk számon, 2024-ben már nem számítanak annak; *Tedd be az ajtót!* – Vas vármegyei használata a *Csukd be / Zárd be az ajtót!* helyett (szociolingvisztikai szempontú, a nyelv területi változatainak, a nyelvjárásoknak különféle megfogalmazásaiból fakadó különbség; vö. Kiss 2002: 74–78).

### 9. Összegzés

A tanulmány egy 2024 májusában felvett kérdőíves felmérés vonatkozó eredményei alapján elemezte, hogy hogyan viszonyulnak ma magyarul B2-C1 szinten tudó, a magyar nyelvet aktívan használó külföldi nyelvhasználók a magyar nyelv neologizmusaihoz. Kíváncsiak voltunk egyfelől arra, hogy tudják-e definiálni a jelenséget, másfelől pedig arra is, hogy személy szerint ők milyen grammatikai, stilisztikai jellegzetességekkel bíró és milyen jelentésű neologizmusokkal találkoztak a közelmúltban.

Az eredmények elgondolkodtatóak: a magyar anyanyelvű nyelvhasználókhoz hasonlóan az adatközlők szívesen idéztek fel neologizmusokat (vö. Sólyom 2016), tény ugyanakkor, hogy ezek a szavak, kifejezések több esetben már nem számítanak neologizmusnak a mai magyar nyelvhasználatban, mert bár szlenges stílusúak, ezért asszociálhatók a fiatalok nyelvhasználatával, régebbi keletkezésűek. Elmondható az is a megadott szavakról, kifejezésekről, hogy van köztük néhány nemzetközi szó vagy idegen nyelvből átvett szóból keletkezett, gyakran toldalékmorfémával ellátott magyar szóalak. Mindegyik csoport esetében igaz ugyanakkor az, hogy a felsorolt jellemzők még nem teszik őket neologizmusokká napjaink magyar nyelvében. Ezeket a szavakat, kifejezéseket feltehetőleg azért adták meg az adatközlők, mert számukra újdonságként hatottak, nemrég találkoztak velük tanulmányaik vagy munkájuk során.

A felsorolt lexémák grammatikai felépítését – feleletválasztós kérdés során – széleskörűen tudták jellemezni az adatközlők, és a szóalkotásmódok, amelyeket gyakorinak éreztek (például idegen szó, rövidítés, szóképzés), valóban napjaink magyar nyelvének leggyakoribb szóalkotásmódjai közé tartoznak; jól érzékelték tehát az adatközlők, hogy ezeknek a segítségével gyakran kerülnek be neologizmusok a magyar nyelvhasználatba.

## Irodalom

- Bañcerowski Janusz 1994. A kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr* 118 (3): 277–286.
- ÉKsz.<sup>2</sup> = Pusztai Ferenc (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest. (ÉKsz.<sup>2</sup>)
- Keszler Borbála 2000. A szóképzés. In: uő. (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 307–320.
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat: szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozocsa Sándor Géza 2008. Neologizmus. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 425–428.
- Lengyel Klára 2000. A szóösszetétel. A ritkább szóalkotási módok. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 321–345.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek. KRE–L’Harmattan Kiadó, Budapest.
- Pap Andrea 2019. Az udvarias (és udvariatlan) nyelvi viselkedés mint kompetencia (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelvre). In: Gazsi Rebeka Dalma (szerk.): *LINGUA CORVINUS NYELVI NAPOK. Tanulmánykötet. A megrendezett CORVINUS NYELVI NAPOK „Szaknyelvoktatás és vizsgáztatás perspektívái – interkulturális kihívások a nyelvoktatásban” című tudományos ülés szak előadóinak tanulmányai*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 108–118.
- Sólyom Réka 2013. „Ez király! Lájkdol!” Neologizmusok külföldiek magyarnyelv-tanulásában. *THL2* 2013/1–2: 66–74.
- Sólyom Réka 2016. Mai magyar neologizmusok külföldiek és magyarok szemével: megértési folyamatok és attitűdök. In: Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 581–592.
- Sólyom Réka 2019 [2014]. *A mai magyar neologizmusok szemantikája*. *Nyelvtudományi Értekezések* 165. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szathmári István 2004. *Stilisztikai lexikon: stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2019. A magyar mint idegen nyelv oktatása mint alkalmazott hungarológiai diszciplína. *THL2* 2019/1–2: 84–95.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2012. A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 19–49.

*Sólyom, Réka***Empirical findings on neologisms in the language use of learners of Hungarian**

The paper focuses on the use of neologisms in speakers of Hungarian as a foreign language. Following a summary of the various ways in which neologisms can be characterized by language learners, the findings of a questionnaire filled out by speakers of Hungarian with other mother tongues are discussed. The study aims to demonstrate the language users' knowledge of the phenomenon of neologisms, the types of Hungarian neologisms that they are familiar with, and their opinions regarding neologisms in contemporary Hungarian language use. Twenty informants from various nations completed the questionnaire online in May 2024; their proficiency in Hungarian ranged from B2 to C1.

*Sturcz Zoltán*

## „Még egyszer a Társalgási leckék”

### MID-történeti észrevételek Mikszáth magyar nyelvkönyve kapcsán

#### 1. Bevezetés: nyelvi játék egy címmel

Mikszáth Kálmán 1895-ben írta meg a nemzetiségek számára a magyar nyelv elsajátítását segítő munkáját. A minisztérium tankönyvként jelentette meg a borító felső részében a következő címszöveggel: *TÁRSALGÁSI LECKÉK (Az elemi népiskolák számára) Írta: Mikszáth Kálmán Kulcs a magyar nyelv megtanulásához A Vallás és Közoktatásügyi M. Kir. Minisztérium által ajánlva* (Mikszáth 1895c, Mikszáth 1992: 156–162). A borító alsó felében pedig az adott nemzetiség nyelvén ennek a címszövegnek a fordítása olvasható. A mű megjelenése és szétküldése az elemi népiskolákhoz nagy szakmai és politikai vihart kavart. Megindult a szakmai és a politikai adok-kapok cikkváltási sorozat. A fenti címet Mikszáth egyik válaszcikkből kölcsönöztem. Továbbá a *még egyszer* szópárnak egyéb jelentősége is van, mivel Wéber Katalin hosszas és mély elemző tanulmányt közölt Mikszáth művéről (Wéber 2005). A *még egyszer* jelzés értékű abban az értelemben, hogy bővítő szándékkal néhány kiegészítéssel, felvetéssel, újabb szempontokkal kiegészítsem a műről alkotott gondolatokat, felvetéseket. A bibliográfiában pedig tájékoztató jelleggel igyekeztem bemutatni mindazokat a kisebb-nagyobb tételeket, amiket sikerült elérnem, feltárnom a művel és a hozzá köthető hírekkel, vitákkal, elemzésekkel kapcsolatosan. Így a munkának a Mikszáth életműbe kapcsolódóan a további és sokoldalú – politikatörténeti, irodalmi, nyelvészeti, nyelvpedagógiai – szempontú elemzését vagy csak újbóli felfedezését, értékelését kívántam segíteni.

#### 2. A kiadás körülményei, megjelenési forma, műfaj, szerkezeti felépítés

Mikszáth Wlassics kultuszminiszter megbízásra fogott bele nyelvkönyve megírásába, bár kétségei voltak a feladat megoldásával kapcsolatosan. Wéber Katalin tanulmányában tömören így foglalja össze, hogy milyen okok, illetve körülmények vezettek a „kétségekkel együtt” a megbízás elfogadásához.

„Mikszáth Kálmán, aki tudvalevőleg sem pedagógiával, sem nyelvészettel nem foglalkozott, azért kaphatta e megbízást, mivel (szlovák és német) nemzetiségek lakta területeken nőtt fel, és végezte iskoláit, s főként románok lakta Fogaras megye országgyűlési képviselőjeként, illetőleg íróként is foglalkozott az idegen ajkúak mindennapjaival. Ugyanakkor a Szabadelvű Pártban betöltött pozíciója is közel hozta őt egy ilyen megbízás elnyeréséhez.” (Wéber 2005: 193)

Wlassics Gyulát 1895 januárjában bízták meg a vallás- és közoktatásügyi miniszteri poszttal, a politikusoknak nagy meglepetést okozva, mivel a jogtudós, gyakorló jogász, egyetemi tanárt, az MTA-tagot sokkal inkább az igazságügyi miniszterként tudták elképzelni. Mikszáth a Pesti Hírlap egyik áprilisi számában Az új miniszter című négy oldalas remek és szellemes karcolatában mutatja be az akkori időkben szokatlanul fiatal minisztert. Az író jellemzése szerint a miniszter energikus, rendkívül művelt, jó szónok, határozott és kezdeményező egyéniség (Mikszáth 1895a). Politikusi tehetségét jól mutatja, hogy kormányváltásokat túlélve 1895–1903 között folyamatosan betöltötte ezt a posztot. Wlassics miniszternek nem volt egyszerű dolga, két okból sem. Egyrészt Bánffy Dezső miniszterelnök kortársai szerint – a hely-

ségnevek és családnevek magyarosításának szorgalmazásával – kiérdemelte a „legsovinisztább magyar” jelzőt, ő nem kívánt sem politikai, sem nyelvi, sem intézményi kérdésekben engedményeket tenni a nemzetiségeknek. Bánffyknak egyébként minden bizonnyal tetszhetett a magyar nyelvet pozíciójában erősítő mű megíratása. Másrészt az ellenzék folyamatos támadása alatt állt mind a személye, mind pedig a kultusztárcája. Wlassicsot és Mikszáthot a parlamenti együttlét és később valószínűleg a színvonalas bemutatás közelebb hozta egymáshoz. Erről a jó kapcsolatról tanúskodik Mikszáth anekdotikus párbeszéde a megbízásról a Magyarok szaporítása című cikkében, amit pár nappal korábban írt, mint a miniszteri bemutatás-cikkét, de néhány nappal később jelent meg (Mikszáth 1895b). Ebből arra következtethetünk, hogy a megbízásra szóló megegyezés valamikor március eleje táján megtörténhetett, a megírás és a kiadói munkák a tavaszi-nyári időszakra, a terjesztés pedig ősze húzódott. Mikszáth egy, az összkiadásban nem közölt, 1895. április 21-i írt levelében tájékoztatja a minisztert a kész munkáról, és arról erős írói önbizalommal így fogalmaz: „...nem lehetne másik száz mondatot találni, mely ezekkel *nélkülözhetetlenség dolgában* egyenrangú lehetne; még talán tízet se...” (Scheiber–Zsoldos 1969: 41). Wlassics minden bizonnyal úgy gondolta, hogy Mikszáth képviselői tekintélye, írói tehetsége, művei népszerűsége, közismertsége szimpátiát és sikert hozhatnak egy ilyen mű számára. Egyébként Mikszáth neve valóban húzónév volt. Ezt bizonyítja az is, hogy a megjelenést gyakorlatilag minden sajtóorgánium – a napilapoktól az Egyetemes Filológiai Közlönyig – felvette a hírek közé, és a különböző oktatási intézmények könyvtári gyarapodási jegyzékeiben is rendre ott szerepel a munka.

A *Társalgási leckék* címet kapta a 16 oldalas füzet. Az elemzők többnyire tankönyvként, nyelvkönyvként nyilatkoznak a munkáról, ami semmiként sem felel meg a jellegének, mivel nem vezették be tankönyvnek, és legkevesbé sem hordoz nyelvkönyvi sajátosságokat, mivel semmiféle nyelvtani rendszerezés, magyarázat vagy leckékbe tördelés sem szerepel benne háttéranyagként. Társalgási könyvként is – ajánlott munkaként, segédeszközként – sajátos jelleget kapott a mű, mivel a szerző egy leszűkített témakörön belül marad, mondhatni egy leszűkített nyelvi térképen vagy nyelvi tájképen halad végi. Mind a korabeli, mind pedig a későbbi elemzők zavarban voltak a mű formális megnevezésével, többnyire nem műként, könyvként, hanem csak: füzetként, füzetkeként, füzetecskéként említik. Az 1895. december 15-i *Hivatalos Közöny* így vezeti be a kiadványt:

„A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1895. november 18-án 58.189. sz.a. kelt rendeletével a következő című *füzetet* »Társalgási leckék (az elemi népiskolák számára) kulcs a magyar nyelv megtanulásához. Irta Mikszáth Kálmán. Bp., Légrády testvérek kiadása 1895.« – összes elemi népiskolák nem-magyar ajku növendékei számára a magyar oktatásához, *segédkönyvül melegen ajánlotta.*”

A **mű szerkezete** szerint a következő modulokból áll össze. A három bevezető, üdvözlő formula, mondat (1–3.) után négy egységben vezeti végi az általa elképzelt virtuális útvonalon az olvasóját vagy tanulóját. A nyelvi utazás a következő fejezeteken vezeti át az egyértelműen falusi származású útra kelőt, egy vidéki parasztember képében, aki a saját portájáról – a vegyes lakosságú és vegyes nyelvű, de többnyire magyar nyelvű közösségen át – a városi vásárig kíván eljutni: **1. Útközben (4–31. mondat egység), 2. A faluban (31–76. mondat egység), 3. A városban (77–96. mondat egység) 4. A vásárban (97–112. mondat egység).** Így a virtuális úti kaland és nyelvi élmény a fejezetcímek szerint egy körülhatárolt tematikát, mondathalmazt és szókinccset dolgoz fel, mutat be. A fejezetcímek és a tartalmi megközelítés alapján azt is mondhatnánk a műről, hogy főirányát tekintve egy novellisztikus keretbe foglalt, néha kitérőkkel, mellékutakkal is megtűzdelt, egyben Mikszáthhoz méltó kispróza. Ha ezek után a formai műfajt kívánnánk meghatározni, akkor azt mondhatnánk, hogy egy speciális, beszűkített, célirányos tartalmú vagy tematikájú társalgási segédanyaggal, nyelvi útkönyvvel állunk szembe.

A mű **statisztikai jellemzőivel** az elemzők mélyebben nem foglalkoztak, pedig annak adatai a megítélés szempontjából érdekesek és sokatmondóak. Azt minden elemző leírja, hogy a füzetecske 16 oldal, és 112 mondatot tartalmaz: a mű oldalain a bal hasábjában nemzetiségi nyelven, a jobb hasábjában pedig magyarul közli a mondatokat. Kérdésként vehető fel, hogy csak mondatok-e a példamondatok. Inkább mondategységekről vagy mikroszöveg-egységekről, illetve mikrokommunikációs egységekről érdemes beszélni. Ha a **példamondatok** szempontjából alaposan megvizsgáljuk, és részletesen kielemezzük a munkát, akkor a következő megállapításokra jutunk. A 112 egységből 32 összetett mondat, ebből 7 többszörösen összetett mondat. A mondatszám sajátosan bővíthető, mivel a példamondatok esetében 76 (!) olyan esettel találkozhatunk, ahol az alapmondaton túl – a zárójelben megadott és beszúrt szavak alapján – újabb, jelentésében eltérő mondatok generálhatók, és analógiásan, már ismert vagy tanult szavak vagy az anyag egyéb elemeiből kiemelt szavak segítségével pedig tovább bővíthető is ez a mondatszám. Tehát a sorszámozott mondatok száma és a direkt vagy indirekt módon konstruálható mondatok száma felfelé mutatóan erősen eltér egymástól. A mondatok, illetve a mondategységek a tartalom szempontjából jelentős számban (35), olyan kérdő mondat, amely segítséget, szívességet, információt kér, és ezekre nincsenek válaszmondatok. A többi állítást közlő kijelentő mondat, bár felkiáltó, felszólító mondatok is előfordulnak, de ez utóbbiak státusza – részben a központozás hiánya, részben a szerkesztés miatt – nem mindig egyértelmű. Nyelvpedagógiai szempontból megítélve a valóságot jól tükröző, de ugyanakkor túlzott „mondatgeneráló szándék” nem könnyíti meg sem az iskoláskorú tanuló, sem az esetleges felnőtt gyakorlati felhasználó dolgát.

Érdemes a **szókincs** összetételéről is szólni. A bemutatott szókincs összértéke az első megjelenés alapján 447 lexikai egység. Szófaji megoszlás szerint: ige 109, főnév 167, melléknév 34, számnév 24, igenév 4, egyéb szófaj 111. Ez utóbbi kategóriáról megállapíthatjuk, hogy döntően a különböző határozószavak (hely, idő, mód) dominálnak benne. A lexikai egységek szótári bemutatás nélkül, direkt módon a mondategységekben jelennek meg. Az anyag végén van egy igen szűk, 16 szavas „A legszükségesebb szavak” címszóval ellátott szójegyzék. Ezek nem szerepelnek a mondategységekben, de itt felsoroljuk ezeket: *ebéd, pálinka, szij, zab, kötőfék, fűrés, gereblye, vacsora, tarisznya, kötél, széna, sarló, villa, vacsorca, bor, bolt, madzag, kantár, ásó*. Némi humorral és méltatlankodással jegyzi meg egyik bírálója, hogy a szójegyzékben a második szóként, mit keres a *pálinka*, de hozzátehetjük, hogy a reggeli pálinka mellett, ott van az ebédhez, a vacsorához járó *bor* is. Ez a válogatás is azt a szándékot tükrözi, hogy a szerző fejében nemcsak az iskolai, hanem „felnőttképzési”, azaz a kettős felhasználás célja is ott lebegett. A szókincsről összegzésként és lexikai tartalmát megítélve elmondhatjuk, hogy válogatása célirányos és célközönségnek szóló, a falusi elemi iskolásoknak szánt válogatás: „falusi, parasztleleti” tematikai kör.

Nyilvánvaló, hogy Mikszáth bizonyára nem végzett szógyakorisági, szókincsminimum-vizsgálatokat, az viszont egyértelmű, hogy a virtuális nyelvi útvonalat jól követve és tematikailag határozott, megbízható és reális érzékkel válogatta össze a mondategységekbe illesztett szavakat, többnyire a felnőtt ember szemszögéből válogatva. A műben nincs szótár-összeállítás. A lexikai egységek jelentései az olvasó számára az idegen nyelvű mondat-párokból azonosíthatóak, ami újabb módszertani problémákat vet fel.

### 3. A célfeladat, a célközönség körülírása

Az elemzők többsége a nyelvészeti definíció szerint és a mai fogalmaink alapján a „magyar mint idegen nyelv” művek körébe sorolja az alkotást, vagy legalábbis efelé közelít. Felvethető a kérdés, hogy e jogos besoroláson túl mennyire jogszerű vagy szakszerű, ha a művet a „környezetnyelv oktatásának segédeszköze” besorolás szerint, illetve e fogalom szerint is számon tartjuk, vagy a „közvetítő nyelv” / esetleg a „származásnyelv” fogalma sem zárható ki teljesen a megközelítésekből. Hizsnyai Tóth Katalin a MID-megközelítés és a MID-történetiség szempontjából a következő figyelemreméltó megállapítást teszi a műről: „...a társalgási zsebkönyv arra csábít minket – némi költői túlzással és némi anakronizmussal szólva –, hogy ne csak a nagy regényíró, hanem a 19. századi MID-tanárt is tiszteljük a jó palócban” (Hizsnyai Tóth 2011: 101).

Légrády Károly a szerzőt és a művet az elmérgesedő viták és támadások közepette védelmezve – a mű célját tekintve – a tágabb, az iskolán túlmutató környezeti világba helyezi a munkát, amikor így fogalmaz: „...a gyakorlati életből merített eszmekörben a gyermeknél *öregbítse a beszédkészséget*, sőt szülei háznál is *kedvet ébresszen* a magyar tanulás iránt” (Légrády 1896: 5).

Bármelyik megközelítést is tartjuk elfogadhatónak, szükséges szembenézni azzal a történelmi ténnyel, hogy a korban, függetlenül a nemzetiségi iskolai magyar oktatástól vagy azzal együtt a Magyar Királyságban élt és működött egyfajta nyelvi kölcsönösség, oda-visszahatás valamilyen szintű nyelvtudásban kifejezve. Ezt a nyelvtudási szintet „népi vagy folklór bilingvizmus”-nak neveztem egy tanulmányomban is (Sturcz 1996). Mikszáth műve akaratlanul is ennek a megerősítését vagy segítését is szolgálhatta. Ennek az együttélésből, a környezeti kölcsönhatásokból származó „bilingvizmusnak” a tényszerű hátterét a következő két – a Magyarország története sorozat alapján szerkesztett – adatsorral kívánom alátámasztani. Az adatsor a magyar oldalról és az akkori politikai szóhasználat szerint a „hazai nyelvek” vagy a „hazai élő nyelvek” oldaláról mutat be statisztikai tényeket.

- (1) A lakosság nemzetiségi összetétele Magyarországon 1900 körül: magyar 8 651 520, 51,4 % // német 1 999 080, 11,9% // szlovák 2 002 165, 11,9 // román 2 798 559, 16,6 % // kárpát-ukrán (rutén) 424 774, 2,5 % // horvát 196 781, 1,2 % // szerb 520 440, 3,1 % // egyéb 244 956, 1,4 % // összesen 16 838 255, 100%.
- (2) A nyelvi „népi vagy folklór bilingvizmus” – az együtt, az egymás mellett élésből származó természetes, környezeti, iskolai vagy kombinált úton szerzett – adatai 1910 körül:
  - (a) Magyar anyanyelve mellett beszél: németül 1.200.000 // szlovákul 55.000 // románul 400.000 // ruténul 50.000 // szerbül és horvátul 180.000 fő.
  - (b) Nemzetiségi anyanyelve mellett beszél magyarul: német 757.000 // szlovák 417.000 // román 373.000 // rutén 65.000 // szerb vagy horvát 136.000 összesen 1.748.000 fő.

A két sor figyelemreméltó összege 4.128.000, a lakosság 25,4%-a (Magyarország története 1978: 414, 419). Mindehhez még sajnálattal hozzá kell tenni azt – a mindenfajta nyelvtanuást gátló – két tény is, hogy: (1) a tankötelesek 79%-a nem járt rendszeresen iskolába, jelentős részük pedig nem járta végig az elemi iskolát; (2) a lakosság analfabétizmusa ebben az időszakban némely elemzők szerint közel 50%-ra tehető. Ennek a „bilingvizmusnak” a természetrajzát maga Mikszáth adja meg a Magyarok szaporítása című karcolatában, amikor leírja a természetes elsajátítás lehetőségeit: közös munka, katonaság, cselédség, szerelem, házasság stb. (Mikszáth 1895c) A fenti adatsort és Mikszáth irodalmi köntösbe csomagolt nyelvészociológiai példáit toldjuk meg Nádor Orsolya elvi megállapításával, miszerint bevezeti a „hozzáadó és a felcserélő kétnyelvűség” több tényezőtől függő fogalmát. Az elsővel kapcsolatban így fogalmaz: „A kisebbségi közösségek számára **hozzáadó típusú kétnyelvűség**



hosszú távon biztosítja az anyanyelv megtartását és a társadalmi színtereken való szabad használatát, emellett lehetőséget teremt arra, hogy a többségi társadalom színterein, a többségi nyelv magas szintű tudásának birtokában nyelvi hátrányok nélkül megjelenjenek.” De előtte az a megállapítása is elhangzik, hogy ”A kétnyelvűségnek számos lépcsőfoka van...” (Nádor 2021: 41, 40) Adatainkban és Mikszáth fejében, szándékában döntően a „számos lépcsőfok” alsóbb szintje jelenhetett meg.

#### 4. Oktatáspolitikai, nyelvpolitikai, módszertani kérdések

A kiegyezés utáni évtizedek az államnyelv növelésének szerepét, annak bármilyen oktatásügyi, szervezeti megerősítését a nemzetiségek részéről heves politikai, oktatáspolitikai viták követték, főleg az 1879. évi XVIII. törvénycikk a magyar nyelv tanításáról a népoktatási intézményekben rendeleti pontjai bevezetése után. Nem tisztünk itt most belebonyolódni a viták, állásfoglalások, reakciók taglalásába, annál is inkább nem, mivel ezek szélsőséges, többnyire a politikai indulatoktól, szándékoktól sem mentes mederben zajlottak. Ezért a Mikszáth-mű szándékát bizonyos mértékig tükröző és egy mértékadó, több szempontból elgondolkodtató, a fenti 3. fejezethez is kapcsolódó fejezetcímet és gondolatsort idézzünk ide Nádor Orsolya monográfiájának *A magyar mint második és mint államnyelv oktatása* fejezetéből: „A rendletek érdekessége ugyanakkor az, hogy a tannyelvet nem akarták megváltoztatni, csupán bevezették az államnyelv tanítását. Ez a forma még mindig a nyelvmegőrző kategóriába tartozik, hiszen anyanyelven sajátíthatták el a tudnivalókat, a többségi nyelvet pedig magyarórakon tanulták” (Nádor 2002: 119).

Nyelvpolitikai, de inkább oktatásszervezési oldalról vizsgálva a dolgot méltánylandó, hogy volt bizonyos körütekintés a mű „bevezetésében”. A 100.000 példányt a nemzetiségek között arányosan osztották szét, arra is figyelve, hogy a egyes nemzetiségi területek több nyelven is megkapják – a hat nyelven, saját anyanyelvük betűrendszerével megjelenő, színes címlappal, kiadott, ingyenesen kiosztott példányokat.

Ha **módszertani** oldalról vizsgáljuk a munkát, akkor azt a meglepő állítást tehetjük, és tették meg a korabeli bírálók is, hogy a „módszertelenség” jellemzi, de látszik, hogy a módszerességnek bizonyos nyomai (szerkesztés, lexikai válogatás) azért fedezhetők fel benne. Sólyom Réka egyik tanulmányában éppen a magyar mint idegen nyelvvel kapcsolatos 1894/95-ös módszertani felvetéseket elemzi, illetve ennek a viszonylag új oktatási területnek éppen a módszerbeli hiány-állapotát tárja fel, és a felmerülő új módszertani javaslatokat mutatja be (Sólyom 2006). Bár meg kell jegyezni, hogy a már a törvény megjelenése után voltak „sajátos szükségmegoldások” vagy kísérletek a módszerrel kapcsolatban. Példaként hozhatjuk Groó Vilmos királyi tanfelügyelőtől: *Vezérkönyv a magyar nyelv tanítására: Tót ajkú népiskolákban tanítók számára* (Groó 1880). Ez egyszerre tankönyv, kézikönyv, szótár, énekeskönyv: szlovákul megírva, de nem a tanulóknak, hanem a tanítóknak szánva.

Némelyek a nyelvtani felépítést vagy magyarázatokat hiányolták a műben, de Chikán Zoltánné „magyar nyelvtantörténeti” elemzéséből meg a korabeli tantervekből és tankönyvekből kiolvasható, hogy ekkor a magyar iskolákban sem volt nyelvtani alapú megközelítés. A tantervek és a módszertanok kifejezetten, mondhatni csak a beszédkészséget preferálták (Chikán 1970). A korabeli kritikák sem tudtak, mit kezdeni a művel ebből a szempontból, főleg amiatt nem, hogy a műben benne volt a korábban már említett kettős funkció: az iskolai és a felnőttképzési, ráadásul semmiféle módszertani vagy használati utasítás nincs a munkában, sem pedig az azt kísérő minisztériumi levélben. Így a kritikusok, Mikszáth szavaival élve a „tanügyi bácsik” zöme az iskolai használat felől közelítve magát a szöveget kritizálták, azt túl felnőttesnek, mesterkéltnak, egyirányúnak, nehéznek stb. ítélve. Elkerülte a figyelmüket két dolog, amit a jóval későbbi elemzők megtettek.

Rubinyi Mózes Mikszáth-kutató 1954-ben ezt írja: „Mikszáth ebben a munkájában ki-mondottan gyakorlati eszközt írt a magyar nyelv elemeinek elsajátítására. [...] ...egy *magán-tanulásra becsalogató eszközt* akar nyújtani, könnyű egyszerű eszközt.” (Rubinyi 1954: 79) Vincze Tamás pedig nyelvpedagógiai, alkotás-módszertani szempontból vizsgálva tesz meg egy észrevételt: „Írónk tehát mindig azon igyekezett, hogy olyan nyelvtani szerkezeteket vegyen fel a könyvébe, amelyek nem különböznek élesen a nemzetiségek nyelvének grammatikai struktúráitól” (Vincze 2004: 121).

Maga Mikszáth nem volt elégedett a bevezetés módszerbeli mikéntjével, hiányolta a módszertani előkészítést vagy valamilyen irányadást. Ez egyszerűen elmaradt. A vita során ki is fejtí, hogy művét igazából, ahogy fogalmaz „az élet iskolájának” a hivatalos nevén az ún. ismeréltő iskolának kellett volna szólni. Az 1868. XXXVIII. törvény szerint a 12. életévüket be-töltők számára un. ismeretisméltó, ismeretbővítő foglalkozásokat kell tartani a 15. életévükig, télen heti 5, nyáron heti 2 órában, de az igazság az, hogy ez a valóságban nem is működött. Mikszáth korábban már említett, Wlassicshoz írt levelében egy lényeges módszertani kérést, pontosabban elvárást fogalmaz meg, miszerint: „...csináltass e mondatokhoz képeket (minden kép alá odanyomtatva a kellő mondatot két nyelven)”, sőt szavaival élve a „bevéésódés” érde-kében tantermi kemény, színes táblák elkészítését is javasolta „azzal, hogy a situacio is előttük van” (Schieber–Zsoldos 1969: 41). A levélben írtak szerint ennek megszervezését maga Mikszáth felvállalta volna, csak pénzügyi támogatást kért hozzá. Ezekre a Mikszáth által javasolt szemléltető jellegű módszertani kiegészítésekre sem került sor.

## 5. A megítélés története: sokszínűség és végletesség

A megjelenés, illetve a szétküldés után a mű körül kibontakozó viták két síkon és éles, dühös hangnemben folytak, ráadásul az anyagok többsége névtelenül, álnéven vagy csak jelző monogrammal jelent meg. Az egyik sík a politika szintjén zajlott, a másik a nyelvpedagógia és a tankönyvszerkesztés szintjén. Mikszáthot, mint a szabadelvű párt, egyben ekkor a kormánypárt politikusát, országgyűlési képviselőjét több ellenzéki lap is lerohanta. Ezt a pártpolitikából fakadó, hangulatkeltő légkört jól mutatja a következő két cikk-, illetve beszédrészlet:

„Nem jó próféta szerepre vállalkozott különben a jó palóc, Mikszáth Kálmán sem. Ez a nyugalomba vonult kitűnő humoristája az országnak, a kis üres óráiban országgyűlési képviselő, különben pedig a Bánffy kormány dicséretét zengi írásban és tarokk közben, vállalkozott arra a próféta szerepre, hogy minden idegen nyelvű magyar csemetét, különösen pedig Szvatopluk reményteljes utódait, megtanít magyarul. És beállítván a nők barátjához, göndör fürtű Wlassich miniszterhez a következő párbeszédet folytatta vele.” (Kövágó 1896: 2)

Ezek után itt egy eléggé modortalan, durván szatirikus, a cikkíró által elképzelt és konstruált párbeszéd következik a „bundázásról.”

A politikai felhajtás odáig terjedt, hogy a közoktatási költségvetési vita kapcsán Okolicsányi László ellenzéki képviselő mind a minisztert, mind pedig az alkotót durván megtámadja. Erősen ironikus beszédéből idézünk egy összefoglaló mondatot. „Ez a gyarló, kezdetleges, szégyenteljes munka 13.000 frtjába került az országnak a kultuszminiszter pazar bőkezűségéből” (Okolicsányi 1896: 3). Ez az összeg a 100.000 példány kiadására 10.000 forint nyomdai, terjesztési költségéből és 3.000 forint felajánlott szerzői díjból állt össze. Egy-egy darab beke-rülési ára 16 krajcár, az iskolákba a tanulók ingyen megkapták, a bolti ára 3 krajcárba került. A szerzői díjat Mikszáth sokallta, és a felét sem fogadta el. Danyi Pál pénz- és ártörténeti szakértő véleménye és összevető táblázatai alapján az összköltségről a mai pénzértékindex számítások szerint kb. 70,5 millió forintnyi értékről beszélhetünk (Danyi: <https://artortenet.hu>).

A Budapesti Hírlap „félhivatalos közlésében” tájékoztat arról, hogy a szerzői és a nyomdai pénzügyi túlkapásokkal kapcsolatos vádak alaptalanok, közli a valós számokat, költségeket, továbbá jelzi, hogy a „beszerzés” a parlament előtt is tudottan, nyíltan történt. A támadásokkal szembe leszögezi: „Pedig a miniszter ebben az intézkedésében a legjobb intenció és az a tapasztalat vezérelte, hogy a nem magyar anyanyelvű tankötelesek, az iskolában elsajátított magyar beszédkészséget künn az életben csakhamar elfeledik.” (N. n. 1896a: 3)

A nem kimondottan politikai, bár azt sem nélkülöző korabeli szakmai megközelítések közül kiemelhető Benedek Elek két írása (Benedek 1895a, 1895b), amelyeket saját lapjában, a Nemzeti Iskolában jelentetett meg, továbbá Móra István, néptanítónak, Móra Ferenc testvérének „hozzászólása” a Magyarország lapjain (Móra 1895). Mindketten egy „gyermekközpontú” és „pedagógiai” felfogást hiányolnak a munkából, amit nemes egyszerűséggel „fércmunkának” minősítenek, és még Mikszáth szerzőségét is megkérdőjelezzik. Benedek az íróársat sem kímélő kijelentést tesz: „Mikszáth Kálmán a tanítókat boldogítja az ő sületlenségeivel miniszteri ajánlás mellett” (Benedek 1895a: 2). Móra pedig némi nyelvi elemzés és néptanítói sértődöttség mellett leszögezi, hogy: „Nem ez a 16 oldalas füzet a magyar nyelvnek vagy bármely más nyelvnek a kulcsa, hanem az a semmibe vett, az a bácsinak csúfolt tanító” (Móra 1895: 5). A két bírálat elemzését Wéber Katalin részletesen, mintegy három oldalban bemutatja a tanulmányában (Wéber 2006: 195–197). Némelyek ezen kiemelt személyiségek – több szempontból megfontolható – bírálatain felbuzdulva igen szélsőséges megjegyzéseket is megengedtek maguknak. A Népművelők Lapjában a névtelen, csak k. l. monogrammal jelzett szerző hosszú és gúnyolódó észrevételeit így zárja: „Szembe ötlük a füzetke vörös színe. Erről eszembe jut – a tűz. Igen! Tűzbe vele!” (k. l. 1896: 175) Az úgymond szakmabeliek, tanítók és tankönyvírók súlyos sértésnek vették, hogy egy „céhen kívüli” merészelt tankönyvírásba fogni, tette ezt ráadásul miniszteri pártolással, és gyakorlatilag a formális tankönyv-bírálatokat, szabályokat elkerülve.

A kisebb-nagyobb kritikai észrevételekben többször is felbukkan az a megjegyzés, hogy túlzó, nagyzó a *Kulcs a magyar nyelv megtanulásához* alcím: a *kulcs* szót és a *meg-* igekötőt találták szerencsétlennek.

A füzetke hivatalos szétosztása után a helyi lapok többnyire egy rövid „bemutató” hírben, többnyire a minisztériumi tájékoztató levélre is utalva, számoltak be az alkotásról. A vélemények eltérő megítéléseket tartalmaznak: Ezekből idézzünk fel kettőt, amelyek mind területileg, mind tartalmilag messze esnek egymástól. A beregszászi Bereg 1895. december 15-i rövid hírében mutatja be a művet, és egy, a differenciáltságra utaló, a szövegben ritka szedéssel kiemelt szóval, úgy ítéli meg, hogy: „E társalgási leckék az idegen ajkú növendékekkel bíró iskolák h a l a d o t t a b b tanulóinak kiváló eredménnyel lesznek betaníthatók.” A cikkíró még hozzáteszi, hogy Mikszáth a „a leginkább használatos szavakat, mondatokat szépen, okosan összegyűjtötte”, megemlítve azt is, hogy a munkából 1250 darab érkezett, amiből 1000 rutén-magyar, 250 pedig német-magyar nyelvű (N. n. 1895a: 6).

Egy másik megyei fórum a, Tolnamegyei Közlöny 1895. december 22-i számában így adja hírül a megküldést:

„A vallás és közoktatásügyi minisztérium Tihanyi Domokos tolnavármegyei királyi tanfelügyelőnek a füzetkéből ezer példányt küldött azon felhívással, hogy azokat a tankerületben levő iskolák nem magyar ajkú növendékei között ossza ki és utasítsa az illető iskolák tanítóit, hogy a füzetke anyagát igyekezzenek a tanterv keretében módszeresen feldolgozni, hogy a kívánt eredmény lehetőleg biztosítható. Mikszáth Kálmán kétségtelenül hazafias dolgot művelt, midőn a füzetkét megírta, de művecskéjén nagyon meglátszik, hogy nem szakember tollából került az ki.” (N. n. 1895b: 6)

A legkeményebb két politikai, erősen személyeskedő és egyben szakmainak tűnő támadást a Magyarország (december 25-én), majd a Hazánk (december 31-én) intézte Mikszáth és Wlassics ellen. A Magyarország cikkének ismeretlen szerzője Tanügy: Mikszáth a tankönyvíró címmel adta le írását, amelyben a „tankönyvíró” és a mondatok feletti gúnyolódás és műfelháborodás után „irodalmi merényletnek” minősíti a munkát. Leszögezi a tanügy hivatali embereiről meg a miniszterről, hogy: „...a nagy palóc bolonddá tette őket”. A következő tanácsal zárja cikkét: „Hanem csak azt kérjük, hogy ha nem küldötte még szét kegyelmességed: ne küldesse szét. Se a tanítóságot ne szégyenítse meg vele, se magát ne tegye nevetségessé” (N. n. 1895c: 18). A Hazánk című lap névtelen szerzője, de inkább szerkesztői kollektívája Társalgási leckék címen írta erősen szatirikus, vádaskodó, korrupciót bizonygató hangnemben 1895. december végén. Indulatos megjegyzések közepette „elrettentő példaként” a teljes német–magyar variánst közli. A lap tette ezt szerencsénkre, mert ez a közlés mind a mai napig elérhető a lap archív példányain, illetve a Mikszáth összes, kritikai kiadás 85. kötetében, a jegyzetekben. A támadó cikkel együtt közlik ezt a teljes a szöveget (Mikszáth 1992). A lapnak a művet felvezető szövege így szól: „Méltányolva a füzet irodalmi és tanügyi becsét és remélve Wlassics miniszter elismerését, a közügynek vélünk szolgálatot tenni, mikor a 13.000 frt-ba kerülő művet, *egész terjedelmében* a címmel együtt *díjtalanul közre adjuk*. (N. n. 1895d: 3)

A Hazánk vitriolos cikkét még a Borsszem Jankó, a szatirikus politikai élclap is zokon vette, és a vádakat kifigurázó, humoros, szójátékos közleményben állapítja meg, hogy: „A „Hazánk” dolgozótársai erre titokban így sóhajtanak fel: Jobb a sűrű forint, mint a ritka krajcár” (N. n. 1896c: 8). Más politikai és szatirikus lapok is beszálltak pro és kontra a vitába. A Bolond Istók két – Mikszáth nevével eljátszó – szösszenetet is közölt. Az 1896. január 5-i számában „Politikai társalgási leckék (Á la Mxth Klmn.) – Kérdés: Ki volt Árpád? / Felelet: Szabadelvű párti. / Mi lett Árpád? Felelet: Szabadelvű párti” (N.n. 1896d. 5). Ugyanezen évi február 2-i szám közli a: „Német–magyar társalgási leckék. In usum Banffyini. (Kalamus diáktól)” főcímet, – néhány sorban pedig Wlassics német és magyar nyelvű kifigurázása következik (N. n. 1896c: 5). A Kakas Márton élclap az Apróhírek rovatában a következőt írja: „Nem igaz, hogy Wlassics Gyula újabb Társalgási leckék írásával Hock Jánost bízta meg.” A fricska értelme megfejthető a következők szerint: Hock János pap, politikus, országgyűlési képviselő, többszörös pártváltó, ekkor éppen a kormányellenzék tagja (N. n. 1896e: 3).

A magyarországi nemzetiségi sajtóból a nagyszebeni román nyelvű Tribuna csatlakozott a támadó stílusú hozzászólásokhoz. A csak monogrammal és a román tanár aláírással ellátott cikk kemény megállapításával az elején közli, hogy „...ez a broszúra a magyar pedagógia szégyene,” majd szatirikus stílusban hosszasan „elemzi” a 112 példamondatot (I. D. 1895: 1136).

A társadalmi, irodalmi és művészeti hetilap, a Magyar Génusz is sajátos felfogásban, de Mikszáth védelmében hozzászól a vitához. Mondanivalóját így vezeti be: „Nagy doronggal rontottak neki és úgy akarták agyonsújtani. [...] Pedig nem tett a jó palóc egyebet, minthogy jókedvében egy nagyot tréfált. Megtréfálta a minisztert, a világot, meg a harsogó tárogatókat. [...] ...fölcsep magyar méternek a nemzetiségek között.” Ennyi bevezető után – Mikszáthról szólva – így folytatódik a cikk: „Uj kiadást rendez a társalgási leckékből és ennek kéziratából a következő mutatókat közöljük: Társalgási leckék képviselők számára, vagy a kis parlament mellényzsebben. Kulcs a parlamenti hang, modor megtanulásához. Ajánlva az összes pártok által. A legszükségesebb parlamenti szavak” – ezek után a közös, az ellenzéki, az egyéb pártok és a kormánypárt „bekiabálási, lehurrogási szótárát” közli az írás (N. n. 1896b: 19).

Ugyanezen a napon a másik jelentős irodalmi lap A Hét is cikket közöl Mikszáth és a miniszter védelmében és a támadók „durva brutalitása” ellen. A Semper álnéven, illetve művésznéven, de tudhatóan Kóbor Tamás író, újságíró, szerkesztő nevéhez köthető *A Mikszáth Kálmán 3000 forintja* című, több hasábos, a szatírárt sem nélkülöző írás. Ebből két részletet is érdemes kiemelni. Az első a 3000 forint problémájával foglalkozik: „Fájdalom, magyar tarifa szerint magyar író egy mondata csakugyan nem ér száz forintot, ha öt nyelvre fordítják is le.

Ekkora honoráriumot éppen csak Van Houten fizet a reklámjáért, ha magyarra fordíttatja. Magyar író száz forintot csak akkor kap, ha munkájával együtt eladja saját magát is. Úgy látszik, ezekre gondolt igen helyesen a meg nem vesztegetett sajtó, midőn Mikszáth Kálmán háromezer forintja hírére kígyót-békát, korrupciót kiáltott.” A másik részlet a művel és az oktatáspolitikai elvekkel kapcsolatos: „Mert elvégre Mikszáth Kálmán társalgási leckekönyve lehet rossz, de a pedagógiai idea, mely vele kísérletképpen testté vált, igen jó és megér háromezer forintot. Másodszor a közoktatás politikája soha nemzetibb irányban nem indult, mint mikor a nemzetiségek falusi iskoláiba viszi be könnyen megtanulható, praktikus módszerrel a magyar szót. Harmadszor pedig közoktatásügyi miniszter, aki minálunk szépművészeti miniszter is, tisztultabban még nem fogta fel hivatását, mint Wlassics Gyula, midőn a magyar szónak segítésére a magyar irodalmat hívta” (Semper 1896: 1).

Mikszáth a támadásokra és a kritikákra két alkalommal is reagált. *Morognak a tanügyi bácsik* című írásában nem önvédelmi harcot vív, hanem általában a magyar tanügyi szakemberek pedagógiai hozzáállását elemzi, akiknek véleménye szerint „nincsenek eszméik,” továbbá „nincsen alkalmazkodó képességük.” Ez utóbbi megállapításával a „német mintára és mintákból” dolgozó tankönyvírókat és a tankönyvkiadást is kritizálja (Mikszáth 1895d). A második írásában – *Még egyszer a Társalgási leckék* – lezárásként mind a politikai köntösbe bújtatott korrupciós vádak, mind pedig a szakmai értetlenség ellen tiltakozik, és műve igazi, érdemi elemzését hiányolja (Mikszáth 1896). A témához tartozónak vehetjük egy harmadik írását, ami még jóval a megírás előtt vagy az írás alatt született. A *Magyarok szaporítása* című karcolatában a munka keletkezésének indítékait, körülményeit, a miniszteri megbízást és a magyar nyelv tanulásával kapcsolatos, saját „nyelvszociológiai” tapasztalatait hozza fel (Mikszáth 1895d). A Mikszáth összes kiadás előkészítői, jegyzetírói ezt az írást tartják – megfogalmazásuk szerint – a Társalgási leckék „genézisének.” Érdemes megemlíteni, hogy nem sokkal Mikszáth halála után, az 1914-ben kiadott *Saját ábrázatomról (Vallomások, feljegyzések)* című emlékkötetbe a kiadó mindhárom itt említett elmés és magas színvonalú írást felvette, mintegy a politikai élet és a pedagógiai világ kordokumentumaként, bizonyítva ezzel, hogy Mikszáthban a viták során is a rendkívüli író, alkotó és a kiváló megfigyelő dolgozott (Mikszáth 1914).

A korabeli viták után hosszú időszaknak kellett eltelnie, míg Mikszáth művével újra – immár az idő távlatából és szakszerűen, pártatlanul és más-más megközelítésből – foglalkoztak a szakemberek. Ezeknek az elemzéseknek a bemutatásában kövessük az időrendet. Elsőként a Világosság 1951. júniusi számát idézhetjük fel, ahol a névtelen szerző három hasábos cikkben sok kiemelt részlettel utal a korabeli vitákra, nagyra értékeli Mikszáth szellemes viszontválaszait, majd így zárja értékelő mondatait: „Mikszáth a száz mondatát úgy szerkesztette meg, hogy azokat az idegenajkú parasztyerek megtanulja, s később az életben, mint *nyelvtőkét* kamatoztassa, a száz mondatot apránként *kibővíthesse*, míg észre sem veszi, hogy tud magyarul. [...] Mikszáth, akinek tankönyve jó volt, nem utolsó sorban azért, mert a „tanügyi bácsik” rossznak találták” (N. n. 1951: 4).

Rubinyi Mózes 1954-ben, a Magyar Nyelvőrben megjelentetett rövid cikkéből a módszertani kérdések tárgyalásánál a megállapításaiból már idéztem egy rövid részletet. Írásában „könyvnek, pompás segédeszköznek” nevezi a munkát, kiemeli Mikszáth elszántságát és korrajzot is adó képességét a vitában, amikor arról ír, hogy: „Válaszában csodálatosan hű betekintést enged annak a kornak tankönyvirodalmába s általában pedagógusainak akkori világába. Az író igazsága tudatában maró szatírával jellemzi annak a kornak némely pedagógusait. Feleletének ezt a címet adta: *Morognak a tanügyi bácsik*. Ez a „tanügyi bácsi” évekig rajta ragadt ezeken a pedagógusokon. Elmondja a költő, hogyan írtak akkor magyar tankönyveket” (Rubinyi 1954: 79).

Praznovszky Mihály Mikszáth-kutató és nyelvész 1992-es tanulmányában szépirodalmi megközelítésből és az „írói én” felől vizsgálja a munkát: „Nem tudta önmagát meghazudtolni s a kényszerrel-önként-elvűsüségéből vállalt feladatból nem lett nyelvkönyv, hanem „csak” egy

Mikszáth kispróza. Mert bármennyire is igyekezett a véglegességig leegyszerűsíteni a nyelvi formulákat, mondatai mintha novellából lépnének elénk, mintha újból a jó palócok és a tót atyafiak beszélgetnének egymással a szekér mellett haladva a gyarmati vásárra. [...] Igaza van Benedek Eleknek, így nem beszélnek az ország egyetlen iskolájában sem a gyerekek. Ez nem nyelvkönyv. Ez Mikszáth Kálmán elbeszélése” (Praznovszky 1992: 340).

Vincze Tamás a pedagógiai kutató szempontjaiból közelít a műhöz, nyelvpedagógiai és tankönyvírói gondolatait így fogalmazza meg: „Nyelvpedagógiai szempontból Mikszáth eljárása mégis helyeselhető. Mondatainak mindegyikét a mindennapi élet beszédhelyzetéből merítette, válogatása alapos, gondos. [...] Mikszáth nyelvkönyvét azért tekinthetjük úttörőnek a maga korában, mert szókincsét és mondatait a hétköznapi tárgyköréből, valóságos beszédhelyzetekből alakította ki, mintát adva ezzel a későbbi generációk nyelvkönyvíróinak” (Vincze 2004: 119–120).

Wéber Katalin hosszú, az eddig a témáról megjelent legsokoldalúbb tanulmányában a magyar mint idegen nyelv különféle szempontjait – történetit, módszertanit – figyelembe véve tárja fel magát a művet és az alkotása körüli kérdéseket, vitákat. Összegzésében így fogalmaz: „A Mikszáth-féle leckék előnyeit és hátrányait mai szemszögből összevetve talán megkövethető az a megállapítás, hogy a füzettel mind a szerző, mind pedig a korabeli minisztérium nyelvpolitikai célokat kívánt elérni, ám eközben didaktikai tévedéseket vétett” (Wéber 2005: 203).

## 6. A megjelenés, az eltűnés, a felbukkanás kalandjai

Annak ellenére, hogy a mű 100.000 példányban jelent meg, fizikai állapotában ma már nehezen fellelhető vagy elérhető munkának tekinthető. Meglepő módon a legautentikusabb helyen, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Tankönyvraktárában sincs egyetlen példány sem a műből. Évekkel ezelőtt hosszas keresgélés után az Országos Széchényi Könyvtár Mikszáth-katalógusában megtaláltam egy kézzel írt, még 1895-ben rögzített, papír alapú begyűrdött cédulát, ami a mű román–magyar variánsát rögzítette. A ráírt jelzőszám alapján meg is találták a munkát. A belső oldalán bepecsételve ez olvasható: *M. N. Múzeum Könyvtára Nyomtatv. Növedéknapló 1895. év 796. szám.* A műnek a címlapját és mutatványoldalát a melléklet mutatja be. (Ma már az elektronikus katalógus is rögzítette az „opust” a következő raktári számon: 830.220). Valószínű, hogy a csak ajánlott anyagként való bevezetés, a támadó politikai és szakmai viták, az egyetlen nyomdai kiadás, a világháború, a trianoni események, az újabb világháború sem a tartós könyvtári, intézményi vagy személyes megőrzés irányába hatottak.

Magánkézben valószínűleg fennmaradtak „bujdosó példányok” vagy egyes példányok meglepő helyen jelentek meg. Így például a Békés Megyei Népújság 1960. november 18-i száma hírül adja, hogy a szarvasi szeméttelenen került elő egy szlovák-magyar példány, ami aztán magánkézbe került. A hír némi kommentárt is közöl, miszerint a mű: „...hasznos segítséget nyújt, főleg a falu gyakorlati életében előforduló magyar nyelvű beszélgetésekhez...” (N. n. 1960a: 1). A Népszava 1960. november 23-i száma a *Szerdai Mozaikok* rovatban szenzációként megerősíti a hírt, illetve rendkívüli megtalálást (N. n. 1960b: 1).

Adatbányászati eszközökkel próbáltam felderíteni a környező országok könyvtáraiban vagy egyéb forrásokban fellelhető példányt. Így sikerült rábukkannom a szlovák-magyar variáns két példányára is. Egy szlovák nyelvű és kiadású tankönyv-bemutató jegyzék számon tartja a munkát, és a mű, meg Mikszáth kapcsán meglepő megjegyzést tesz. Egyrészt a 116. tételként a szlovák tankönyvgyűjteményre (fondra) hivatkozik, a mű leltári számát megadva ((P193819); másrészt a szerzőről a rövid méltatásban korrekt megállapításokat tesz (Slovenská 2012: 21, 47). A dominikánusok könyvtári katalógusában (Dominikánsky Knížny Inštitút) 34. tételként

szintén megtalálható a mű. A szlovákiai Új szó elektronikus változatában pedig Sztakó Zsolt egy felbukkanó rutén-magyar változat alapján ad hírt Mikszáth művéről (Sztakó 2023).

Az elmúlt évtizedek alatt több könyvverésen is felbukkant egy-egy német–magyar változat, és a könyvtárak helyett a könyvgyűjtők vásárolták fel borsos összegekért. Valószínű, hogy megérne egy reprint kiadást összehozni akár mind a hat variánst egybekötve, ha megke-reülne mindegyik. A nyelvészek, a fordításkutatók, a történészek és más magyar és nem magyar kutatók számára is egyaránt érdekes kutatási terepet, feltárást jelenthetne egy ilyen újrakiadás.

## Irodalom

- Benedek Elek 1895a. Társalogjunk! A Mikszáth-féle társalgóról. *Nemzeti Iskola*, 1895. december 21. 1–2. (Csak B. E. monogrammal aláírva.)
- Benedek Elek 1895b. Igaz-e... (cím nélkül, kezdősor) *Nemzeti Iskola*, 1895. december 28. 2. (Név nélkül, de azonosítható.)
- Chikán Zoltánné 1970. A magyar nyelvtanítás célkitűzéseinek változása a tantervek tükrében. *publikacio.uni-eszterhazy.hu* 147–179.
- Danyi Pál 2024. Magyar pénzürtéindex – árák és devizák alapján 1754-től. Megtekinthető: <https://artortenet.hu/magyar-penzertekindex-arak-es-devizak-alapjan-1754-tol>
- Groó Vilmos (1880). *Vezérkönyv a magyar nyelv tanítására tót ajkú népiskolákban tanítók számára (Návodná Kniha)*. Budapest, A Magyar Királyi Állam tulajdona.
- Hizsnay Tóth Ildikó 2011. A magyar mint idegen nyelv esete a levéltár szakos hallgatók képzésével a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán (2000–2010). In: *Nova Posoniensa* (A pozsonyi magyar tanszék évkönyve). Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó, Pozsony.
- I. D. 1895. Comedii millenare. *Tribuna* 1895. december 21. 1136–1137. (Csak monogrammal és alatta: „román tanár” megjegyzéssel)
- k. l. 1896. Elmélkedés a „Társalgási leckék” felett. *Népnevelők Lapja*, 1896. március 14. 173–175.
- Kövágó Örs 1896. Heti Krónika (A Pécsi Figyelő tárcája) *Pécsi Figyelő*, 1896. január 5. 1–2.
- Légrády Károly 1896. Félhivatalos részről az ügyvel vonatkozólag. *Pesti Hírlap*, 1896. január 1. 5–6.
- Magyarország története* 1978. 7. kötet: A nemzeti összetétel változása című fejezet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mikszáth Kálmán 1895a. Az új miniszter: Wlassics Gyula kultuszminiszter. *Pesti Hírlap*, 1895. április 8. 2–5.
- Mikszáth Kálmán 1895d. Magyarok szaporítása. *Pesti Hírlap*, 1895. április 14. 2–4.
- Mikszáth Kálmán 1895b. Magyarok szaporítása. *Pesti Hírlap*, 1895. április 14. 2–4.
- Mikszáth Kálmán 1895c. *Társalgási leckék*. (Az elemi népiskolák számára.) Kulcs a magyar nyelv megtanuláshoz. A Vallás és Közoktatásügyi M. Kir. Minisztérium által ajánlva. Légrády Testvérek Kiadása, Budapest. 16.
- Mikszáth Kálmán 1895d. Morognak a tanügyi bácsik. *Pesti Hírlap*, 1895. december 27. 4–5.
- Mikszáth Kálmán 1896. Még egyszer a Társalgási leckék. *Pesti Hírlap*, 1896. január 1. 5.
- Mikszáth Kálmán 1992. Összes Művei: *Cikkek és karcolatok* (1885. január – 1885. december) 84. kötet, Budapest, Akadémiai Kiadó, 260–270.
- Mikszáth Kálmán 1992. Összes Művei: *Cikkek és karcolatok* (1886. január – 1886. december) 85. kötet, Budapest, Akadémiai Kiadó, 154–167.
- Mikszáth Kálmán 1914. *Saját ábrázatomról. (Vallomások, feljegyzések.)* Budapest, Révai Testvérek
- Móra István 1895. Társalgási leckék (Még egyszer). *Magyarország*, 1895. december 29. 5.
- Nádor Orsolya 2002. A magyar nyelv politikai státuszváltozási és oktatása a kezdetektől napjainkig. BIP, Budapest. 246.
- Nádor Orsolya 2021. Bevezetés a Kárpát-medencei nyelvi térség nyelvtudományi szempontú vizsgálatához. *Hungarológiai Évkönyv* 22: 22–46.
- N. n. 1895a. *Bereg*, 1895. december 15. 6. (Cím nélküli rövidhír)
- N. n. 1895b. *Tolnamegyei Közlöny*, 1895. december 22. (Cím nélküli rövidhír a Különfélék rovatban)
- N. n. 1895c. Tanügy. Mikszáth a tankönyvíró. *Magyarország*, 1895. december 25. 17–18. (A végén csak zárójelben kötőjellel (–) megjelölt cikk.)
- N. n. 1895d. Társalgási leckék. *Hazánk*, 1895. december 31. 1–3. (Minden jelzés, aláírás nélkül) + Utána a német–magyar variáns teljes közlése.
- N. n. 1896a. Társalgási leckék. *Budapesti Hírlap*, 1896. január 1. 1. szám, 3.
- N. n. 1896b. *Magyar Génusz: Tükördarabok*, 1896. január 5. 19.
- N. n. 1896c. *Borsszem Jankó*, 1896. január 5. 8.
- N. n. 1896d. *Bolond Istók*, 1896. január 5. 5.
- N. n. 1896e. *Bolond Istók*, 1896. február 5. 5.

- N. n. 1896f. *Kakas Márton*, 1896. január 5. 3.
- N. n. 1951. Mikszáth nyelvleckéi. *Világosság*, 1951. június 9. 4.
- N. n. 1960a. *Békés Megyei Népiújság*, 1960. november 18. 1.
- N. n. 1960b. *Népszava*, 1960. november 23. (Cím nélküli rövidhír a Szerdai Mozaik rovatban)
- Okolicsányi László 1896. Országgyűlési felszólalás. *Budapesti Hírlap*, 1896. február 9. (Országgyűlés rovat: A közoktatásügyi költségvetés vitája) 3.
- Praznovszky Mihály 1992. Mikszáth Kálmán esete a „tanügyi bácsikkal”. *Palócföld* 4: 337–340.
- Rubinyi Mózes 1954. Mikszáth népiskolai nyelvkönyve. *Magyar Nyelvőr* 1954/1–2: 79–80.
- Scheiber Sándor – Zsoldos Jenő 1969: *Kiadatlan Mikszáth-levelek az Országos Széchényi Könyvtárban*. Budapest, Az O. Sz. K. kiadványai, LXIV. (A levél a Wlassics család levéltárában a P 1445. tétel alatt található.)
- Semper 1896. A Mikszáth Kálmán 3000 forintja. *A Hét*, 1896. január 5. 1–2. (A szerzői név álnév. A cikk valós szerzője Kóbor Tamás. (Ugyanezt a cikket ugyanezen a napon, de rövidítve a *Pesti Hírlap* is leközli: „Wlassics, Mikszáth és a 3000 forint” címmel.)
- Slovenská pedagogická knižnica 2102. Učebnice pre slovenské školy a publikácie z oblasti pedagogiky do roku 1919. Bratislava
- Sólyom Réka 2006. A népiskolai magyartanítás módszereiről a Néptanítók Lapja (1894–1895) alapján. *THL2* 2: 102–112.
- Sztakó Zsolt 2023. Mikszáth és a tanügyi bácsik. Uj szo.com /vasarnap.com (2023. május 22. – elektronikus bejegyzés)
- Sturcz Zoltán 1996. Viták a nemzetiségi nyelvek oktatásáról Magyarországon a az 1910-es években. In: *Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében, 2. kötet*. Bessenyei György Kiadó, Nyíregyháza. 605–610.
- Vincze Tamás 2004. Mikszáth Kálmán népiskolai tankönyve. *Széphalom* 14. 117–121.
- Wéber Katalin 2005. Mikszáth Kálmán: Társalgási leckék. *Hungarológiai Évkönyv* 6: 192–204.

### Sturcz, Zoltán

#### Once again on the *Conversation Lessons* (Remarks on a Hungarian textbook by Mikszáth)

In 1895, commissioned by the minister of public education, Kálmán Miszách, an outstanding figure of Hungarian prose writing wrote his short 16-page book titled *Conversation Lessons*, which was meant to be a language book. It was published as a language book for Hungarian as a foreign language to help teaching Hungarian in minority schools in Hungary. It appeared in six different versions. As far as its structure is concerned, it contains 4 chapters and 112 sentences or communication units written in Hungarian with translations in German, Romanian, Slovenian, Serbian, Croatian and Ruthenian. The book, which was released in 100,000 copies, generated heated debates both politically and language pedagogically on the turn of 1895 and 1896. This article has two ambitions: on the one hand, to present the goals and the circumstances of the publication, as well as the debates and evaluations which followed it and which keep coming up even today; on the other hand, to gather the full bibliography related to the book.



*Szili Katalin*

**Széljegyzetek egy 18. századi  
többnyelvű beszélgetésgyűjtemény margójára  
(Liszikai Miklós *Recueil de Dialogues...* című munkája)**

**1. Prológus**

Amikor adódott az alkalom, hogy kollégámat (harcostársamat), Nádor Orsolyát egy cikkel köszönhetem, éppen a könyvtáram magyar mint idegen nyelv témakörébe tartozó darabjait rendeztettem. Nagyrészt mesterünktől, Eder Zoltán tanár úrtól megszerzett becses munkák, amelyeknek túlnyomó részét éppen ő, valamint Nádor Orsolya tették ismertté a szűkebb szakma számára alammunkájukban (Éder 1983; Nádor 1998). Mások ellenben legfeljebb szűkszavú adatként vannak jelen a könyvészeti gyűjteményekben, ahogy szerzőikről is holmi keveset tudunk. Közéjük tartozik tárgyam, a barokkos címet viselő *Recueil de Dialogues Royaux...* Az az: királyi beszélgetéseknek és a' beszéd között elő-forduló dolgoknak, Nem különben Frantzia Példabeszédeknek, Értelmes mondásoknak, és kiváltképen-való szóknak össze-szedegetése, Melly Ez előtt meg-visgáltatván és megjobbittatvaán, Frantzia és Német Nyelven ki-bocsátatott, Mostan pedig A' Magyarinak helyesen hozzá-adásával, és igen hasznos toldalékkal Megbövítettén, újonnan ki-nyomtatott Posonyba (1749). (Továbbiakban *Recueil*.) Céлом többek között annak bizonyítása, hogy a dolgozatom címében megadott 18. századi könyvtípus mind nyelvészeti, mind kultúrtörténeti, mind nyelvpedagógiai jelentősége okán messze megérdemelne a kutatói figyelmet. Széljegyzeteim, amelyeket a dolgozat szerves részének tekintek, az adott fejezet tárgyához kötődő megjegyzéseimet tartalmazzák.

*1.1. Első széljegyzet*

A könyv örvendetes módon több közkönyvtárunkban fellelhető. Digitalizálásra alkalmasnak ellenben egyedül a Morvaország Történeti Archívum tartotta (sic). Köszönet érte!

**2. Nyelvkönyvek, beszélgetésgyűjtemények a 18. században (két széljegyzettel)**

Ha a 18. századi nyelvet oktató, beszélgetéseket tartalmazó kiadványok során végigtekintünk, a század közepére-végére bekövetkező változásokat így foglalhatjuk össze. Elsőként a magyar-tungarusoknak oktató könyvekre vetve a tekintetünket, a csak nyelvtant tartalmazó 17. századi latin nyelvű grammatikák sorát megtörő Bél Mátyás-mű, a *Der ungarische Sprach Meister* (1729) a század végére Korabinszky Mátyás által jelentősen kibővített formájában 10. kiadását érte meg, de megszületett egy új műfaj is, ami reguláris, iskolai keretekben folyó oktatáshoz nyújtott anyagot. Gondolok itt Adámi Mihálynak a valószínűsíthetően a Theresianum felkérésére született *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst...* (Bécs, 1760; 1763) című munkájára vagy Farkas János *Ungarische Grammatik*-jára (Bécs, 1771), amit majd Márton József dolgoz át a következő században. Később az 1792-es, a magyar nyelv tanításáról és használatáról szóló VII. törvénycikk (és a kibontakozó nemzeti érzület) a magyar tanító tankönyvek hosszú sorát eredményezte. Ezekben a tankönyvekben a grammatika mellett egyre nagyobb arányban jelennek meg beszélgetések, olvasásra szánt szövegek, idiómák, szószedet, a

Magyar Királyságról szóló ismeretek stb. Ugyanakkor rajtuk kívül – és velük szoros, inspiráló kölcsönös kapcsolatban – létezett a többnyelvű beszélgetésgyűjtemény műfaja, amelyet a felvilágosodáshoz köthető szellemi, tudományos és gazdasági változások keltettek életre, mindenekelőtt a francia nyelv tudásának kötelező elvárása (természetesen a megfelelő körökben), illetve az a tény, hogy a 18. század Európa-szerte magával hozta az utazás divatját a társadalom tehetősebb és polgárosodó rétegeiben. Az új, gyakorlati igényeket kielégítő beszélgetésgyűjteményeket nehéz megkülönböztetni a csak nyelvet oktató társaiktól (néha a szerzők sem tartják fontosnak meghatározni a használói kört), hiszen akkoriban a nyelvtant a nyelvtanulás alapjának tekintették. Néhány karakteres vonásuk azonban jelzi, hogy feladatuk a francia művelt társalgási minták elsajátíttatása volt, valamint az utazások során adódó helyzetek sikeres nyelvi túlélésének biztosítása. Jellemző rájuk a többnyelvűség is, következőképp a szerző a francia mellett – a könnyebbség kedvéért – mindent megad a használója nyelvén is, sőt (biztos, ami biztos alapon) gyakran latinul is. De leginkább a beszélgetések nagyobb arányában és tematikájában, az olvasására szánt szövegekben különböznek a diákoknak szánt társaiktól: míg az utóbbiak helytel-közzel a tanulók életkorához igazított ismeretterjesztő, tanító olvasnivalót tartalmaznak, emezek filozofálgató, moralizáló eszmefuttatásokat. Dolgozatom tárgya, a *Recueil de dialogues* címe alapján is közéjük sorolható. Általam ismert társai tehát Warmer Kristóf 1691-ben Kassán megjelent tíznyelvű *Gazophylaciuma* (Warmer 1691), (bővebben Szili 2016) és a korban hozzá közelebb álló 224 oldalas, Paap János tollából származó *Hat hangú ének* (Paap 1796; Szinnyeieinél tévesen 1896: Szinnyeie 1914).

### 2.1. Második széljegyzet

A nyelvoktatás immáron több mint fél évszázada legfontosabb célkitűzésének a kommunikáció oktatását tekinti, ami azóta is új kihívások garmadáját jelenti, mivel a kommunikáció – legösszetettebb emberi tevékenységünk lévén – a grammatikai, a szociokulturális, a pragmatikai és egyéb kompetenciák fejlesztése mellett a hozzájuk vezető megfelelő didaktikai eljárások kidolgozását is megköveteli. E grandiózus munka közben viszont mintha megfeledezett volna saját történetének minél teljesebb leírásáról, arról, hogy meglelje a folytonosság fonalát a hagyományai, a múlt törekvései és a jelen megoldásai között. Kiváltképpen igaz ez a tárgyat képező beszélgetések, szűkebben véve dialógusok terén. Még a történeti monográfiákban is fájdalmasan kevés információval találkozunk arról, mi volt a dialógus szerepe, helye a nyelv-tanításban, és egyáltalán miképpen néztek ki a társalgások egy-egy régi nyelvkönyvben: Kelly nagy összegzésében (Kelly 1969) a *Dialogues or Colloquia* alfejezet kurta 3 oldalnyi (119–122), s Heyden Sebaldot, az első latin–német iskolai dialógus szerzőjét meg sem említi. A három kötetes, ugyancsak történeti feldolgozás első darabja, a *The History of Language Learning and Teaching I. 16–18th. Century Europe I.* (McClelland – Smith 2018) csak mozaikszerű képet nyújt a korszakról, a dialógusokkal pedig egy cikk foglalkozik (Villoria-Pietro–López 2018: 67–82). Nincs tehát könnyű dolga a kutatónak, ha a 18. századi beszélgetésgyűjteményeket, nyelvkönyveket társalgásait szélesebb, európai kontextusba szeretné helyezni, valamint ha „ősforrásukat” fel kívánja kutatni. Ne feledjük, hogy „egy kaptafára” készültek (legyen közönségük orosz, svéd, német, lengyel anyanyelvű), íróik, átdolgozóik a szerzői jogok fogalmának hiányát kihasználva egy-egy jól sikerült művet másoltak, használtak (szinte kötelező érvénnyel)! Nos merem remélni, hogy Liszkai Miklós mintáját valószínűleg megleltem Jean Robert des Pepliers először 1689-ben kiadott, a 18. században tucatnyi átdolgozást megért francia nyelvkönyvében (Pepliers 1689). (A hasonlóság bizonyítékait l. a 3. fejezetben.)

## 2.2. Harmadik széljegyzet

Mind Liszcai Miklós, mind az előneve (Száldobossy és Márkoi) szerint kárpátaljai Paap János kapcsán a szomorú (avagy lelkesítő?) felismerés: mennyi a még el nem végzett munka! Mindkettőjükről csupán pár soros leírást olvashatunk Szinnyeinél (és milyen jó, hogy legalább ott megemlítődnek!), pályájuk, életművük leírása szűkszavú, néhol hibás, hiányos. A *Recueil* írója, a losonci születésű Liszcai Miklós a győri gimnáziumi tanárság után Bernben tanult az egyetemen, majd Kunszentmiklóson lett lelkész. 1746-ban katolikus hitre tért, így Vácon jó „karba” helyezte a váci püspök. Egyházi ember lévén latinul, görögül (és bizonyára héberül is) tudott, a berni egyetemi évek pedig biztossá teszik, hogy a németül, franciául mesterfokon beszélt. Paap János Európa majd minden tartományát beutazta, „a hessen-homburgi”, stockholmi tudós társaságok tagja s a bajor gazdasági társaság titkára volt.

Két alig ismert alkotó a 18. század végéről, és micsoda szellemi érték, a 21. század emberét megszégyenítő nyitottság, nyelvi-kulturális tudás! Nézzünk magunkba: nem vétkes szűklátó-körűség, hamis önhittség-e az, hogy ma, a fennen hirdetett kulturális szabadság, a korlátlan fizikai mobilitás korszakában az anyaország és az utódállamok monolingválissá lettek (az előbbi inkább muszájból, az utóbbiak tudatosan, erővel). Így sem a magyarok, sem a szlovákok, sem a románok nem tanulják meg vagy sajátítják el egymás nyelvét a napi szükségszerűség megkövetelte szinten sem (legalább a határok mentén). Vajon igazán ez a jó irány?

## 3. A *Recueil de Dialogues*-ről (két széljegyzettel)

Nézzük tehát a 208 oldalas (az utolsó oldalt elírták 280-nak), bőrkötéses (némely könyvtárban félbőrkötéses) könyv felépítését a beszélgetéseket a középpontba állítva! Az első sajátossággal a belső címlap szolgál, ahonnan a hosszú cím ellenére hiányzik a szerző neve. Azonosításában az segíthetett, hogy léteznek olyan változatok, amelyek 209 oldalasak, és ott van utalás az íróra. Ilyen a miskolci Lévai József Muzeális Könyvtár tulajdonában levő, amely az L. M. monogrammal ellátott francia–német–magyar nyelvű szerzői hitvallással fejeződik be: „Ha ki könynyebb módot a’ Nyelvtanulónak/Irni tudsz, tégy próbát, s’ add Könyv-nyomtatónak / Ha nem tudsz, élj ezzel, / ’ ez Út-mutatónak / Mondj jót; mint Nemzete hasznát kívánónak. L. M.” (Ezúton köszönöm Szuhai Milán úrnak gyors segítségét.)

Felépítése követi a hasonló változatokéit. A beszélgetésekkel kezdődik (szám szerint 18 van belőlük), amelyek a könyv felét teszik ki (2–105.), majd az *Öszve-Szededetése Némelly Frantzia Példa-beszédeknek és közmondásoknak, a’ mellyeknek külömb külömb-féle alkalmatossággal hasznát veheti az ember* című fejezet (105–115.) következik. A bő két oldalnyi hibajegyzék egyértelműsíti, hogy Liszcai német anyanyelvűeknek vagy legalábbis németül kiválóan beszélőknek ajánlotta munkáját: *A Hozzá-adás avagy arra való emlékeztetés Mitsoda vétkeket és hibákat ejtenek a’ Németek midön Frantziául Szóllanak, mellyeket el kell távoztatni* (115–117). A *Vocabularium. Avagy A’ szükséges szóknak öszve-szedése* 48 részében a megnevezett témákhoz szolgáltat szavakat (118–160). Nála sem hiányozhatnak a levélminták (*Öszve-Szededetése Külömböző dolgokról való Leveletskéknek*, 161–170), amelyek különféle alkalmakhoz nyújtanak segítséget, általában a feladói levélre feleletet is adva: *Örvendezés valamelly embernek új Hivatalán – Felelet; Hogy kell valakinek idvezleni jó Baráttjának Házasságát – Felelet; Bóldog új Esztendőnek kívánása; Vigasztaló Levél akármelly esetben* stb. A 170-től a 178. oldalig a tulajdonnevek három nyelvű megfelelőit adja meg: *A’ kiváltképen-való Országoknak és Városoknak Nevei (nincs francia); A’ Férjfiaknak és Aszszonyoknak Nevei Magyarúl; ’ kiváltképen-való Nemzeteknek Nevei Magyarúl; ,A’ kiváltképen-való Tengereknek, tóknak és folyó-vizeknek Nevei Magyarúl.*

A ma olvasója számára különlegességnek számít (akkor nem volt egyedi) az ún. „sokasítás” leprellő, amelyen piramis formában helyezkednek el a szorzó, a szorzandó és a szorzat.

Nyelvészeti, valamint a magyar mint idegen nyelv oktatása tekintetében érdeklődésre a 179. oldalon kezdődő, 207-ig tartó *Tóldalék. A'kik a' Frantzia, Német, és Magyar Nyelvet akarják meg-tanulni, azokat segíteni fogják im' e' következő Meg-tartásra méltó dolgok* című rész tarthat számot, amelyben a francia és a német nyelv rövid bemutatása után ezzel a felszólítással tér rá a magyar nyelvre: „Már a' Németeknek mütassunk útát a' Magyar nyelvnek tanulására” (199). A francia és német nyelvről írt összegzéseket egyértelműen magyar ajkúaknak szánta, mivel magyarul írta őket, a magyarral pedig a németeket kívánja megismertetni, természetesen németül. Megítélésem szerint ők jártak a legrosszabbul, mert ez a legelnagyoltabb mindhárom „tóldalék” közül. Megállapításai nem mindig helyesek (a kor mércéjével sem), a kiválasztott nyelvi jelenségek szelekciója véletlenszerűnek tűnik, tárgyalásuk megmarad az általánosságok szintjén: a főnévről kevés információval szolgál, valamilyen oknál fogva a melléknév fokozását viszont fontosnak tartja, a névmások közül csak a birtokosról szól, de ott is azt ajánlja, hogy olvasója nézzen utána a hasonló német kategóriánál. Az igei rész szegényes. Az említett gyengeségek csak azt húzzák alá, hogy franciát tanító könyvről van szó.

A (cím nélküli) beszélgetések a munka legértékesebb fejezetét alkotják, amely egyben a legnagyobb segítséget nyújtotta a feltételezett forrás megleléséhez. Hogy felfedjem hosszú ideig meddőnek tűnő kutakodásaim eredményét, Liszkai ősforrása majdnem bizonyosan Jean Robert des Pepliers először 1689-ben megjelent franciakönyve volt (Pepliers 1689), amely a 18. században tucatnyi átdolgozott, bővített kiadást ért meg, és Európa több országában szolgált alapul a franciát tanító munkákhoz. A cikk, amely elvezetett hozzá, a Rjéoutski–Sergueï szerzőpáros tollából származik (Rjéoutski–Sergueï 2013). Liszkai valószínűsíthetően az időben hozzá legközelebb álló 1738-ast vehette a kezébe. Sajnos ehhez a példányhoz nem fértem hozzá, így az egyezéseket az 1753-as lipcseiével összevetve vázolólok, ami a *Nouvelle et Parfaite Grammaire Royale Française et Allemande* címet viseli. Ebben a 19. dialógus 28. oldalán tesz ki, és a 333. oldalon kezdődik *Recueil de Dialogues familiers* címmel, előtte egy hosszabb grammatika és a Liszkainál is szereplő fejezetek találhatók. Az egyetlen szembetűnő eltérés: Liszkai dialógusai hosszabbak, 100-nál több oldalt foglalnak el. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy három nyelven kellett oszlopba rendezni őket, ami megnövelte a terjedelmet, nem beszélve a közben eltelt idő megkövetelte kiegészítésekről. A mennyiségi összevetésnél azonban sokkal pontosabb képet nyújtanak az egyezésekről a szerepeltetett témák. (A kvalitatív elemzést most terjedelmi okokból ki kellett zárnom.) Az eredményeket a következő oldalon szereplő oszlopokban mutatom be.

A lista alapján a két munka közötti kapcsolat vitathatatlan. Miképpen a nyilak jelzik, nagyrészt csak sorrendi módosításokkal találkozunk, sőt az első három téma hűen követi Pepliers-t (= jelek). Az eltérések száma csekély, mindössze három tárgyat érint: Liszkai jó érzékkel elhagyta a szűkebb érdeklődésre számot tartó 17., lovakról, a 18., beteglátogatásról és a 19., fegyverekről szóló beszélgetéseket (√ jelek). Vannak aztán részleges tartalmi hasonlóságokat mutató szituációk (szaggatott nyilak): a 10., *Pour s'informer...* dialógus megfeleltethető a jóval vonzóbb, de ugyancsak személyek leírását szolgáló, *Egy ifjú Leányzónak szépségéről* címmel, a Pepliers-nél három részt is elfoglaló utazás, vendégfogadó témát (14–16.) a kor kommunikációs igényeihez igazította, életszerűbbé tette: nála a 13. beszélgetésben idegen személyek iránt érdeklődnek a partnerek, illetve jó és kellemetlen utazási élményeiket osztják meg egymással, a 17.-ben a fogadói beszállásoláshoz szükséges kifejezéseket ad a megszólalók szájába. Viszont megjelentetett „új” témákat is. Ilyenek: az ebéd utáni találkozó fordulatait bemutató (11.), a szabadidő eltöltéséről szóló 15. (A' játékról) és a lakásbérletet segítő 18. (+ jelek). Hangsúlyoznom kell, hogy ezek csak az első kiadáshoz képest jelentenek újdonságot, a 18. század második felében megjelenő beszélgetésgyűjtemények közül többen fellelhetők. Az további kutatást kíván, mennyire alkalmazott önálló megoldásokat Liszkai Miklós.

## Pepliers

## Liszikai

- |   |  |
|---|--|
| 1. (cím nélkül) =                         | 1. Első Meg-szólítás. Avagy Arról való beszélgetés, miképen kell köszönteni valakit, mikor össze-találkozunk. 2–6. |
| 2. Pour faire une visite le matin =       | 2. Midőn valakit meglátogatunk reggel. 6–10.   |
| 3. Pour s'habiller =                      | 3. A' Fel-öltözésről 11–17.  |
| 4. Le Gentil homme & Le Tailleur          | 4. Az Árulásról, és Vásárlásról 17–23.   |
| 5. Pour déjeuner                          | 5. Hogyan kellyen valamely Urnak beszélni a' Szabóval, mikor köntöst szabat 23–30.                                 |
| 6. Pour parler François                   | 6. A' Fölöstökömözésről 30–34.   |
| 7. Sur le même manière que precedent      | 7. Az időről, és annak viszontagságiról 34–39.   |
| 8. Du Temps                               | 8. A' Frantzia nyelvnek meg-tanulására tartozó eszközökről. 39–48.   |
| 9. Pour demander ce qu'on dire de nouveau | 9. Egy ifjú Leányzónak szépségéről. 48–53.   |
| 10. Pour s'informer d'une Personne        | 10. Az házi eszközökről 54–65. (folytatásos)   |
| 11. Pour écrire                           | +11. Mikor idegen helyről jött Urakat, ebéd után meg-látogatunk. 65–72.  |
| 12. Pour acheter.                         | 12. Hogy kell ujságokat tudakozni. 72–78.  |
| 13. De l'ameublement d'une chamre.        | 13. Hogyan kell tudakozódni valamely személyről, és annak állapotjáról. 78–83.                                     |
| 14. Pour le Voyage.                       | 14. Az Irasról. 84–88.   |
| 15. Du souper & du logement.              | +15. A' Játékról. 88–92.   |
| 16. Pour conter avec l'hote               | 16. Az utazásról. 92–96.   |
| 17. Pour monter à Cheval ✓                | 17. A' Vendég-fogadóban való bé-szállásról. 96–100.  |
| 18. Pour visiter un malade ✓              | +18. A' Háznak (szállásnak) ki-bérléséről. 100–105.  |
| 19. Des Armes ✓                           |  |

Miképpen utaltam rá, írásomban nem tudom részletesen elemezni az anyagot, így két dialóguson keresztül nyújtok bepillantást a benne feltáruló világba, a nyelvezetébe. A legterjedelmesebb, a francia nyelv megtanulásáról szóló beszélgetés. Ez a téma Pepliers-nél is olyannyira központi, hogy két részre osztja (6–7. dialógusok). A szituációban a megszólalók egyike panaszkodik az öt franciául megszólító társának gyenge franciatudására: „Nem felelhetek Kegyelmednek Frantziául, ha tetszik Németül beszéljünk” (39), majd annak azon kérdésére, hogy „Miért nem szeret Kegyelmed Frantziául beszélni?” (40), megvallja az okot: „Mert a beszéd közben sok hibát ejtek” (40.), de egyben kifejezi eltökéltségét is: „Nem esem kétségben fel-tett szándékom felől e'nyelvnek meg-tanulásában”. Partnere biztatja is kellőképpen: „Idővel Frantzia Országban utazván, nem lehet Kegyelmedet meg különböztetni a született Frantziától” (40). A továbbiakban kortesbeszédet mondanak a francia nyelv felettébb hasznos, fontos vol-

táról: „A’ Frantzia Nyelv igen szükséges mai napon, és én tökéletesen meg tanulom azt. Egy átallyában szükséges, és a’ki nem tudja majd semmit sem tud. Adjuk hozzá: Hogy a’kik ezt nem tudják, sokszor némák a társaságban” (41). A hatékony nyelvtanulásról vallott nézeteik hű képet nyújtanak a 18. század végének didaktikai elveiről (amikkel ma is egyetérthetünk). Íme néhány közülük: a jó franciatudáshoz mindenekelőtt szükségeltetik egy „született francia nyelvemester”, hasznos lehet a latin nyelv tudása, de a legfontosabb a beszéd: „Tudja-e Kegyelmed, hogy gyakorta kell szóllani, ha meg-akarja tanulni a folyvást való beszédet. Asseruráalom Kegyelmedet (hitesse el Kegyelmed magával) többre mentem a gyakorlás által, mint tanulás által” (44). Ugyancsak az új idők szelét jelzik a nyelvtanról mondottak: kezdetben a „Deákul tudó” embernek segít ugyan, „De nem kell azzal sok időt tölteni... Nem kell azt próbálni, ha minden előforduló szókat tud-e az ember conjugálni (öszve-rakni)” (44). A szótanulásban is változtatást ajánl: „A’ szóknak meg-tanulására valamely új Vocabulariumot kell olvasni... Mert a’ régiben sok haszontalan szók vagynak. És a’ melyek már nintsenek ususban (szokásban)” (45). A helyes kiejtés elsajátítására észszerű megoldást javall: „Ollyatén személyekkel kell társalkodni, a’kik jól (jelesen) beszélnek”. Nem feledkezik meg az olvasási készség fejlesztéséről sem: „Gyakorta olvasson az ember, de válogatott könyveket. Mellyek a’ mai stílus és Ortographia szerint vagynak irva” (45). Szól a beszélgetéseket tartalmazó könyvekről is, sőt valószínűleg a saját könyvére gondol, amikor ezt mondhatja szereplőjével „... de tsudalkozom rajta, hogy semmit se szól Kegyelmed a’ Dialógusokról... Meg nem vetném, ha jobbak találatnának annál, mellyet Parlement név alatt árulnak. Egy jó ismerősöm dolgoz most egyet” (46).

A 9. dialógust (*Egy ifjú Leányzónak szépségéről*) azért választottam, hogy némileg kárpótoljam a női olvasóimat, ugyanis egyetlen szituációban sincsenek női szereplők (ne feledjük, Liszkai egyházi ember volt). Hiányuk ellenére az itt-ott megjelenő megjegyzésekből körvonalazódik a kor férfítársadalmának az ideális nőről, a női szépségről vallott elképzelése. Legtöbbet persze ebből a beszélgetésből tudhatunk meg. A szcena a következő: két férfi, miután észrevesznek egy „Helyre leányzó”-t, alaposan (testrészenként) megtárgyalják, mi is tetszik nekik benne: a szeme, a homloka, a termete, „szép magaállása”, fejér fogai, nyakának fejjérsége, orcájának pirossága, „Jó lehellete” stb. Külseje elragadtatott dicsérgetése után persze észbe kapnak, s visszatérnek a mit sem ér a külsín a belbecs nélkül elvhez: „De a’ tetszik nékem kiváltképen, hogy szemérmes (tisztességes melyje vagyon). Nem tselekszik úgy mint némely Leányok. Kik az ő melyeket nyitva hagyják szinte a’ bimbóig” (52). A szóban forgó hölgy persze megfelel a kor szociális és műveltségi elvárásainak is: „nem Burger leánya”, ...Igen jól beszél Frantziául. Azt mondották énnekem, hogy mindenféle Instrumentumon szépen tud játszani. Jól tudja verni a’ Spinétet” (52). És a jelenet vége (ahogy egy színházban): az elvárásolódott fiatalember társa segítségét kéri, hogy a társadalmi illemszabályokat betartva az ifjú hölgy közelébe kerülhessen: „Tartanám szerencsémnek ha véle esméretséget vethetnék. Uram! ajánlom Kegyelmednek szolgálatomat ebben a’ dologban” (52).

### 3.1. Negyedik széljegyzet

A francia nyelv divatja a 18. században nemcsak nyelvi kérdés volt Európa országaiban, így nálunk sem: sokkal inkább a francia királyi udvar, a francia szalonok életmódjának követése, utánzása. A dialógusokban megjelenő világ, a szokások mintaként szolgáltak a könyveket használók számára: megismerhették belőlük az ildomos nyelvi és nem nyelvi viselkedés szabályait, hogyan öltözködnek, miképpen élnek mindennapjaikat abban a másik világban, hogyan osztják be a napjaikat stb. Az egyik beszélő például így mutatja be a reggeli tevékenységeit: „Feköltem négy óraker, és minekutána imádkoztam, és megmostam kezeimet, szemeimet, és az egész ábrázatomat, és a’ számát meg öblitettem. ki-mentem az N. N. útzai kapun, és ismét bé-jöttem a’ Szent Marsil útzai kapun” (61). Nem véletlenül utal a Drescher–Dion szerzőpáros

a beszélgetésgyűjteményekre mint a kulturális transzfer példáira (Drescher–Dion 2002). Kívánatos lenne tehát, ha magyar kultúratörténet is feladatának tekintené e könyvtípus alaposabb megismerését.

### 3.2. Ötödik széljegyzet

Írásomban egy 18. századi beszélgetésgyűjteményt igyekeztem az ismeretlenség sötétségéből kiemelni egyfelől azért, mert maga a műfaj a nyelvoktatás-történetünk értékes összetevője, másfelől azért, hogy felhívjam a figyelmet arra, hogy – a 19. század eleji magyarkönyvekkel együtt – kincsesbányaként szolgálhatnak a történeti-pragmatikai, nyelvtörténeti, fordítástudományi vizsgálódásokhoz. A korszak eddig leginkább kutatott forrásaival, a családi levelezésekkel, bírósági jegyzőkönyvekkel szemben e munkák több erénnyel is bírnak: először is tematikájuk változatosabb amazokénál, hiszen mint tapasztaltuk, céljuk az, hogy a mindennapi élethez szolgáljanak megfelelő nyelvi mintákkal, és némi túlzással minden szituáció egy-egy teljes színpadi jelenet. Mivel a szerzők kimutathatóan törekednek arra, hogy olvasóik választhassanak a többféle nyelvi megoldás közül a kommunikációjukban, ígéretes korpuszt jelentenek a történeti pragmatika számára a nyelvi rutinok, a konvencionizálódott beszédtevékenységek, udvariassági formulák kialakulásának kutatásához. Nyomárkai István hasonlóképpen vélekedik a bécsi grammatikákat taglaló cikkében: „A beszélgetések elemzése külön feladat, elsősorban nem a szövegek szó szerinti egyezéseinek vagy nagyobb mértékű eltéréseinek tekintetében, hanem inkább az udvariassági beszédaktusok, egyszóval a történeti pragmatika szempontjából” (Nyomárkai 1998: 451–458). A nyelvtörténet számára azért lehetnek hasznos források, mert a nyelvújítás előtti nyelvallapotokat tükrözik, következképp lehetőséget nyújtanak annak tanulmányozásához, miképpen birkóztak meg az írók azoknak a fogalmaknak, tárgyaknak a visszaadásával, amelyekre még nem volt magyar szó. Hasonló okokból kelthetik fel a fordítástudomány érdeklődését is, hozzáteve, hogy a bázisnyelveket mesterfokon bíró (az adott kultúrákban otthonosan mozgó) szerzők legtöbbször képesek voltak sikeres átváltási műveletekre.

## Irodalom

- Drescher, Martina – Dion, Robert 2002. Konversionsbücher als Instanzen de Kulturtransfers. In: Berger, Günter – Sick, Franciska (szerk.) *Französisch-deutscher Kulturtransfer im „Ancien Régime”*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. 187–207.
- Éder Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Magyar Nyelvőr* 107: 309–323.
- Kelly, Louis G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching 500C–1969*. Newbury House Publisher, Massachusetts.
- McLelland, Nicola – Smith, Richard 2018. *The History of Language Learning and Teaching I. 16–18th. Century Europe*. Legenda, Cambridge.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest. 55–125.
- Nyomárkai István 1998. A bécsi grammatikák és a közép-európai nyelvtanok II. *Magyar Nyelvőr* 122: 451–458.
- Paap János 1796. *Hat hangú ének. avagy; hat nyelveken folyó, kérdezgetésekre, s’ feleletekre egy formán el-intéztetett Magyar, Deák, Német, Anglus, Frantzia, s’ orosz szükségesebb Nemzeti Beszélgetések. Mellyeket egybe szedett, és közönségessé tett, Szaldobossy, és Márkoi nemes Paap János. Budán, A’ Királyi Univerzitásnak Betűivel M. DCC. XCVI.*
- Pepliers, Jean-Robert Des 1689. *Grammaire Royale Française et Allemande, contenant une Methode nouvelle et facile [pour apprendre en peu de temps la langue française, Avec une Nomenclature, des Dialogues nouveaux, Bouquet des Sentences, des Lettres et billets galants de ce temps, écrite par Mr Jean Robert des Pépliers, Informateur de Monseig. Le Duc de Bourgogne [...]]* Johan Völcker, Berlin.

- Rjéoutski, Vladislav – Vlassov, Sergueï 2013. L'enseignement de la grammaire française en Russie au XVIII<sup>e</sup> siècle. *L'enseignants, méthodes et livres utilisés documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 51: 1–16.
- Szinnyei József 1914. *Magyar írók élete és munkái*. Hornyánszky Viktor Könyvkereskedése, Budapest.
- Szili Katalin 2016. Szívderítő utazás a 17. század végi beszélgetések világába. (Warmer Kristóf tíznyelvű Gazophylacium-áról. *Magyar Nyelv* 112: 325–332.
- Villoria-Pietro, Javier – López Suso, Javier 2018. The use of dialogues in teaching foreign languages (sixteenth century): circulations and adaptations of Berlaimont's Dictionarum (1556) in Spain, the Netherlands, and England. In: Mclellant, Nicola – Smith, Richard (eds.): *The History of Language Learning and Teaching I. 16–18th. Century Europe*. Legenda, Cambridge. 67–82.
- Warmer Kristóf 1691. *Gazophylacium Decem Lingvarum Europaeorum apertum, In Quo non solum Pronunciationes, Declinationes & Conjugationes sed etiam diversi Dialogi in Sermone Germanico, Polonico, Bohemico, Belgico, Anglico, Latino, Gallico, Hispanico, Italico & Vngarico reperiuntur...* [ugyanaz németül is], Kassa.

*Szili, Katalin*

**Side notes on an 18<sup>th</sup> century multilingual colloquiorum  
(Miklós Liskai's *Recueil de Dialogues*...)**

The paper presents Miklós Liskai's French–German–Hungarian conversation collection, or colloquiorum. The book was published in 1741 and was assembled in line with similar works written in the 18<sup>th</sup> century. Taking a broader look at books teaching French in Europe at the time and comparing the themes of their dialogues, the paper proposes that Liskai's book goes back to a previous source: the dialogues in Jean Robert des Pepliers' French book published in 1689. The aim of the paper is to draw attention to the fact that this book, or this type of books can serve as useful resources for historical pragmatics and the history of Hungarian language and culture.



*Szoták Szilvia*

## Diaszpórákutató: az ausztriai magyar diaszpóra szociolingvisztikai vizsgálata<sup>1</sup>

### 1. Bevezető

A 21. századi globalizáció és digitalizáció korában – amikor a gazdasági bizonytalanság növekvő mobilitást eredményezett, és migrációs folyamatokat gyorsított fel – szemmel láthatóan megváltozott a többnyelvűség munkaerőpiaci szerepe, megnövekedett a többnyelvűség-kutatás iránti kedv és igény, s ez a többnyelvűség-kutatás fejlődésének is lendületet adott. A többnyelvűséggel kapcsolatos alkalmazott nyelvészeti kutatások művelőinek így szembe kell néznie a változásokkal, a monodiszciplináris keretek korlátaival, s a módszereket egy új transzdiszciplináris keretben kell újragondolni. Ezt kísérli meg például a kritikai szociolingvisztika irányzata. Napjainkban szuperdiverzív társadalmat emlegetünk (Vertovec 2007), amelyet Blommaert (2013: 6) három kulcsszóval jellemez: mobilitás, komplexitás és kiszámíthatatlanság, s leginkább arra hívja fel a figyelmet, hogy a szuperdiverzitás pragmatikus hatása éppen az, hogy a társadalmakról szerzett eddigi tudásunk alapjait és feltételezéseinket megkérdőjelezzük. Pavlenko (2019) ugyanakkor arra világít rá, hogy a szuperdiverzitás nem más, mint egy újonnan felépített brand a szociolingvisztika új módon való műveléséhez.

Tanulmányomban nem vállalkozom a fentebb ismertetett diskurzus részletes bemutatására, de fontosnak tartom értelmezési keretként reflektálni rá az Ausztriában élő magyar diaszpóra körében végzett szociolingvisztikai vizsgálat feldolgozása kapcsán. Hasonlóan nem feladata írásomnak sem a *diaszpóra* terminus etimológiájának, sem használat-történetének bemutatása; ezt számos kutató megtette már (pl. Bodó 2005, Ilyés 2005, Ilyés–Papp 2005; Keményfi 2005, Nádor 2014). Nem ismertetem, de mégis fontosnak tartom megemlíteni a Brubaker–Alexander vitát (Alexander 2017; Brubaker 2017), mert abban megjelennek a diaszpórákutató elmúlt húsz évének elméleti és módszertani dilemmái (vö. Gázsó 2016, 2017). Nem célja a tanulmánynak a Nyugat-Európában és a tengeren túl élő magyar diaszpórát kutató szakirodalom felsorakoztatása sem; mindössze az ausztriai diaszpóra nyelvi helyzetét elemző szociolingvisztikai terepmunkákra összpontosítok.

A tanulmány célja, hogy betekintést adjon a 2021-ben az ausztriai magyarság körében végzett online kérdőíves kutatás előzményeibe, s hogy kijelölje azokat a kereteket és módszereket, amelyek szükségesek az egyébként differenciált magyar diaszpóráközösség nyelvhasználati és nyelvmegőrzési motivációinak, valamint közösségkonstruáló, államhatáron átívelő mobilitási szokásainak és terveinek a megértéséhez.

<sup>1</sup> A tanulmány az alábbi angol nyelvű írás magyar nyelvű változata: Szoták Szilvia 2022. „Diaspora research – on the margins of sociolinguistic research among the Hungarian diaspora in Austria.” In: Ana Lehocski-Samardžić – Szoták Szilvia (eds.): *Possibilities of preserving the mother tongue on the edge of the Hungarian language area*. Glotta Language Institute, Osijek, 88–100. – A kutatás a budapesti Nemzetstratégiai Kutatóintézet (NSKI) „Mobilitás Közép- és Kelet-Európában 2021” című projektjeként – Az ausztriai magyar diaszpóra szociolingvisztikai elemzése című alprojektjeként – valósult meg, a tanulmány is e kutatási eredményeken alapul.

Szeretnék köszönetet mondani a kutatómunka támogatásáért Szász Jenőnek, a Nemzetstratégiai Kutatóintézet (NSKI) elnökének, dr. Péti Mártonnak, az intézet elnökhelyettesének és Schwarz Gyöngyi osztályvezetőnek a szakmai ötletekért, valamint Káldos Jánosnak az informatikai támogatásért és a kérdőívek elemzéséért. Köszönet illeti Mentsik Szilviát, az Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesületének elnökét és Wéber Katalint, az ORF Burgenland riporterét. Az ő önzetlen segítségük nélkül a terepmunka nem valósulhatott volna meg.

Az ausztriai magyar diaszpórára nem mint homogén csoportra tekintek – még akkor sem, ha az anyaország számára nemzetpolitikai szempontból így kényelmes és támogatáspolitikai nézőpontból így praktikus –, hiszen az nagyon is heterogén: differenciálja a kivándorlás időszaka, a vallási vagy politikai hovatartozás, a gazdasági erő és a társadalmi rétegződés is a származási ország (amely lehet minden Magyarországgal szomszédos ország) és az eltérő szocializációs miliő mellett (vö. Brubaker 2005). Ezek a tényezők nagyon is befolyásolják a diaszpórák közösségek hálózatkonstrukcióit, túlélési esélyeit a származási ország nyelvének és kultúrájának megőrzése szempontjából.

## 2. Magyar diaszpóra Ausztriában

Az Osztrák Köztársaság az egyetlen ország, ahol autochton és allochton magyar népcsoport is él, de ez utóbbi sem egységes, hiszen az országban a kivándorlás történelmi és jelenlegi állapota alapján megtaláljuk a régi (jórészt a 19–20. században megjelent) és új (21. századi) diaszpórák közösségeket. Ez utóbbiak esetében a határok átjárhatósága és a szabad mozgás teszi folyamatossá és könnyűvé a csoport létszámának növekedését.

Az osztrák kisebbségpolitikát jellemezte, hogy a területén élő autochton kisebbségek jogait csepegtetve, 1976 és 1992 között ismerte el a kormány. Az autochtonként elfogadott magyar népcsoportok Burgenlandban, illetve Bécsben és környékén élnek. A burgenlandi magyarok jogállását az 1976-os népcsoporttörvény deklarálta, míg a Bécsben és környékén élő magyar népcsoportot csak 1992-ben ismerte el az osztrák kormány autochton kisebbségként. A kisebbségi jogok jellege területiális, így a többi tartományban élő magyarokat semmilyen ez előbbi csoportokhoz hasonló kisebbségi jog nem illeti meg, de igaz ez egy burgenlandi magyarra is, ha elköltözik a tartományból.

Az 1989 után érkező magyarok eleinte a határközeli tartományokban és Bécsben telepedtek le, majd a későbbiekben az ország teljes területén. Sorra alakultak az új civil szervezetek, vagy újultak meg a régié, s az új vezetők újabb igényeket fogalmaztak meg az anyaország felé, de így történt ez a magyar kormány részéről is, amikor fiatalokat célzó, hazaköltözést serkentő intézkedést hozott (például a 2016-os „Gyere haza, fiatal!” programmal).

A magyar diaszpóra létszáma szorosan összefügg a korábban a történelmi Magyarországon és a ma Magyarországgal szomszédos országokban élő magyar népcsoportokéval. Az ausztriai diaszpórában élő magyar csoportok létszámát nem tudjuk pontosan meghatározni (noha támaszkodhatunk a KSH, az Eurostat vagy a befogadó országok adatbázisaira), mert a Romániából, Szlovákiából, Szerbiából stb. érkező magyarokat a *Statistic Austria* román, szlovák vagy szerb állampolgárként tartja nyilván (Szoták 2015). A hivatal 2020-as közlése szerint 23 432 Magyarországon született személy élt Ausztriában. A diaszpóra teljes létszámát általában a világban 2,5 millióra becsülik, az Ausztriában élő magyarokét 90 000 főre (NPÁT 2016: 31), bár számuk ennél jóval magasabb.

A diaszpóracsoport(ok) anyanyelve veszélyeztetett helyzetben van; általában a családi színtérré szorul vissza (legfeljebb használhatják még a civil szervezetek összejövetelein, a cserkészfoglalkozásokon, havi egy alkalommal magyar misén / istentiszteleten, heti 1–2 órában a hétvégi iskolákban), így használata erősen korlátozott. A nyugati diaszpóra esetében (is) éppen ezért fontos annak a folyamatnak, azoknak a motiváló tényezőknek a megismerése, amelyek meghatározzák a közösség anyanyelvéhez és a többségi nyelvhez való viszonyát. Egyetértünk azzal, hogy bármely közösség nyelvi viselkedése csak az őt érintő szociokulturális környezet ismeretében értelmezhető (Haugen 1972), így megpróbáltuk megvizsgálni a magyar diaszpóra gazdasági-társadalmi-demográfiai összetételét a rendelkezésre álló információk tükrében.

### 3. Diaszpórapolitika mint a nemzetpolitika része

A népvándorlás kezdetektől fogva jellemezte az emberiséget; nem új jelenség a magyarok migrációja sem, ugyanakkor minden időszakban más és más tényezők befolyásolták az egyének vagy csoportok mozgását. Feltételezésünk szerint a magyarok anyaországi migrációjának mozgatórugója napjainkban a gazdasági jobblét utáni vágy, a szerteágazóbb karrier- és a továbbtanulási lehetőségek és egyéb politikai okok, s ezt a terepmunka eredményei is alátámasztották. A kommunizmus alatt regnáló magyar kormány negatívan viszonyult a diaszpórához. Napjainkban ez megváltozott, azonban a diaszpóracsoportokra mindenképpen több aspektusból is érdemes tekinteni:

- 1) az anyaország konstrukciója szempontjából: hogyan viszonyul egy ország az abból elvándorló emberekhez, diaszpóracsoportokhoz, hogyan, mi módon vonja be azokat az anyaország életébe;
- 2) az egyének konstrukciói alapján: hogyan tekint az egyén magára, milyen identitás-, illetve tér-idő konstrukciói vannak (Feischmidt 1997).

#### 3.1. Irányvonalak a nemzetpolitikában

A magyar nemzetpolitika a rendszerváltást követően erősen Kárpát-medence központú volt – ez a környező országokban élő magyarok közelségének, a könnyebb elérhetőségnek volt köszönhető –, s a diaszpóráról való tudatos gondolkodás csak 2010 után jelent meg a nemzetpolitikában. Közel egy évtizedre volt szükség annak kiforrásához, hogy a magyar állam meg akarja ismerni a diaszpórában működő szervezeteket és intézményeket, s ennek megfelelően kialakítsa és szükség szerint átgondolja támogatáspolitikai és nemzetpolitikai alapelveit. Az állam és a diaszpóra kapcsolata tehát folyamatos mozgásban van, s abban tetten érhetőek stratégiai irányváltások is. A diaszpórapolitikákra vonatkozó tipológiai besorolás (Gamlen 2006, id. Gázsó 2016, 2020) alapján 2010-hez képest a **kapacitásbővítő** kisebbségpolitikának köszönhetően bővült és fejlődött a diaszpóra intézményrendszere, javult a koordinációja, megváltozott a támogatáspolitikai iránya (vö. Gázsó 2020).

Erre két okból is szükség volt:

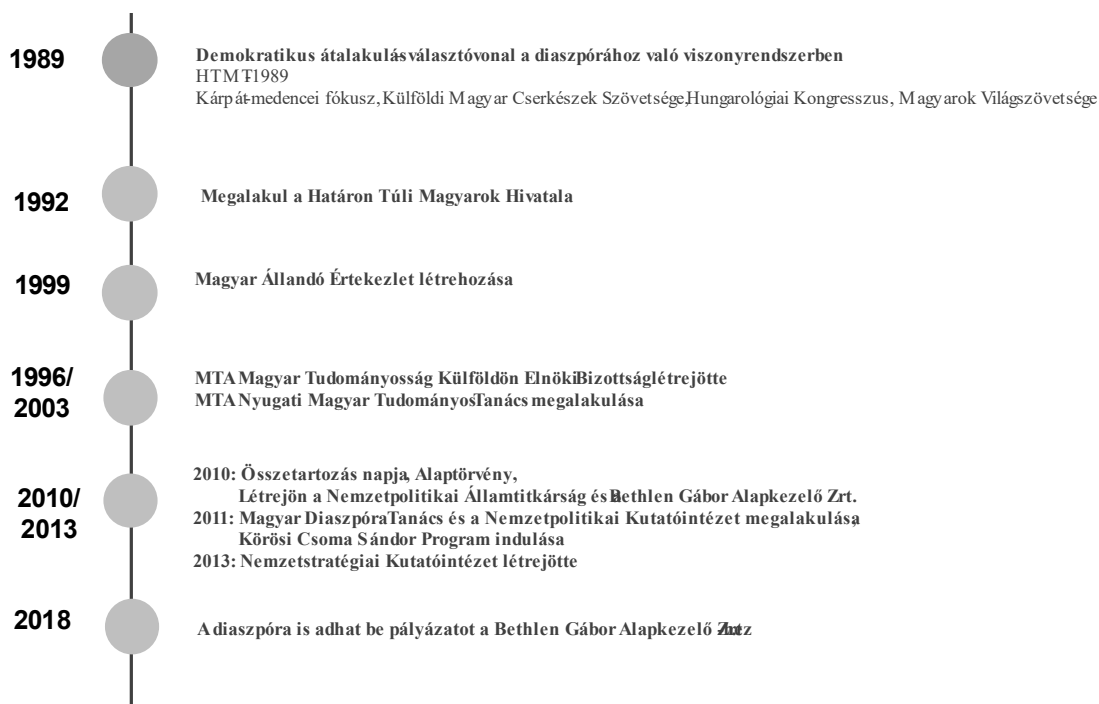
- 1) Elsőként azért, mert míg korábban a diaszpóralét fenntartásában, a diaszpóracsoportok összetartásában a vallás és az ideológia játszott összekovácsoló szerepet (az 56-os menekültek távozásának politikai oka volt), addig napjainkban a gazdasági jólétet kereső migráns csoportok körében egyre nagyobb jelentősége van a származási nyelv megtanulásának (óriási hiányt pótolna egy KER szerinti innovatív, ingyenesen elérhető e-tananyag), a kultúra és történelem megismertetésének az új generációval; azaz a származási ország kultúrájának ápolásán, továbbadásán van a hangsúly.
- 2) Másodsorban bekövetkezett egy attitűdváltás az anyaországban: a magyar kormány a szocialista érában és azt követően még a 20. század végéig úgy tekintett „külföldre szakadt hazánkfiaira” (főképp az 56-os menekültekre), mint jólétben élő, jómódú emberekre. A nyugat a szabadsággal és a jóléttel volt egyenlő, s az ott élőknek e gondolatmenet szerint nincs és nem is lehetett szükségük az anyaország támogatására.

A **jogkiterjesztő** nemzetpolitika eredményeképpen Magyarország kiterjesztette az állampolgársági jogokat a diaszpórára is (2010-ben fogadták el az állampolgársági törvényt, amely kimondta az egyszerűsített honosítási eljárás lehetőségét),<sup>2</sup> s a kormány elképzelése szerint az eljárás megteremtette a nemzet közjogi egységét. (A gyakorlatban ez nem volt ennyire egyértelmű, mert számos országban nem engedélyezett a kettős állampolgárság.) 2010

<sup>2</sup> A nemzetpolitika intézményrendszere. Kiemelt nemzetpolitikai programok.

<https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/02/Nemzetpolitikai-programok.pdf>

után a diaszpóra gyakrabban jelent meg a kormányzati kommunikációban. Az Alaptörvény (2011/43) deklarálta a magyar nemzet összetartozását és Magyarország felelősségét is az ország határain kívül élő magyar népcsoportok vonatkozásában. Létrejött 2010-ben, és azóta folyamatosan bővült a nemzetpolitika intézményrendszere: miniszterelnök-helyettes felügyeli a Nemzetpolitikai Államtitkárságot, amelyben a Kárpát-medence minden magyarlakta régiójának és a nyugati diaszpórának is van kapcsolattartója.



1. ábra: A diaszpórapolitikában és tudománypolitikában érintett főbb intézmények, szervezetek

2010 novemberében újra összehívták a Magyar Állandó Értekezletet (MÁÉRT), amely a Kárpát-medencei politikai pártok és a magyar kormány egyeztető fóruma, s amelyre már meghívást kaptak a diaszpórában tevékenykedő magyar ernyőszervezetek vezetői is kontinensenként. Ahol nem volt ernyőszervezet, ott a Nemzetpolitikai Államtitkárság (a továbbiakban: NPÁT) szorgalmazta a létrejöttét. Az ülés zárónyilatkozatában fogalmazták meg a jelenlévők azt a kérést, hogy szükséges egy, a nyugati magyar országos szövetségekkel közös cselekvési terv kidolgozása a nyugati magyarság érdekében. Ennek eredményeképpen 2011-ben a MÁÉRT részeként létrejött a nyugati képviselőkből álló Magyar Diaszpóra Tanács, s 2016-ban megszületett *A Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai Irányok* című dokumentum (amelyet a Nemzetpolitikai Államtitkársághoz tartozó Nemzetpolitikai Kutatóintézet jegyez), s ez a dokumentum négy fő fejlesztési irányt határozott meg: (1) oktatásfejlesztés; (2) a Magyar Emigrációs és Diaszpóra Központ létrehozása; (3) a gazdasági kapcsolatok erősítése; (4) a diaszpóra diplomáciai eszközeinek használata. Ugyanakkor az ezt követő évekre is jellemző, hogy diaszpórapolitikai programok öletszerűen, véletlenszerűen indultak el, vélhetően szóbeli (emiatt dokumentálatlan) interakciók eredményeként (Kovács 2018: 151).

#### 4. A kutatás célja, előzményei

Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézetének koordinálásában 2000 őszen kutattam először Ausztriában, amikor a beépülő megfigyelés módszertanát alkalmazva a burgenlandi Felsőpulyán végeztem terepmunkát (Szoták 2003). A *Lokális identitás és interetnikus kapcsolatok elemzése Kárpát-medencei magyar településeken* című stratégiai programban kutatótársaimmal összesen 15 választott településen vizsgáltuk a népcsoportok interetnikus kapcsolatrendszerét és az ott élő magyar közösségek lokális identitástudatát (Bakó 2003: 9). Ezt követően ismerkedtem meg 2003-ban ösztöndíjasként a bécsi magyar népcsoporttal, a Központi Szövetség elnökével, a Bécsben folyó magyaroktatás gyakorlatával és intézményrendszerével. Ezután 2010-ben foglalkoztam újra a Nyugat-Európában és a tengeren túl élő magyar diaszpórával (Szoták 2011), amikor a Nemzetpolitikai Államtitkárság (NPÁT) főtanácsadójaként a nyugati diaszpóracsoportokkal való kapcsolattartás volt a feladatom.

Miként korábban utaltam rá, 2010-től kezdődően következett be egyfajta szemléletváltás a magyar nemzetpolitikában: az addig leginkább Kárpát-medence központú magyar nemzetpolitikai gondolkodás már nyitottan fordult a szerte a világban élő magyar diaszpóracsoportok felé. Ezt igazolta a demográfiai helyzet, ugyanis a Kárpát-medencében élő autochton és a nyugaton élő allochton magyar népcsoportok száma közel azonos volt 2010-ben: akkoriban 2,5–2,5 millió (azóta a diaszpóra létszáma növekedett).

2017-ben volt alkalmam bekapcsolódni a Nemzetstratégiai Kutatóintézet projektjeibe,<sup>3</sup> s az intézetben induló diaszpórakutatás egyik projektjeként valósulhatott meg az *Ausztriában élő magyar diaszpóra szociolingvisztikai vizsgálata* című kutatás, amelyre 2021 nyarán került sor.

Annak ellenére, hogy az elmúlt években egyre több szociolingvisztikai tanulmány tárgya volt a diaszpóra tanulmányozása (pl. Albury–Schluter 2021; Karimzad–Catedral 2021; Lexander–Androustopoulos 2021, Tseng–Hinrichs 2021), az ausztriai magyar diaszpóra körében csupán néhány szociolingvisztikai tanulmány született (Csiszár 2007; Berényi-Kiss 2012; ELDIA 2016;<sup>4</sup> Szépfalusi 1980, Szépfalusi et al 2012; Szoták 2017; Zelliger 2012).

A kutatás elsődleges indítéka a kutatói kíváncsiság volt, a nyelvcsere utolsó fázisát megélő burgenlandi magyarság körében végzett terepmunkák után a hasonlóan Magyarország közelében élő, de dinamikusan változó magyar allochton népcsoport diaszpórizációs folyamatának a megismerése. További célja volt a kutatásnak az ausztriai magyar diaszpóráról meglévő tudásanyag bővítése, a csoport nyelvi attitűdjének megismerése, a nyelvátadás motivációjának és gyakorlatának dokumentációja a többnyelvűség kontextusában. Reméltük, hogy válaszokat kapunk a csoport identitáskonstrukcióira, hogy hogyan élik meg kulturális másságukat, és hogyan húzzák meg etnikai határaikat, s hogyan hat rájuk az idegen társadalmi környezet, illetve milyen kapcsolatokat ápolnak, s milyen intézményrendszert alakítottak ki és tartanak fenn a fenti célok érdekében. Elképzelésünk szerint e kutatási tapasztalat alapja lehet a magyar diaszpórizációs folyamat mélyebb megismerésének.

<sup>3</sup> Az EFOP-3.10.1-17-2017-00002 sz. „Tematikus együttműködés erősítése a köznevelés és felsőoktatás terén a Kárpát-medence szomszédos országaival” és az EFOP-1.12.1-17-2017-00003 „Makroregionális kutatások a Kárpát-medencében a közösségfejlesztés és társadalmi felelősségvállalás megerősítése érdekében” című projektekbe.

<sup>4</sup> <http://www.eldia-project.org/index.php/hu/a-projektrol>

## 5. A terepmunka bemutatása

### 5.1. A terepmunka előkészítési szakasza

A terepmunkát hosszas előkészítési szakasz előzte meg; alaposan át kellett gondolni, hogy melyek a legalkalmasabb módszerek a tervezett szociolingvisztikai kutatás megvalósításához. Támaszkodhattam (1) a korábbi terepmunkáim során összegyűjtött tapasztalataimra, amikor is az antropológiai terepmunkák során kialakított, de a szociolingvisztikában is alkalmazott beépülő megfigyelés módszerével éltem, s az így generálódott adatok szintézise nagyon hasznosnak bizonyult a terepmunka előkészítésében és menedzselésében is; támaszkodhattam továbbá (2) helyismeretemre, (3) a szakirodalmi ismereteim rendszerezett következtetéseire, valamint (4) a civil szervezetek vezetőivel kialakított kapcsolatihálómra és (5) a civil szervezetek vezetőivel készített interjúk anyagára.

A kutatás célja az volt, hogy minél több adatközlőt meg tudjunk szólítani, s minél több és pontosabb adatot kapjunk a nyelvhasználati szokásaikról, a nyelvvel kapcsolatos attitűdjeikről, a mobilitási terveikről vagy a kutatás kulcsrésztvevőinek gazdasági státuszáról. E célok és perspektívák megvalósítása érdekében – a pandémiás időszak kiszámíthatatlanságát is figyelembe véve – praktikusán az online kérdőíves módszerre esett a választás.

Napjainkban egyre nagyobb szerepet kap az egyén védelme, így a kutatás során különös hangsúlyt fektettünk olyan etikai elvekre, mint az önkéntesség, a titoktartás, az alany névtelenségének biztosítása vagy az alanyok felzaklatásának elkerülése.

### 5.2. A kérdőív bemutatása

A kérdőívek lekérdezése online felületen, a Facebook közösségi oldalán zajlott 2021 júniusában a helyi civil szervezetek aktív támogatásával. A 123 kérdésből álló kérdőívet magyarul és németül is előkészítettük, így az alanyok eldönthették, hogy mely nyelven könnyebb számukra a kérdések megválaszolása.

A kutatás célja elsősorban az ausztriai magyar diaszpóra szociolingvisztikai vizsgálata volt, ezen belül érintettük a szociológia, az oktatás, a gazdasági helyzet, a társadalmi státusz és a mobilitás témakörét is, kiterve a diaszpóra nyelvi attitűdjére, a csoport oktatási igényeire és gazdasági erejére. A kérdések a következő témákat érintették:

- Nyelvválasztás lehetősége
- Anonimitás
- Szociológiai adatok
- Öt generációt érintő nyelvhasználati kérdések
- Oktatás és nyelv összefüggései
- Nyelv és attitűd
- Szabadidő és nyelvhasználat összefüggései
- Nyelv és gazdaság összefüggései: pandémia, kerület
- Közösségi médiával kapcsolatos kérdések
- Névviseléssel kapcsolatos kérdések
- Civil élet, közösségi és egyéni nyelvhasználat/nyelvi szintér / érdekképviselő
- Kapcsolat az anyaországgal – visszatérés?
- Nyelvhasználati konfliktusok a nyelvi szintereken

Célkitűzésünk, hogy a kérdőívet 1 000 fő töltsse ki, megvalósult; összesen 1418 fő töltsötte ki magyarul (100 volt érvénytelen), 36 fő németül (4 volt érvénytelen) – többségükben nők. A magyarul válaszolók 92,9%-a, a németül válaszolók 86,2%-a él életvitelszerűen Ausztriában. Többségük Magyarországon született (86,7%), de a Magyarországgal szomszédos országokból

(Horvátország 0,1%; Szlovákia 2%; Szerbia 3%; Ukrajna 0,1%; Románia 5,8%, egyéb 1,4%) is érkeztek nemzetársak.

Az országba költözés okaként a jobb megélhetést, a karrierlehetőségeket, a politikai változást és az oktatást jelölték meg. Az emigránsok zömmel 1998 után érkeztek Ausztriába. A kitöltők többsége (N=34,9%) Bécsben él.

A nyelvtudás tekintetében megállapíthatjuk, hogy a többség (62,2%) nagyon jól beszél németül (N=1 171). Az adatközlők 8%-a anyanyelvi szintűnek értékelte nyelvtudását, 14% válaszolta azt, hogy tökéletesen beszél a német nyelvet, míg 39,9% nyilatkozott úgy, hogy nagyon jól beszél németül, de akcentussal. Az adatközlők többi része alig pár szót tud (1,8%), nehézségekkel tudja megértetni magát (8,7%), illetve nem beszél nagyon jól, de az esetek többségében meg tudja magát értetni (27,2%).

A gazdasági státusz tekintetében megállapítható, hogy a válaszadók nagyobb része jól kvalifikált, többségük havi nettó jövedelme 2–5000 EUR között van, s ezen a pandémia sem változtatott (N=43,6%).

Az alanyok (N=930) 42,5%-a rendelkezik magyarországi ingatlannal, de 76%-a nem tervezi, hogy visszaköltözik Magyarországra. A megkérdezettek csupán 9%-a szeretne 5 éven belül hazaköltözni, s 19,4%-a majd nyugdíjasként.

## 6. Összegzés

A tanulmány a 2021-ben elvégzett terepmunka első magyar nyelvű rövid közleménye, amelyben a kutatás, az alkalmazott módszerek és az online kérdőív rövid ismertetésére került sor az Ausztriában élő magyar diaszpóra bemutatásával és a főbb nemzetpolitikai irányvonalak megemlékezésével.

A magyar diaszpórára úgy kellene tekintenünk napjaink globalizált világában, mint akik fontos szerepet játszhatnak az államok külpolitikájában és a bilaterális kapcsolatokban. A diaszpórában élő üzletemberek, tudósok vagy művészek stb. a transznacionális térben tevékenykedve alakíthatják az államok közötti politikai, gazdasági és kulturális kapcsolatokat, ezért Magyarországnak tudnia kell mozgósítani a diaszpóracsoportokat. Ez olyan hosszútávú stratégiai feladat, amelynek legjobb eszköze a magyar nyelvhez és a magyar kultúrához való kötődés kialakítása. Ezért lenne fontos a folyamatos és hatékony magyaroktatás megszervezése és a magyar kulturális élmények folyamatos biztosítása a frissen kiköltözött csoportok körében is.

## Irodalom

- Albury, Nathan John – Anne Ambler Schluter 2021. Introduction: Reimagining language and belonging in the diaspora. *Lingua* 263 (4): <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0024384121001297>
- Alexander, Claire 2017. Beyond the „The ‘Diaspora’ Diaspora”: A Response to Rogers Brubaker. *Ethnic and Racial Studies* 40 (9): 1544–1555.
- Bakó Boglárka (szerk.) 2003. *Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.
- Berényi-Kiss Hajnalka 2012. *From law to language use practices. A case study on Hungarian-speakers in Austria*. University of Vienna, Vienna.
- Blommaert, Jan 2013. *Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity and linguistic land-scapes*. Tilburg Papers in Culture Studies 29. Tilburg University, Tilburg.
- Bodó Barna 2005. Szórványnarratívák. In: Ilyés Zoltán – Papp Richárd (szerk.): *Tanulmányok a szórványról*. Gondolat–MTAKI, Budapest.

- Brubaker, Rogers 2017. Revisiting „The ‘Diaspora’ Diaspora”. *Ethnic and Racial Studies* 40 (9). 1556–1561.
- Csiszár Rita 2009. Magyar nyelv és magyar közösségek Ausztriában. A nyelvcseré és nyelvmegőrzés vizsgálata a bécsi migráns és az alsóóri őshonos kisebbségek körében. PhD-értekezés. PTE, Pécs.
- Feischmidt Margit 1997. Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest. 7–29.
- Gamlen, Alan 2006. *Diaspora Engagement Policies: What Are They, and What Kinds of States Use Them?* Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No.32. University of Oxford, Oxford.
- Gazsó Dániel 2020. Otthon és itthon. A magyar diaszpóra és anyaországa. PhD-értekezés. PPKE, Budapest.
- Gazsó Dániel 2017. Vitarecenzió–Brubaker diaszpórakonceptiójának kritikája. *Kisebbségi Szemle* 4: 115–126.
- Gazsó Dániel 2016. A magyar diaszpóra fejlődéstörténete. *Kisebbségi Szemle* (1): 9–35.
- Haugen, Einar 1972. *The Ecology of Language*. Stanford University Press, Stanford.
- Ilyés Zoltán 2005. Identitás, kultúrtáj, örökségmenedzsment. Szempontok Gyimes kistérségi erőforrásainak értékeléséhez. In: Bakó Boglárka – Szoták Szilvia (szerk.): *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*. Gondolat–MTAKI, Budapest. 45–66.
- Ilyés Zoltán – Papp Richárd szerk. 2005. *Tanulmányok a szórványról*. MTAKI-Gondolat Kiadó, Budapest.
- Karimzad, Farzad – Lydia Catedral 2021. *Chronotopes and Migration: Language, Social Imagination, and Behavior*. Routledge, New York.
- Keményfi Róbert 2005. A többrétegű szórvány kifejezés a kisebbségkutatásban. In: Ilyés Zoltán–Papp Richárd (szerk.): *Tanulmányok a szórványról*. Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 78–90.
- Kovács Eszter 2018. Magyar diaszpórapolitika 1990 után az állam és a diaszpóra perspektívájából. Doktori értekezés. PPKE, Budapest.
- Lexander, Kristin Vold – Jannis Androutopoulos. 2021. Working with mediagrams: A methodology for collaborative research on mediational repertoires in multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42 (1): 1–18.
- Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai Irányok. 2016. Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság, Budapest.
- Nádor Orsolya 2014. A diaszpóráról – nyelvpolitikai megközelítésben. *THL2* 51/2: 5–17.
- Pavlenko, Aneta 2019. Superdiversity and why it isn’t: Reflections on terminological innovation and academic branding. In: Barbara Schmenk – Stephan Breidbach – Lutz Küster (eds.): *Slogonization in Language Education Discourse*. Multilingual Matters, Bristol. 142–169.
- Szépfalusi István 1980. *Lássátok, halljátok egymást!* Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Bern.
- Szépfalusi István – Vörös Ottó – Beregszászi Anikó – Kontra Miklós 2012. *A magyar nyelv Ausztriában és Szlovéniában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szilvia Szoták 2017. Magyar nyelv és magyar népcsoport Burgenlandban. Nyelvi tájképek vizsgálata a többnyelvűség kontextusában. PhD-értekezés. PTE, Pécs.
- Szoták Szilvia 2015. Nyelvi ideológiák és etnicitás az osztrák censusokban. *Regio* 23 (3): 1–20.
- Szoták Szilvia 2011. Gondolatok a nyugati diaszpóra oktatásáról. In: Kozmács István – Vancó Ildikó (szerk.): *A csitári hegyek alatt...* (Nyelvészeti írások Sándor Anna tiszteletére). Arany A. László Polgári Társulás, Nyitra. 223–231.
- Szoták Szilvia 2003. A burgenlandi Felsőpulya (Oberpullendorf). In: Bakó Boglárka (szerk.): *Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 259–283.  
<https://mek.oszk.hu/19200/19264/19264.pdf>
- Tseng, Amelia – Lars Hinrichs (eds.): 2021. Mobility, polylingualism, and change: Toward an updated sociolinguistics of diaspora. [Special issue.] *Journal of Sociolinguistics* 25 (5): 649–761.
- Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 1024–1054.
- Zelliger Erzsébet 2012. A magyar nyelv használata a felső-ausztriai magyar diaszpóra körében. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.  
[https://books.google.hu/books/about/A\\_magyar\\_nyelv\\_haszn%C3%A1lata\\_a\\_fels%C5%91\\_ausz.html?id=qzKE0kz6WGkC&hl=en&output=html\\_text&redir\\_esc=y](https://books.google.hu/books/about/A_magyar_nyelv_haszn%C3%A1lata_a_fels%C5%91_ausz.html?id=qzKE0kz6WGkC&hl=en&output=html_text&redir_esc=y) [Letöltés: 2012. 06. 01.]



Szoták, Szilvia

**Diaspora research: on the margins of sociolinguistic research  
among the Hungarian diaspora in Austria**

The main purpose of the study is to provide insight into the background of the online survey of Hungarians in Austria in 2021, and to provide a framework and methods necessary to understand the language use and language preservation motivations, community-constructing cross-border mobility patterns and plans of the otherwise differentiated Hungarian diaspora community. To obtain the results, I conducted an online questionnaire survey and interviews with NGO leaders. I do not consider the Hungarian diaspora in Austria as a homogeneous group; it is very heterogeneous, differentiated by the period of emigration, religious and political affiliations, economic power and social stratification, in addition to the country of origin (which can be any country neighbouring Hungary) and the different social milieus. The questionnaire was completed by 1418 people in Hungarian and 36 in German – the majority of them being women. The study focused on language use patterns across five generations, the relationship between education and language, leisure and language use, and language attitudes. The originality of this research experience lies in that it can provide basis for a deeper understanding of the Hungarian diasporisation process and of the habits of language use in the diaspora.

## *Szücs Tibor*

### **Adalékok a magyar mint idegen nyelv tanárának segédanyagaihoz**

#### ***0. Előjáróban***

A magyar mint idegen nyelv tanára szükségszerűen nem elégedhet meg egyetlen – mégoly korszerű és kiváló – bevált tankönyv vagy akár bizonyos segédletekkel rendelkező tankönyvcsalád kizárólagos használatával, hanem munkájához óhatatlanul szüksége van a mindenkori tanulóinak adott szintjéhez igazodó további segédanyagokra is (vö. Nádor 2018: 16–17). Ezeket a nélkülözhetetlen többletkészleteket mint adekvát adagolással bevetendő kiegészítőket, tartalékokat nem minden esetben lehet készen kapni, illetve másoktól átvenni, hanem elkészítésüket bizony még a mai internetes világban is többnyire csak saját többletmunkával lehet elérni. Tréfásnak tűnik a hasonlat: a saját összeállítású kiegészítő tananyagok folyamatos gyarapítása és rendszerező gondozása némiképpen emlékeztet eleink gyűjtögető életmódjára a túlélésért; ám ne feledjük: a nyelvtudás legalsó szintjét sem véletlenül hívjuk túlélő szintnek, sőt voltaképpen a magasabb szintek tétje is bizonyos értelemben az egyre emelkedő kommunikációs kihívásoknak történő túlélő megfelelés.

A magyartanárok túlnyomó többsége bizonyára rendszeresen alakítja, gazdagítja a maga segédanyagait, példatárait. Föltételezem, hogy még kisebb részük is legalább alkalmilag él ezzel a lehetőséggel. Így tehát természetesen a teljesség igénye nélkül a következőkben csupán vázlatos áttekintéssel kívánok szolgálni ahhoz, hogy a segédanyagok kikerekedéséhez többek között még mi mindent érdemes, illetve célszerű gyűjteni a nyelvtudás fejlesztésének és a kulturális ismeretek gyarapításának egyes területein.

#### ***1. A nyelvtudás lexikai és grammatikai keretében***

##### ***1.1. Szócsaládok***

Nyelvtanárként nap mint nap megtapasztalhatjuk, hogy a folyamatosan adagolt lexika áttekinthető rendezése és tudatos építése lényegesen nehezebb, mint a nyelvtani anyagé. Ez persze a szókincs természetéből következik is, hiszen a nyelvtan zártabb rendszerszerűségéhez képest a lexika nyitott és kevésbé szervezett rendszernek bizonyul.

A **tematikus szócsaládok** kiépítése nagyobb hagyományokkal rendelkezik a nyelvtanításban: már a nyelvkönyvek egy-egy tananyag részét is jellemzi, s az egyes témák visszatérésével magasabb szinten is érvényesül. Az **etimológiai szócsaládok** viszont általában kevésbé kerülnek előtérbe a tananyagokban, pedig a komplex szóalakokban felismerhető relatív motiváció tudatosított példái nagyban hozzájárulnak a szókészlet transzparenciájához, a nyelv képszerűségének fölfedezéséhez, a szerkezetek átláthatóságához, s a motivált jelek feltárása megkönnyíti a memorizálást is, sőt e minták révén elősegíti a nyelvtanulók kombinációs kreativitásának fejlődését is.

Az alapján digitális elvű, szimbolikus típusú nyelvi jel önkényességének elvét ugyanis kifejezetten viszonylagossá teszik a motivált – ikonikus vagy indexikus jellegű (tehát analóg kódolású) – eszközök a lexika motivált rétegében, így például ezúttal kiemelten a szerkezeti (morfológiai) motiváció eseteiben, amelyekben a komplex (összetett vagy képzett) szóalak transzparenciája a nyelvtanuló számára is érzékletessé és könnyebben memorizálhatóvá teszi annak felépítését.

A szókészlet transzparenciáját tehát elsősorban a szerkezetileg motivált jelkapcsolatok átetsző és az etimológiai összefüggések felismerhető jellege határozza meg. A morfológiailag (és/vagy szemantikailag) motivált jel (sor) általában könnyedén elemezhető, illetve levezethető jelentésbeli összefüggést tükröz, a motiválatlan (vagy demotiválódott) jel viszont tagolhatatlan egységként jelenik Minthogy a szóalkotás különféle morfológiai típusai a magyarban igen produktív eszközei a szintetikus jelsorok lexikológiai gazdagságának, jelentős számban növelik a világos szavak arányát. A nyelvtanuló számára azonban mindez általában az előrehaladottabb szinteken jelent segítséget, hiszen kezdetben minden lexikai egység homályosnak tűnik, míg az alkotóelemek megbízható viszonyítású kapcsolatokba nem kezdenek rendeződni (vö. Szűcs 2000).

Szemléltetésül álljon itt egy olyan szó, amely kétségtelenül a lexikai minimum része, ám innen kiindulva számai messze elvezetnek a peremterületekre is. Legyen példánk egyik szapora szláv jövevényszavunk, s lássuk – a teljesség igénye nélkül – kapcsolódásokban gazdag képzett és továbbképzett származékait, illetve megjelenéseit összetételi elő- és utótagként egyaránt!

#### *társ*

*társas (társasház, társasjáték, társasutazás, társasüdülő), társaság (asztaltársaság), társtalan, társalkodik (társalkodás) / társalog (társalgó, társalgás), társadalom (társadalombiztosítás, társadalomtudomány), társít (társítás, képzettársítás), társul (társulat, társulás) stb. (a származékok további származékaival)*

*társ-: társbérlet / társbérelő, társelnök, társkapcsolat, társkeresés, társszerző, társtulajdonos stb.  
-társ: asztaltárs, csoporttárs, diáktárs, élettárs, embertárs, évfolyamtárs, házastárs, iskolatárs, játszótárs, kortárs, lakótárs, munkatárs, osztálytárs, pályatárs, segítőtárs, sorstárs, szobatárs, úti-társ, üzlettárs, vetélytárs stb.*

A rendezettség mellett folyamatosan is áttekinthetőbbé teszi a szókészletet, ha minden jelentősebb alkalmat megragadunk az etimológiai transzparencia morfológiai feltárására, amikor is kísérő szegmentálással élünk a szemantizációban (pl. *jav/ít – jav/ul < jó*). Az új egységek világos tagolódást nyernek (ahol lehetséges), s elsajátításuk paradigmaticusan sem elszigetelten, hanem az adott szócsalád fokozatos épülésével zajlik, s ebben alkotó szerepet játszik a szóképzésre irányuló kompetencia fejlesztése is. (Szintagmatikus kötődésekkel pedig optimális esetben ezzel párhuzamosan a kommunikatív elv kontextuális szótanulása szolgál.) A gyakorisági mutatókon túl ilyen szempontból kulcsfontosságú szavaink köre idővel kitereljesedik a szócsalád, miközben jártasság szerezhető a szóalkotás terén is.

Folyamatosan gyarapítandó tanári szójegyzékünk ekként megkönnyítheti a szóképzési-összetételi kapcsolódások átlátását, ezek alkotó alkalmazását és a paradigmaticusan összefüggő memorizálást, illetve a szókészlet építkező jellegű szemantizálását.

#### *1.2. Nemzetközi vándorszavak, a nyelvtanulói célcsoport számára releváns jövevényszavak*

A magyar szókészlet idegenségét és parttalanságát a nyelvtanuló kezdetben még rendszertelennek és esetlegesnek találja, ráadásul nyelvünk szókészletében például egy indoeurópai nyelvet beszélő viszonylag kevés ismerősen csengő gyököt talál fogódzóként az induló asszociációkhoz.

Az etimológiai rokonítás közvetett lehetősége – nemzetközi szavak, a tanuló által ismert nyelvekből származó jövevényszavak révén – is még csak korlátozott mértékben nyújthatja az otthonosság érzetét. Átmeneti és félmegoldást jelent, ha a szókincs elsajátításának kezdeti szakaszában arra törekszünk, hogy ahol csak lehet, idegen szavakkal (és a nyelvtanulók számára azonosítható jövevényszavainkkal) pótoljuk a lexikai hiányokat. Ennek kétségtelenül előnyei is vannak: kommunikációs sikerélményt, önbizalmat ad, gyorsabban lehet haladni a nyelvtanban, még rá is vezethet néhány nyelvsajátos jellemzőre azáltal, hogy halmozottan észlelhetővé válik, miként is asszimilálja a magyar az idegen elemeket, milyen a magyaros írásmódjuk (a mai helyesírás szerint) stb. Az ilyen alapozású „Basic Hungarian” azonban csak áthidaló megoldás lehet, hiszen előbb-utóbb a kommunikációs korlátok is arra kényszerítenek, hogy egyre nagyobb mértékben vonjunk be honosabb lexikai egységeket. Emellett az ilyenkor előkerülő „hamis barátok” is kétarcúak: ismerősnek tűnnek, ám félrevezetőek.

Mindenesetre ideig-óráig segíthet a kommunikációs hiányosságok kezelésében, ha a nyelvtanár megfelelő mértékben, a szükséges adagolással beveti a tanulói csoporthoz igazított, idegen nyelvi elemekből álló gyűjteményét. Például:

*absztrakt, abszolút, aktív, argumentum, artikuláció, attitűd, autentikus, bázis, bibliográfia, centrum / centrális, CV, definíció, demonstráció, diagram, dialógus, dinamikus, diszkusszió, dráma, egzakt, energia / energikus, epika, etimológia, extra, fázis, figura, fiktív, film, fókusz, fonetika / fonológia / fonéma, forma, fotó, frázis, globális, grammatika, gratuláció / gratulál, harmónia, hierarchia, hipotézis, história, humor, idea / ideális, illusztráció, impresszió, index, individuális, információ, instrukció, intenzív, interjú, internacionális, internet, intonáció, jubileum, kategória, kód, kognitív, kolléga, kollektív, komédia, kommunikáció / kommunikál, kompozíció, kompromisszum, konfliktus, konfrontáció, konkrét, konstrukció, kontaktus, kontextus, kontraszt, konverzáció, kreatív, krónika, kultúra / kulturális, lexika / lexéma, líra, lista, logika / logikus, lokális, maximum, melódia, memória, menü, metafora, minimum, mobil, modern, monológ, morfológia / morféma, motívum / motiváció, muzika, nacionális, negatív, neutrális, novella, objektum / objektív, optimális / optimista, papír, paradigma, paradox, passzív, pedagógia / pedagógus, pejoratív, periféria, pesszimista, pozitív, pragmatika, probléma, produktív, program, projekt, protokoll, prozódia, publikum / publikus, reális / realista / reália, redundáns, referátum, reflex, reform, regionális, regiszter, reguláris, reklamáció, rekord, relatív, releváns, riport, ritmus, rizikó, skála, sms, speciális / specifikus, start, stílus, stop, struktúra, szemantika, szignifikáns, szimbólum, szimpatikus, szintagma / szintaxis, szisztéma, szituáció, szubjektum / szubjektív, team, technika / technológia, telefon, téma / tematika, tempó, tendencia, tipp, titulus, tolerancia / toleráns, totális, tragédia, transzformáció, trend, univerzális, variáció, verbális, vétó*

A fenti rögtönzött példatár zöme egyébként **hasznos idegen lexémának** számít a magyarban, sőt egyben konkrétan a magyarórán is (a nyelvtan és a szókincs metanyelvére, a társalgás szervezésére és jellegére, illetve tartalmára vonatkoztatva). A magyar megfelelővel is rendelkezők esetében természetesen ajánlatos idővel annak bevezetése is. Magyar nyelvű óravezetés esetén (például egy társalgási gyakorlat instrukciójában) is szerencsésebb azonban csupán ideiglenes szükségmegoldásként használni az amúgy ilyenkor jól mozgósítható idegen szavakat (*adaptál, akceptál, apellál, argumentál, demonstrál, disputál, exkuzál, kommentál, medítál, preferál, protestál, referál, reflektál, reklamál, szimulál, tematizál, tesztel, variál* stb.), hogy távlatilag ne rögzüljön modorosság általuk.

Emellett tanácsos külön csokorba gyűjteni a nyelvtanulói célcsoport számára releváns **jövevényszavakat** is, mégpedig mindkét irányban (oda-vissza) – a fentebb már említett kedvező tanulságok reményében (az otthonosság elősegítésére, a nyelvészeti tájékozottság elmélyítéséhez, a nyelvsajátos idomulási és helyesírási eltérések tudatosításához), ugyanakkor a „hamis barátok” csapdáira is rámutatva (Szűcs 2000; vö. Kuna 2009).

### 1.3. Lexikai függvények

A lexikai függvények lényegében alapvető típusjelentések felszíni megjelenései, vagyis elvont–konkrét, invariáns (állandó) – variáns (változó) viszonylatban működő tipikus szókapcsolatokban mutatkoznak meg. E paradigmatis–szintagmatikus vetületű szójelentés megfelelő kategorizálása szemantikai primitívumok vagy prototípusok segítségével, a lexikai függvények operátorok által egzakt metanyelvén írható le (Apreszjan–Melcsuk–Zsolkovszkij 1973).

A tárgyas szerkezetek közül vett első példakörünk a 'vmit létrehoz' (Caus) értelmű *csinál* invariáns, amelynek variánsai: *reggelit készít, autót gyárt, árut termel, művet alkot, zenét szerez, verset költ, házat épít, ruhát varr, levest főz, pogácsát süt, könyvet ír, szótárt szerkeszt, programot összeállít, rendezvényt szervez, rendet teremt* stb. Hasonlóképpen igei szerkezetet képvisel számos további függvény: 'vmit megsemmisít' (Liqu), 'kezd' (Incep), 'befejez' (Fin), 'megvalósul' (Fact), 'elromlik' (Degrad) stb.

Külön figyelmet érdemel néhány névszói szerkezetekben megragadható függvény. Közülük a nyelvtanulásban is folyamatosan bővülő kört érint a 'tipikus hangot ad' (Son) változatos példatára: *a telefon csöng, a vonat zakatol, a mentőautó szirénázik, a kakas kukorékol, a macska nyávog, a kutya ugat* stb. Felszíni birtokos szerkezet megjelenése nélkül is sajátos névszói viszonyt fejez ki a 'vminek a vezetője' értelmű (Cap) függvény: *ország – államfő, város / falu – polgármester, bizottság – elnök, iskola – igazgató, iskolai osztály – osztályfőnök, egyetem – rektor, egyetemi kar – dékán* stb.

A jelzős szerkezetek között jelentős szerepet játszik a 'jó' jelentésű (Bon) függvény (*jóhatékony hatás, kedvező változás, kellemes érzés, szerencsés véletlen, kitűnő tanuló, példás magatartás, kiváló eredmény, hasznos tanács; mintaházasság, remekmű* stb.), különösen pedig a 'nagy / nagyon' értelmű (Magn) függvény, amellyel a következőkben kissé részletesebben is foglalkozom, mivel éppen a mai autentikusan életszerű nyelvhasználat eleveenségéhez kifejezetten értékes lehet.

Ez lényegében **lexikai fokozás** (mint abszolút szuperlatívusz), illetve **szemantikai felsőfok**: a 'nagyon' értelem kifejezésére szolgáló abszolút szuperlatívusz és a képszerű szóláshasonlatokban megjelenő abszolút értelmű relatív szuperlatívusz a melléknév fokozásában és a főnév vagy az ige nagyításában fejeződik ki. Ebben a lexikai függvényben az operátor mint a fokozás és erősítés prototipikus állandója működteti a nyelvenként idiomatikusan kifejeződő változatokat, azok sokszínű megjelenését. A példák egyik típusa egyedi képződményeket, a másik a mindenkori nyelvi divat szerint alakuló sorozatszerű kapcsolatokat képvisel (Szűcs 1999: 182–207).

Egyedi (specifikus) alkotóelemmel:

*bivalyerős, csigalassúság, dúsgazdag, életveszélyes, farkaséhség, féktelen harag, fűlig szerelmes; fürge, mint a gyík; halálsápadt, hangyaszigalom, hófehér, holtbiztos, hullafáradt, jéghideg, koldusszegény, koromsötét, kőkemény; makkegészséges / egészséges, mint a makk; méregdrága, mesés, mézédés, nyilegyenes, ősrégi; ravasz, mint a róka; szigorúan bizalmas, sziklaszilárd, vadidegen, vadonatúj, villámgyors; stb.*

Sorozatszerűen fokozó értelmű alkotóelemekkel:

*borzasztó/an (mélység, rossz, szeret); elképesztő/en (sebesség, gazdag, sok) haláli/an (félelem, izgalmasság) / halál/os/an (bűn, komoly, pontos, sápadt, szerelmes) / halálra (dolgozza/keresi/unja magát); hallatlan/ul (egyszerűség, ügyes, kevés); irtó(zatos)/an (nagy, távolság, fáj, messze); rettenetes/en (fájdalom, ravasz, siet); súlyos/an (betegség, tévedés, hiba, megsebesül); tiszta (fehér, hülye, piszok, hazugság); stb.*

E rendkívül produktív fokozáson belül nagy a szinonim választék is: 'nagyon szép' = *álomszép, csodaszép, meseszép, tündérszép, világszép*; 'nagyon szegény' = *koldusszegény / szegény, mint a templom egere* stb. Az alakok létrejöttüket, a szerkezeti és szófaji sajátosságokat illetően is igen változatosak: a fenti példák szóösszetételes és szóláshasonlatos megoldásai mellett előfordulhat ikerítés (*icipici, tárva-nyitva*), ismétlő kettőzés (*nagy-nagy, sok-sok, messze-messze*), variált kettőzés (*egyes-egyedül, örökkön-örökké, réges-régi, telis-tele*) továbbképzés (*szépséges, gyönyörűséges, vénséges*), a nyelvtani fokozással kombinált ismétlés (*jobbnál jobb, szebbnél szebb*), parafrázis (*ég és föld a különbség, ragyog a tisztaságtól*). A laza társalgási nyelvhasználatban igen gyakori a meg-megújuló divatszavakkal történő sorozatszerű erősítés analitikus szerkezetekben: *borzasztó(an) / irtózatós(an) / rettenetes(en), tök* stb. + *jó, szép, nagy* stb.).

Tanulságos lehet a nyelvórákon megfigyeltetni, milyen képekhez és milyen szerkezetekben rögzülnek egyes lexikai fokozások, miként jelentkezhetnek fordítási problémák velük kapcsolatban, milyen változatokban és változásokban ragadható meg nyelvenként érvényesülő elevenségük. Hazai szakirodalmunkban elsősorban a nyíregyházi Székely Gábor (2001) kutatásainak köszönhető a lexikai fokozás jelenségének több nyelvre kiterjedő alaposabb vizsgálata, s immár kétnyelvű szótár is rendelkezésünkre áll a fokozó értelmű szókapcsolatokhoz (Székely 2003).

#### 1.4. Kollokációk

A kollokáció a kötött vonzatszerkezetekhez (*hatni valamire/valakire*) és az ún. funkciógés kapcsolatokhoz (*hatást gyakorolni*), valamint az állandósult (idiomatikus, frazeológiai) szókapcsolatokhoz, a formulaszerű kifejezésekhez (Dóla 2018), illetve a többmorfémás elemso-rokhoz (Dóla 2013) viszonyítva, sőt részben még a lexikai függvényekhez képest is olyan szabadabb szókapcsolatot képvisel, amelyben egységeinek **gyakori (tipikus) együttes előfordulása** szövegcsoportok konkordancia-elemzésében statisztikailag mégis kimutatható, s így rögzítésük szótárakban is elvárható: *derűs idő, éles kanyar, felebaráti szeretet, fényes nappal, frissen mázolván, megrögzött agglegény, sűrű erdő, természetvédelmi terület, vasorrú bába, vénasszonyok nyara* stb.

A szintagmatikus viszonyok említett típusai mentális tárolásának föltehető panelszerű egészlegessége és elemzésük kompozicionális felbontása együttesen kínál kontrasztív szempontokat is (a transzfer hibaelemzési tényezőivel számolva). A kollokációk következetes tanítására valójában inkább a nyelvtudás magasabb szintjein reális törekedni, sőt ott már nagyon is ajánlatos, hiszen gyakorlott használatukkal a nyelvtanuló mozgósítható kombinációs szó-kincse egyre közelebb kerülhet az autentikus célnyelvi kommunikációhoz, amit egyébként maguk az anyanyelvi beszélők is általában elismerő visszajelzéssel szoktak illetni.

#### 1.5. Kognitív metaforák

A célnyelvi világban történő otthonos eligazodás érzéséhez nagyban hozzásegíti a nyelvtanulót, ha jártasságot szerez a fogalmi metaforák használatában: megérti mély képi logikájuk nyelvi összefüggéseit, s maga is alkalmazni tudja felszíni kifejeződéseit, amelyekkel szemléletes konkrétságban jeleníthetünk meg elvont tartalmakat. Mára már itthon is nagy hagyománya van a kognitív metafora kutatásának (pl. Kövecses 2005), a nyelvi világ részben egyetemes, részben nyelvsajátos vonásai feltárásának (pl. Szilágyi N. 1996).

A nyelvi bőség zavarában és ugyanakkor szükségszerűen korlátozó szűrőként a nyelvtudás egyes szintjeinek igényeit, illetve lehetőségeit is szem előtt tartva persze nem könnyű a rendszeres és következetes nyelvtanári gyűjtőmunka. Mindenesetre tanácsos egyrészt távolabbról indulva a **fogalmi metafora** leggyakoribb forrás- és céltartományai szerint, másrészt köze-

lebről azok tipikus párosításaihoz rendelve (pl. AZ ÉLET UTAZÁS; A VITA HÁBORÚ; AZ ELMÉLETEK ÉPÜLETEK stb.) csoportosítani, hogy végül eljussunk a **metaforikus nyelvi kifejezések** példatárához. A nyelvtanulók számára természetesen előnyös lehet a fordított út közös bejárása: ha már elegendő metaforikus kifejezést ismernek, tudatosíthatjuk a tágabb kereteket, hogy átlátassák a forrás- és céltartományok párosító összefüggéseit, s valóban fejlődésnek indulhasson a metaforikus kompetenciájuk.

Tanításukhoz, tesztelésükhöz és hibaelemzésükhöz melegen ajánlom Kovács Renáta idevágó kutatási tanulságait AZ ÉLET UTAZÁS nyelvi metaforái kapcsán: *hosszú út áll valaki előtt, válaszút elé kerül, jó irányba halad az élete, rossz útra tér, valakiknek elválnak az útjaik, elkísér valakit az utolsó útjára* (pl. Kovács 2020). Ilyen megközelítésben már könnyebben érthető a fogalmi metafora újszerű felfogása, az orientációs metaforák térirányultsága és az ontológiai metaforák tartály-sémája is. Mindezekhez játékosan fölfedezettető kérdésfölvetések útján valóban nagyon életszerűnek láthatják a tanulók először is az emberi testből és az antropocentrikus térből mint tipikus és igazán konkrét forrástartományokból az elvontabb céltartományok felé haladó mozgások motiváltságát, majd az ekként szövődő szemantikai hálóak értékvonatkozásait, a nyelvet egészen áttható folytonos megújulás, e gazdaságos gazdagság szerves természetét. Közben máris otthon érezhetik magukat ebben a természetesnek bizonyuló nyelvi világban.

#### 1. 6. A helynevek toldalékolása

A nyelvtanuló már kezdő szinten, alapvető beszédhelyzetekben szembesül a helynevek magyar toldalékolásának útvesztőivel: *hol él / lakik / tanul / dolgozik? – honnan érkezik / jön / származik? – hova indul / megy / utazik?* stb.

A ragozás szabályait a magyar mint idegen nyelv leírásának és oktatásának feltétlenül ki kell fejtenie, különben rendezetlen halmaznak és elsajátíthatatlan jelenségnek tünnék a mindennapos példatár: *Berlinben, Londonban, Párizsban – Budapesten, Miskolcon, Szegeden, de Debrecenben, Győrben (Győrött), Veszprémben* stb. A kérdéses szabály megfogalmazásában az alapvető történelmi-földrajzi háttérrel nyelvi (morfológiai) szempontokkal kell kiegészíteni. A szabályrendszer tehát összetett: (1) a tartalmas **főszabály** a **hazai–külföldi** megkülönböztetésen alapul (ám nem a mai politikai határok szerint, hanem a középkori történelmi állapotot tükrözve, amikor a szabály megrögzült, s így máig nyelvi kövületként őrzi azt); (2) a formális **alszabály** pedig a belföldi helyneveken belül a **szóvégi hangok** szerint különít el egy kisebb csoportot, amely ma kivételként hat. Ezenkívül a választékos, elavulóban lévő nyelvhasználat néhány ugyancsak körülhatárolható esetre őríz még egy ősi locatívusi *-t/-tt* ragos változatot is, ami *hol?* kérdésre fakultatív módon keresztezi az említett belső alszabályt (*Pécsen / Pécsent*). A rendszer tehát a következő (Szűcs 1999: 111):

KÜLFÖLD	történelmi BELFÖLD	
	\	
/		
-i		
-j; -l, -r	\	
-m, -n, -ny	-vár,	
-falu/-város	Győr, Pécs, Vác	
	\	
/	\	
-ből/-ből	-ról/-ről	
-ban/-ben	-n	-t/-tt
-ba/-be	-ra/-re	

A helynevek magyar ragozásakor megnyilvánuló **itthon–idegenben** megkülönböztetés a közel–távol elv kiterjesztésének is tekinthető (*Magyarországon – Németországban, Budapesten – Rómában* stb.). A főszabály kognitív hátterét félreérthetetlenül megvilágítja Szilágyi (1996: 26–29) a **kint–bent** térdimenzióban szerveződő jelentésstruktúrák magyar nyelvi leírásában: e topológiai dimenzió nem-szociális keretében a „kint : pozitív – bent : negatív” szembenállás uralkodik, s ennek etnocentrikus vetületében a magyarban a „MI”-csoporthoz a „kint”, a „MÁSOK”-csoporthoz meg a „bent” tartozik. (Ennek látszólag paradox logikáját kifejezően érzékelteti a „benti” erdőből körülvett „kinti” tisztás képe.) Ezzel magyarázható, hogy a világ összes országára belső helyviszonyranggal utalunk (*Németországban* stb.), egyedül hazánkhoz kapcsolunk külső helyragot (*Magyarországon*). (A szigetországok mint természetesen „kint”-helyek érthető kivételek: *Máltán* ’Málta szigetén’ stb.)

A külföld–belföld különbsége áll fenn például a *Bécsben* és a *Pécsten* (*Pécsen*), a *Velencében* és a *Velencén* között. A történelmi Magyarországtól elszakadt helységek is magyaroktól (ténylegesen vagy potenciálisan) belakott helyek (*Lőcsén, Kolozsváron / Kolozsvárott* stb.).

A magyar helynevek egy kisebb része az alszabály formai kritériumával eltér a fenti szemléleti elvtől. Tanulságos megfigyelni, milyen hangra végződő helynevek tartoznak a belső helyragokat kívánó külön csoportba. A *-falú / -város* utótagokon és az *-i* magánhangzón kívül az érintett mássalhangzók egységes csoportot alkotnak: valamennyien **zengőhangok**, azaz szonoránsok (a nazálisok és a likvidák, illetve az átmeneti státusú /j/ együttese). Mivel azonban a belső alszabály nem egészen szoros, előfordulhatnak ingadozások a nyelvérzékben. Ilyenkor még az anyanyelvű beszélőnek is a helybeliek nyelv szokásához kell igazodnia, hiszen végső soron az ő illetékességük hitelesítheti a kérdéses todalékolást, amely mindenekelőtt az *-i* és a *-falú* végű (valamint a vásárhelyekre utaló) helynevek esetében mutat néha bizonytalanságot.

A szabályrendszert az anyanyelvi beszélők megbízhatóan alkalmazzák ugyan, de tudatosodása híján nincsenek felkészülve a kifejtésére.

Úgy vélem, gyűjtésre érdemes csoportot éppen a fő- és az alszabály kritikus metszéspontjában található helynevek képviselhetnek, s ezeket célszerű az érintett település kulturális jellemzőjéhez kötni a nyelvtanulók számára: *Egerben* (*vár*), *Esztergomban* (*bazilika*), *Nagyabonyban* (*torony*: „*Sej, Nagyabonyban csak két torony látszik*”), *Tihanyban* (*templom és kolostor a félszigeten*), *Tokajban* (*világhírű bor*: „*a királyok bora és a borok királya*”) stb. Ha úgy érezzük, nem váltunk ki érzékenységet a tanulói csoportban, magától értetődően (éppen a tartalmas főszabály meggyőző szemléltetésére) szerepeltessünk határon túli helyneveket is: *Nagyszebenben* (*erdélyi szászok*), *Pozsonyban* (*várhegy*) stb.!

### 1. 7. Hibatipológiai példatár

A nyelvtanárok többsége – különféle kidolgozottsággal – vezet valamilyen hibaplót magának – akár egyénített, akár szintek szerint csoportos megoldásban, s ebből kirajzolódhatnak bizonyos típushibák is (az anyanyelvtől és a tanult nyelvtől meghatározottan, illetve jelesül éppen nyelvpártól függően egyaránt).

Ezúttal tehát nem egyszerűen afféle mulattató tanulói „aranyköpések” és leiterjakabok tanári gyűjteményére kell gondolni, hanem komolyan vett, korpuszon alapuló, a nyelvi portfólió igényével vezetett hibatipológiai naplóra, amely feszes, például funkcionális-kognitív (funkció–forma viszonylatú) szempontrendszer szerint, a lexika rétegeit és a grammatika egyes (hang-, alak-, szerkezet-, mondat-, szövegtani) szintjeit, valamint a pragmatika kommunikációs, illetve stilisztikai dimenzióját követve szolgál a **köztes nyelv** dokumentálásával (pl. Schmidt 2012).

Fontos ugyanis, hogy a hibaelemzésben újabban már nem az L1 és L2 viszonylatában feltárható ún. transzfer- és interferencia-jelenségek csupán két szélső pólust ismerő mechanikus modelljében gondolkodunk, hanem az említett köztes nyelv (*interlanguage*) operatív megkö-



zelítésében, s ezáltal nem is az átviteli mechanizmusok működését látjuk csupán, hanem így plasztikusabban, a maga differenciáltságában és dinamikusan vázolható a tanulói nyelvvaltozatok skálája, az L1 és az L2 végpontjai között húzódó folytonos tartomány. A köztes nyelvi szemlélet így kontrasztív viszonylatban is az L1 és L2 között megtehető utat láttatja, s a nyelvtanulás folyamatközpontúsága a köztes nyelvben érhető tetten, vagyis ezúttal metanyelvileg éppen az egyik leguniverzálisabb kognitív metaforával élve: az ÚTON.

Ebben a koncepcióban az analógiás kiterjesztésből (túlzott általánosításból) eredően kreatív szükségszerűséggel elkövetett (ekként „pozitív”) nyelvi hiba így nem afféle bocsánatos bűnnek, hanem kifejezetten **hasznos tévedésnek**, logikus állomásnak minősül egy fejlődési-tanulási folyamat menetében (Katsikas 1995). A rendszerezendő tanári gyűjteményben mindenképpen ajánlatos ezt a kategóriát kitüntetetten külön kezelni a hibatípusok között (vö. pl. Bárdos 2000: 220–222), miként az igazán „negatív” hibaforrás, a fosszilizáció megnyilvánulásait is.

## 2. A nyelvhasználat kommunikatív, illetve pragmatikai dimenziójában

### 2.1. Multimediális pragmatikai helyzetszócikkek

A kor technikája immár lehetővé tenné egy multimediálisan illusztrált „szótár” vagy pragmatikai helyzetgyűjtemény elkészítését, amely interlingvális és interkulturális módon, rendszerezett, könnyen kezelhető formában, nonverbális kommunikációval járó minidialógusok köré csoportosítva audiovizuálisan rögzítené a tipikus társalgási fordulatokat, szövegtöredékeket, a hozzájuk tartozó prozodémákat és az ezeket kísérő vagy helyettesítő testbeszédet.

Ezekről az egységekből összekapcsolódó vagy összetartozó szegmentumokról, egyúttal a metakommunikáció jeleiről és jelkomplexumairól többnyelvű feliratozás nyújthatna interpretációs segítséget, valamint utalást a más nyelvekben szokásos megfelelőkre, amelyeket ugyancsak szerencsés volna vagy ugyanott, vagy egyszerű programkapcsolási művelettel elérhető helyen, hasonlóképpen teljes életszerű szemléltetéssel tárolni. Már most is rendelkezésre áll kiváló és népszerű összehasonlító kulturális tanulmányok, sőt monográfiák egész sora ebben a témakörben (akár európai vonatkozásban, akár Európát például az arab vagy távol-keleti világgal egybevető szembesítésben). Ezeket a szemiotikai, kommunikációelméleti vagy szociolingvisztikai írásokat gyakran kíséri is állóképszerű szemléltetés, illetve egyezményes jelölési technika. Mindez kitűnő alap lehetne az említett multimediális tárolású rendszerezéshez, a hangos és mozgóképszerű megjelenítéshez (az adott pontokon szükséges metanyelvi feliratozással), amire viszont – legalábbis magyar vonatkozásban – tudomásom szerint még nincs példa.

A szócikkek analógiájára ilyen „**helyzetszócikkek**,” multimediális lexikonegységekre gondolok, mint *kapcsolatfelvétel (akár járókelő megszólítása), helyeslés, rosszallás (pl. bosszankodás), kérés, köszönetnyilvánítás, bocsánatkérés (mentegetőzés, elnézésekérés), elutasítás (feltételezés, álláspont és kínálás visszautasítása), rendre vagy csendre intés, odahívás (ismerős, idegen és a pincér szólítása), sajnálkozás, vigasztalás, biztatás, jókívánságok, tanácsatlanság, titkolózás, fenyegetés* stb. Folytathatjuk a sort a beszédaktusoknak, illetve az udvariasság pragmatikájának újabb kutatott kérdésköreivel: *a dicséret, illetve a bók és a rájuk adott válaszok területével* (vö. pl. Szili 2004). Az említett helyzeteknek megvannak a maguk nyelvi fordulatait, s többnyire szintén jellemző nyelven kívüli eszköztára.

A jelzett összefüggésben, az interkulturálisan nyitott magyartanítás számára ez különösen hasznos lehetne. Vannak persze olyan esetek, amikor emögött nem is kell nonverbális vagy metakommunikációs tényezőket keresni. A legtöbb esetben azonban éppen a jelzett szupraszegmentális, paralingvális és nonverbális jelkomplexumok helytelen értelmezése vagy hiányos ismerete vezet félreértésekhez. Köztudott, hogy a nyelven kívüli jelenségtartományban

például a számottevő proxemikai különbségek (foként a térköz és az érintés tekintetében) végzetesen a bizalmaskodás vagy a kimértség érzetét kelthetik a beszéd társakban. A paranyelvi tartományban nyelvtől és kultúrától egyaránt függő eltérésekkel lehet számolni (suttogás, köhintés, mormogás, csettintés stb.).

Az igazából nyelvi, a beszédre szupraszegmentálisan ráakódó, analóg kódolású prozódiai eszközök pedig kétarcúságuk miatt is külön figyelmet érdemelnek: elvonatkoztatott szinten, ikonikus vagy indexikus jellegüknel fogva számos univerzáliszerű egyezést mutathatnak, s a konkrét helyzetek szintjén is egyéniségtől és lelkiállapottól függően tükröződő motiváltság fejeződik ki bennük, másrészt viszont nyelvspecifikusan rögződött, s ezzel bizonyos mértékig digitalizálódott vonásaik is vannak. Így tehát szerves alkotórészei egy-egy nyelv artikulációs bázisának.

### 3. A nyelvhez tartozó kultúra területén

#### 3.1. Reáliák (kultúraspecifikus lexémák / kifejezések, kulturális szavak)

A reáliák mint az ekvivalens nélküli lexikai-frazeológiai réteg kultúraspecifikus egységei sajátos képzetársító erővel, evokatív konnotációval (nemzeti kolorittal) rendelkeznek. Képletesen szólva afféle nyelvi-kulturális kövületek, az adott kultúra valamely elemének nyelvi lecsapódásai. Értelmezésük tehát csak a kulturális háttér ismeretében lehetséges, és meglehetősen nagy megfeleltetési kihívást jelentenek még a jártas fordító számára is. A **kulturális szó** ekként a kulturális szótár része: egyes szó- és kifejezésegységek egy adott kultúrában különleges jelentést (mint denotátumot) vagy mellékjelentést (mint konnotátumot) tartalmazhatnak, amelynek megértése az adott kultúra megismerésének keretében történik.

A **kulturális szótár** a szokványos nyelvi ismeretek helyett inkább kulturális elemeket tartalmaz a forrásnyelvi kultúrával ismerkedő nyelvtanuló számára. Lexikográfiai egységei tehát a reáliák – a maguk igen sokféle csoportjaival (néprajz, művelődéstörténet, kortárs országismeret, társadalmi élet, művészetek stb.). Nyelvünk és kultúránk e rétegének legalább részleges lexikográfiai hozzáférhetőségéhez jelentősen hozzájárult Bart István angol és német nyelvű magyar reália-szótárának megjelenése (Bart 1999/2000). Ez a hiánypótló kiadvány terjedelmi korlátai miatt már a maga korában sem kívánt a teljesség igényével föllépni, s a magyar nyelvhasználat természetesen azóta is folyamatosan bővült újabb keletű reáliákkal: pl. *almafröccs*, *babaváró hitel / kölcsön*, *betéti társaság (bt.)*, *borút (borvidék / borturizmus)*, *CSOK*, *Erős Pista*, *Erzsébet-tábor*, *fillér(es)*, *hungarikum*, *Kodály-módszer*, *a Magyar Zene Háza*, *Művészetek Völgye (Kapolcs)*, *Ördögkatlan Fesztivál*, *Piros Arany*, *OKJ-képzés / tanfolyam*, *Rubik-kocka (bűvös kocka)*, *szaloncukor*, *SZÉP-kártya (Széchenyi Pihenő Kártya)*, *Sziget Fesztivál*, *Túró Rudi* (tágabb értelmezésben: *túrórudi*), *Várkert Bazár* stb.

Az említett szótár ismeretében mindenképpen érdemes annak saját folytatásaként egyéni gyűjteményt vezetni a nyelvtanulók nyelvi szintjének és kulturális érdeklődési igényeinek megfelelően, sőt akár az ő aktív bevonásukkal is, hiszen ismeretlen autentikus szövegekben előforduló reáliákba ütközve maguk is jelezhetik értelmezési nehézségeiket.

### 3.2. Zene

#### 3.2.1. Vokális zene

A magyar vokális zene jelentős szerepet tölthet be a nyelvoktatásban is: az ének fölerősíti a nyelvet, illetve az azon született vers zeneiségét. Így az énekes zenét (a népdalokat, a kórusműveket, az énekelt verseket, sőt egyes operarészleteket) a nyelvtanításban a helyes magyar ejtémód (artikuláció és prozódia) iskolázásához mintázatként használhatjuk fel.

Beszéd és ének ilyen viszonyítású kapcsolatából nyelvenként sajátos meghatározottság is adódik: a dallamnyelvi lejtésviszonyok a beszédnyelvekhez alkalmazkodnak, a zenei **dekla-****máció** igazodik a prozodiához, s ebben nem is csak a szűkebb értelemben vett hanglejtés vesz részt, hanem a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok megoszlása, a rövid és hosszú hangok szembenállása, egészében a ritmus is. A zenei szöveg és a zene követelményeinek egyeztetéséből születő harmóniát az ideális vokális zenében tehát az jellemzi, hogy a zenei jegyek lehetővé teszik a jól tagolt, helyesen hangsúlyozott, érthető szövegejtést a zenei és a szövegbeli hangsúlyok egybeesésében. A népdalokon kívül – ezt a mintát tudatosan is követve – zeneirodalmunkban a legfokozottabban egységes következetességgel Bartók Béla és Kodály Zoltán vokális művei szolgálnak példás megoldásokkal a zenei szöveghez nyelvünk természetének megfelelően simuló ritmus- és dallamvilág művészi megalkotására (vö. László 1985: 130–134).

A prozódia és a deklamáció viszonyát **a nyelv művészi használatának tükrében** figyelhetjük meg, vagyis abban, hogy egy vers (vagy akár egy ritmikus prózai alkotás) metrikája mennyire ül az adott nyelv természetes beszéd-sajátosságain, s hogy ennek az irodalmi műnek a megzenésítése mennyiben idomul aztán mindezekhez a dallam- és ritmusviszonyokhoz. Ennek értéke fölbecsülhetetlen a magyar mint idegen nyelv tanítása számára, hiszen élményszerűen segítheti a magyaros hangsúly-, lejtés- és ritmusérzék beidegződését, amikor is a deklamációt a prozódia helyes alkalmazásaként hasznosítjuk. Emellett fülbemászó memoriterként is szolgál, amely megkönnyítheti az érintett lexikai és grammatikai elemek rögzülését, tárolását és előhívását is (vö. Szűcs 1999: 245–247).

##### 3.2.1.1. Népdalok

Régi és új stílusú népdalokra egyaránt gondolhatunk, amikor a tanításhoz összeállítjuk a magunk gyűjteményét. Kiindulásul példatárként saját (teljesen szubjektív) minimális listám:

*Tavaszi szél vizet áraszt  
Csillagok, csillagok  
Meggötöm lovamat  
Megrakják a tüzet  
Ellopták szívemet, jól érzem  
A csitári hegyek alatt  
Elindultam szép hazámból  
Tiszán innen, Dunán túl  
Ej, haj, gyöngyvirág  
Szerelem, szerelem, átkozott szerelem*

*Indulj el egy úton  
Megismerni a kanászt cifra járásáról  
Fölszállott a páva  
A jó lovas katonának...  
Kossuth Lajos azt tüzente (Kossuth-nóta)  
Kis kece lányom  
Meggfogtam egy szúnyogot / Még azt mondják,  
nem illik... (két szöveg közös dallamra és  
ritmusra)*

Az utóbbi kettő egyébként fordításban külföldön is ismerős elemi tananyag (Észak-Európában, illetve Németországban). Többségük pedig elmaradhatatlan része a közös éneklési alkalmaknak – mind osztálytermi, mind azon kívüli helyszíneken, itthon és külföldön egyaránt (nyári egyetemeken, a külhoni magyarság rendezvényein stb.).

Minden nemzeti elfogultság nélkül állíthatjuk, hogy a magyar népzenei gyűjtő és feldolgozó munkálatok világviszonylatban is kivételes szakértelmet, teljesítményt, illetve dokumentált eredményt képviselnek páratlanul gazdag népdalkincssel és szakirodalommal. Ekként *A Magyar Népzene Tára* köteteiben (1951–2011) meg is találhatjuk teljes gyűjteményük hiteles forrásait.

### 3.2.1.2. Kórusirodalom

A magyar kórusirodalomból elsőként a kiemelkedő magyar kórusművekre gondolok; ezek többnyire irodalmi alapú (adott vers megzenésítésével alkotott) vagy népzenei ihletésű (gyakran konkrét népdalt feldolgozó) művek:

Egressy Béni: Szózat	Bárdos Lajos: Széles a Duna
Erkel Ferenc: Himnusz	Farkas Ferenc: Föltámadott a tenger
Kodály Zoltán: Esti dal	Kocsár Miklós: Hegyet hágék
Kodály Zoltán: Lengyel László	stb.
Bartók Béla: Bolyongás	

A szerencsés deklamáció mintaképeként kórusirodalmunk remekművei közül is kiemelkedik például Kodály Zoltán *Lengyel László* című felelgetős gyermekkara, amely nyelvünkön belül kifejezően modulált érzelmi nyomatékaival érzékelteti a szembeállított német és magyar szöveg nyelvi hovatarozását (a staccato és legato ellentételezésével). Kodály *Esti dal* című kórusműve („*Erdő mellett estvéledtem...*”) és Bartók *Bolyongás* című zenekíséretes egynemű kara („*Vad erdőben járok...*”) sem csupán hangulatában mutat közösséget, hanem abban is, hogy mindkettő olyan mesterien avatja zenei költészetté a magyar beszédet, hogy zeneileg rögzített ívelésük megszólaltatásában még külföldi kórusok sem szokták idegenné torzítani a szöveg prozódiaját (az ilyenkor esetlegesen előforduló artikulációs akcentusok mellett).

### 3.2.1.3. Énekelt versek

A költészet és a zene és kapcsolatában meghatározó a vers adott zeneisége, a hangzó nyelv eszköztárából az ének sajátos formájaként kibontakozó zene. A megzenésített / énekelt versek magas színvonalú példái azt tanúsítják, hogy a művészi kihívás éppen a zenei igazodás nehézségeinek adekvát megoldásában rejlik. A tiszteletben tartandó irodalmi szöveg zenei rétege ugyanis a kettős kötődésű deklamáció már említett igényével szembesít: az irodalom szintjén a vers metrum-sajátosságai optimálisan már eleve simulnak a nyelv természetes beszédsajátosságaihoz, a zene szintjére lépve pedig az érintett irodalmi mű megzenésítésének kell idomulnia az immár kétszeresen is adott dallam- és ritmusviszonyokhoz (vö. László 1985: 164). Az énekelt (megzenésített) versekre egyre több előadó (szólóénekes és együttes) szakosodott:

Ágnes Vanilla	Kicsi Hang (Felvidék)
Bojtorján együttes	Koncz Zsuzsa–Szörényi Levente
Cseh Tamás	Kormorán együttes
Dinnyés József	Kosbor
Csík zenekar	Misztrál
Evilági (Erdély)	Palya Bea
Garabonciás	Sebő Ferenc / Sebő együttes
Gryllus Dániel	Szabó Balázs Bandája
Halász Judit	Szélkiáltó együttes
Hernádi Judit	Tolcsvay László
Hungarikum	Vitai Ildikó
Kaláka együttes	Vízöntő együttes
Kávészünet	stb.

A műfaj nálunk – valószínűleg eleve a hagyományos verskultusznak köszönhetően is – megkülönböztetett népszerűségnek örvend, egyre terjedő művelése szerint szinte hungarikumnak számít.

### 3.2.2. Magyar vonatkozású külföldi zeneművek (*ungaresca, all' ungherese*)

Bár az itt érintett többé-kevésbé világhírű zeneművek magyar(os) elemei általában nem (vagy nem közvetlenül) autentikus forrásokra támaszkodnak, nagyvonalúan idézett népszerű motívumaik mégis magyaros színezettel rendelkeznek, s így evokációjuk révén képesek megidézni a magyar környezetet. Ilyen magyar vonatkozású külföldi zeneművek például:

- Beethoven, Ludwig van: István király (nyitány és kísérezene)
- Berlioz, Hector: Rákóczi-induló / „Marche hongroise” (Faust elkárhozása – I. rész, 3. jelenet)
- Brahms, Johannes: Magyar táncok (21 számozott tánc)
- Csajkovszkij, Pjotr Iljics: Hattyúk tava – 24. Danse hongroise / Czardas
- Delibes, Léo: Coppelia – Csárdás
- Dostal, Nico: Die ungarische Hochzeit (opera)
- Haydn, Joseph: D-dúr zongoraverseny – III. Rondo all’Ungarese
- Lanner, Joseph: Pesti keringő
- Monti, Vittorio: Ciarda / Csárdás
- Paix, Jacob: Ungaresca – régi (reneszánsz) magyar táncdal
- Ravel, Maurice: Tzigane (koncert-rapszódia) – Liszt Magyar rapszódiainak zenei témáival
- Sarasate, Pablo de: Cigánydalok / Zigeunerweisen (Aires gitanos) – magyar melódiai cigányzenei stílusban (köztük Szentirmay Elemér „Csak egy kislány van a világon” c. nótájának motívumával és Liszt 13. Magyar rapszódiajének témájával)
- Strauss, Johann, ifj.: Denevér – Csárdás; Éljen a magyar! (polka)
- Suppé, Franz von: Könnyű lovasság – nyitány (Magyar huszárok / Jönnék a huszárok – operett)
- Weber, Carl Maria von: Andante és magyar rondó (mélyhegedűre és zenekarra)
- (vö. Stephan Koncz: Hungarian Fantasy on Themes by C.M. von Weber – klarinétára és zenekarra)
- Ziehrer, Carl Michael: Üdvözlés Pestnek (polka)

Lehet folytatni a sort, ezt azonban ezúttal is inkább a témakör iránt érdeklődő kollégákra bízom.

## 4. Zárógondolatok

Mint jeleztem is előre, vázlatos adalékaim nem kimerítőek. Egyrészt kihagytam a felsorolásból azokat a lehetséges kérdésköröket, amelyekről föltételezem, hogy szinte minden nyelvtanár rendelkezik saját gyűjteménnyel: pl. a szemléletes toldalékolási paradigmákat, a frazeológiában kutatott állandósult szókapcsolatokat, a nyelvi és irodalmi memoritereket (fülbemászó rövid szövegeket: mondókákat, játékverseket, nyelvtörőket, idézeteket stb.), a nyelvi játékokat, a művészeti illusztrációkat (folklór, képzőművészet, építészet, film) stb. Másrészt itt megadott példatáraim is természetesen csak tájékoztató kiindulópontul szolgálnak, s ki-ki maga bővítheti tovább őket szükségletei, a nyelvtanulók igényei szerint.

A fentiekből belátható, hogy ilyen átfogó spektrum nyelvkönyvben történő megjelenítése képtelenség lenne. Jó esetben viszont következetesen bevethető egyik-másik említett témakör a tananyag állandó vagy vissza-visszatérő fejezetrészeként. Öröndetes, hogy a közösségi médiumok, nemzetközi online közösségek keretében a szakterületünkön szerveződött Facebook-csoportok (*MID van? – Magyar mint idegen nyelvi tananyagok / MID-tanárok közössége; Teach & Learn Hungarian, Hungarian as a foreign language network, Hungarian Language and Culture* stb.) ötletbörzét, tapasztalatcserét, kollegiális megosztást folytatnak ezen a téren is. Ezzel együtt is kívánatos, hogy a nyelvtanárnak legyen saját fejlesztésű példatára, feladatbankja, amelyet egyéni módon kezelhet: az adott szintnek és igényeknek megfelelően. Így tehát

természetesen nem lehet elvárás valamennyi említett gyűjtőkör kimerítő művelése, de gyümölcsöző lehet néhányukkal elmélyültebben foglalkozni.

Mint minden gyűjtemény, adott saját példatárunk is nyilvánvalóan akkor lehet igazán értékes, ha mozgósításával valóban hozzájárul a nyelvtanulók életszerű nyelvhasználatához, és a magyarórák feladat- és gyakorlattípusainak sorában általában is gyarapítja az élményszerűen aktív megoldásokat, különösképpen az induktív-heurisztikus és produktív-kreatív megközelítéseket.

## Irodalom

- Apreszjan, J. D. – Zsolkovszkij, A. K. – Melcsuk, I. A. 1973. A szókapcsolatok sokoldalú vizsgálatáról. In: Szépe György (szerk.): *A nyelvtudomány ma*. Gondolat, Budapest. 325–342.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bart István 1999. *Hungary & The Hungarians*. Corvina, Budapest.
- Bart István 2000. *Ungarn. Land und Leute*. Corvina, Budapest.
- Dóla Mónika 2018. Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – elvárások és tények. *Hungarológiai Évkönyv* 19: 17–44.
- Dóla Mónika 2013. Többmorfémás interakciós rutinok az idegennyelv-tanulásban és a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 14: 142–176.
- Katsikas, Sergios 1995. Fehler im Fremdspracherwerb: Vorschläge für eine Typologie von Fehlerursachen. *Moderne Sprachen* (Salzburg). 39/1–2: 19–34.
- Kovács Renáta 2020. AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora rögzös útja, avagy amit a hibaelemzés felfed a célnyelvi metaforikus kifejezések elsajátításáról. *Hungarológiai Évkönyv* 21: 89–97.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest.
- Kuna Ágnes 2009. A jövevényszavak és az internacionalizmusok szerepe az idegennyelv-oktatásban magyar–német viszonylatban. In: Kuna Ágnes – Veszelszki Ágnes (szerk.): *3. Félúton konferencia*. ELTE / Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. 138–160.
- László Zsigmond 1985. *Költészet és zeneiség. Prozódiai tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Károli Gáspár Református Egyetem / L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2012. Forma és funkció kapcsolata a magyar köztes nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 13: 43–50.
- Székely Gábor 2001. *A lexikai fokozás*. Scholastica, Budapest.
- Székely Gábor 2003. *A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar és német szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szili Katalin 2004/2013. *Tetté vált szavak*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szücs Tibor 1999. *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szücs Tibor 2000. Transzparencia és rendezettség a lexika tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 120–128.

*Szücs, Tibor*

### Supplements to teaching materials for Hungarian as a foreign language

This paper offers ideas for additional materials in the teaching of Hungarian as a foreign language. In the context of lexicography and grammar, for example, the following resources may be particularly useful: etymological word families, internationalisms and relevant foreign words, lexical functions (with special emphasis on lexical enhancement), collocations, cognitive metaphors, suffixing of place names, error typology (for documenting interlanguage). In the dimension of pragmatics, a multimedia dictionary of situations can contribute significantly to the success of communicative language learning. In the field of language-related culture, the following topics are suitable for compiling collections: realia (culture-specific lexemes/expressions) and Hungarian music. Within this, it is worth having a useful repository of vocal music (especially folk songs, choral works and sung verse), as well as Hungarian-related foreign musical pieces. The paper suggests that it would be desirable for the language teacher to have his or her own bank of examples and tasks, which can be managed individually according to the given level and needs of the language learner.

*H. Varga Márta*

## **A nagyító (nyomatékosító, jelentéssűrítő, túlzó) képzők a magyarban (az augmentatívumok)**

### **1. Bevezetés**

A nyelvi érzelmkifejezés a szóalkotás szintjén talán a szóképzésben ragadható meg legkönnyebben. A képzők között léteznek ún. érzelmkifejező vagy affektív morfémák, amelyek meglehetősen sokféle, szubjektív-émotív tartalom kifejezésére, pozitív és negatív irányú értékelésre alkalmasak. A kizárólag beszédhelyzetekben realizálódó evaluatív (értékelő, pragmatikai<sup>1</sup>) jelentés sokkal fontosabb a szemantikai (szótári) jelentésnél, általában felül is írja azt. Különösen a kicsinyítést és a nagyítást jelentő diminutív és augmentatív képzésben találhatók olyan derivátumok, amelyek érzelmi tartalmát ezek a képzők hordozzák.

A kicsinyítő képzős derivátumokkal kapcsolatban írt korábbi tanulmányaimban (H. Varga 2023, H. Varga megjelenés alatt) éppen azt vizsgáltam, hogy a diminutív képzőkhöz – amelyek legáltalánosabb jelentése a bázis kicsinyítésére szolgál: az alapszó jelentésének a ’kis, kicsi’ szemantikai jeggyel való kiegészítése, mintegy lekicsinyítve azt – milyen más sajátosságok, konkrétabb, differenciáltabb funkciók társíthatók. Kicsinyítés esetén a kvantitatív értékelés mellett szinte minden esetben számolnunk kell kvalitatív értékeléssel is. A kvalitatív értékelésben elsősorban a beszélőnek az értékelt entitással kapcsolatos személyes attitűdje, szubjektív véleménye (kedveskedés, becézés, gyengédség lenézés, megvetés, becsmérlés, ócsárlás stb.) fejeződik ki. Ugyanaz az affixum tehát nem csak kis méretre / mennyiségre / időtartamra / fiatal korra stb. utalhat, hanem minőségi jegyet is érinthet, pozitív vagy negatív irányú kvalitatív értékelést is kifejezhet. Ilyenkor a származék jelentése nem merül ki az [X] + [kicsi] jelentésben, hanem tisztán szubjektív-evaluatív komponensekkel vagy beszédhelyzettől függően valamilyen új jelentésárnyalattal egészülhet ki: „a képzett szó jelentései árnyalatbeli különbségeket mutathatnak annak függvényében, hogy a diminutívum melyik jegyet módosítja” (Zsemlyei 2011: 48). A szerteágazó jelentések gyakran együttesen lépnek fel, egy derivátumon belül. A derivátum elsődleges jelentését a bázison túl mindig a kontextus határozza meg.

A kicsinyítő képzőkön kívül az affektív morfémák sajátos csoportját jelentik a nagyító képzők, az augmentatívumok. Mindkét képző a legnagyobb jelentéstani változatossággal az alapszó szófaját változatlanul hagyó főnévképzésben követhető nyomon. A nagyító alakokat egyébként kizárólag főnévi bázisból lehet létrehozni (vö. Körtvélyessy 2014: 297), míg a kicsinyítő képzős adatok között vannak igei bázisból létrejött derivátumok is, amelyek persze nem váltak termékeny mintává (pl. *szip-ka*, *lep-ke*).

### **2. A nagyító képzőkről**

Ezek a képzők a kicsinyítő–becéző szerepű képzőkhöz képest ellenkező irányú jelentést hordoznak, ’nagyítás’-t, ’nyomatékosítás’-t, ’túlzás’-t, alkalmanként ’tisztelet’-et, de előfordul, hogy ’ócsárlás’-t fejeznek ki.

<sup>1</sup> Minden evaluatív jelentés egyúttal pragmatikai jelentés is, hiszen mindig beszédhelyzethez kapcsolódik, a fordítottja azonban nem igaz: „nem minden pragmatikai jelentés evaluatív jellegű” (Kiefer–Németh 2014: 252).

A nagyító képzők általában az alapszó által jelölt fogalom tartalmának nagyobb mértékét fejezik ki, a 'nagy' szemantikai jeggyel egészítik ki annak a jelentését, mintegy felnagyítva azt. A korai magyar grammatikák általában említést tesznek a magyar nyelv nagyító képzőiről (pl. Balassa-Simonyi 1895), a legújabb grammatikákban azonban alig találunk leírást ezekről a képzőkről, ugyanis a nagyítást kifejező képzők mára szinte kizárólag a nyelvjárásokban élnek, a köznyelvben csak néhány keresztnév becéző alakjában használatosak (pl. *Ist-ók*), és új származékokat ma már nemigen hoznak létre.

Az indoeurópai nyelvekben is találkozunk nagyító képzőkkel, például:

- a portugálban (augmentativo) a szó végéhez járuló *-ão*, *-zão*,
- a spanyolban: *-ote*, *-ón*, *-azo*.
- az olaszban (suffisso accrescitivo): a nagyító–rosszalló főnév vagy melléknévképzők főleg érzelmi alapon befolyásolják az alapszó jelentését; meglehetősen gyakoriak, külön készletárral rendelkeznek: *-one*, *-ona* (pl. *casa* 'ház' > *cas-one* 'nagy ház', *naso* 'orr' > *nas-one* 'nagy orr', *libro* 'könyv' > *libr-one* 'nagy könyv', *orecchio* 'fül' > *orecchi-one* 'nagy fül', *barile* 'hordó' > *barilona* 'nagy hordó', *stupido* 'ostoba' > *stupid-one* 'nagyon ostoba'); *-otto*, *-otta* / *-occio*, *-occia* / *-ozzo*, *-ozza* képzők a nagyítás kisebb mértékét fejezik ki; gyakran a tárgyat jelölő főnév alakjára, jellegére utalnak (pl. *barile* 'hordó' > *baril-otto* / *baril-ozzo* 'kisebb, de zömök, széles hordó'; *-accio*, pl. *cattivo* 'rossz' > *cattiv-accio* 'nagyon rossz', *ricco* 'gazdag' > *ricc-accio* 'nagyon gazdag', *povero* 'szegény' > *pover-accio* 'nagyon szegény');
- a franciában: a *gallon* 'angolszász űrmérték (3,7–4,5 liter) az ófrancia 'nagy tál, korsó' jelentésű *galon* folytatója; a szó végén nagyító képző van, a tő ismeretlen;
- az oroszban az *-ин(a)* és az *-иш(e/a)* képzőkkel létrejött szavak az alapszóval jelölt tárgy átlagosnál nagyobb méretét fejezheti ki, illetve annak értékelését is akár pozitív, akár negatív előjellel: *-ин(a)* (pl. *дом* 'ház', *дом-ина* 'hatalmas ház', *холод* 'hideg', *холод-ина* 'nagy hideg'), *-иш(e/a)* (pl. *собака* 'kutya' > *собач-ише* 'óriási, hatalmas kutya'; *бород* 'szakáll' > *бородуиша* 'nagy szakáll', *голос* 'hang' > *голос-ише* 'nagy hang');
- a lengyelben: *ogień* 'tűz' > *ogn-isko* 'tábortűz', *igra* 'játék' > *olympijskie igrz-yska* 'olimpiai játékok'.

A nagyító képzők funkciómegoszlása tehát ugyanúgy kettős, mint a kicsinyítő-becéző képzőké a különféle nyelvekben, vagyis szemantikai és pragmatikai természetet egyaránt mutatnak.

### 3. A nagyítást morfológiai szinten megvalósító eszközök a mai magyar nyelvben

#### 3.1. -Ók

A *Tüzetes magyar nyelvtan történelmi alapon I.* című grammatika (Balassa–Simonyi 1895) az *-Ók* képzőt mint sajátos, nagyító jelentésű képzőt említi. Az *-Ók* nagyító képző ugyanazokat az elemeket tartalmazza, mint az egyalakú, kicsinyítő-becéző funkciójú *-kó* képző (vö. *Jan-kó*, *Fer-kó*, *Pal-kó*, *Lac-kó*), csak fordított sorrendben: az *-Ók* az *-ó* és a *-k* elemek összetapadásával még az ősmagyar korban keletkezett képzőbokr (vö. D. Bartha: 1958: 115). A régi nyelvben, nyelvjárásokban kifejezhetett nagyítást, sértő megnevezést. Ma már az elavult, ritka és természetlen képzők között tartjuk számon.

A kicsinyítő képzőkhöz hasonlóan a nagyító képző is kifejezhet kvantitatív és kvalitatív értékelést is.

##### 3.1.1. Kvantitatív értékelés

A kvantitatív értékelés vonatkozhat az entitás (objektív) mérhető fizikai tulajdonságára (méret, kiterjedés, életkor). Píyen esetben a [nagy] jelentésem lexikai természetű, tehát a származék szemantikai szerkezete leírható a 'tő + AUG képlettel. A nagyítás mint képzőfunkció első-



sorban köznévi alapú képzéseknél jelentkezik. Ilyen esetekben a nagyító képző csak szemantikai jelentést hordoz. Ebbe a kategóriába egyrészt a 'dolog' jelentésű, valamilyen fizikai kiterjedéssel rendelkező, állandó alakú és méretű konkrét főnevek (főként testrésznevek), másrészt állatok nevei tartoznak, például:

- testrészek nevei: \**szemők* 'nagy szemű vagy szemöldökű <ember, állat>', *pofoók* / *pufók* 'nagy-pofájú' (a hangutánzó *pofo-* / *pufo-* tőhöz [vö. *puffad*] az *-ók* nagyító képző járult, vö. Pais 1928: 39), *hasók* 'hasas', *fülök* 'nagyfülű', *orrók* 'nagyorrú', *szájók* 'nagyszájú', *ajók* 'vastag, nagy ajkú', *pohók* 'kidudorodott hasa van, pohos, potrohos', *tagók* 'nagytagú, tagbaszakadt', *monyók* 'nagy monyú, nagy tojású', *czubók* / *czobók* / *czubák* / *czobok* (< *comb*) '(szárnyas) állat inas, vastag combja' (Erdélyben), *szőrmók* (< *szőr* + [*cók*]mók) 'feltűnően bozontos szakállú, bajuszú és nagyhajú férfi';
- állatnevek: \**herny-ók* 'nagy hernyó', \**csereb-ók* 'nagy cserebogár', \**pill-ók* 'nagy lepke, pillangó';
- egyéb szavak: *csomb-ók* / *csimb-ók* 'nagy bog, csomó', *bibircs* > *bibircs-ók* 'nagy szemölcs, pörsenés, pattanás'

A nagyításnak ebben a legkézenfekvőbb esetében az objektum valamennyi vonalszerű paramétere (hosszúság, szélesség, magasság) felnagyítódik, általános méretbeli növekedésük következik be.

A kvantitatív értékelés az entitás életkorára is vonatkozhat, azt is módosíthatja. Ebbe a csoportba zömmel élőlényt jelentő konkrét főnevek, elsősorban rokonságnevek sorolhatók, pl. *anyjók* ~ *anyók* 'élemedett korú, öreg anya', *apjók* ~ *apók* 'élemedett korú, öreg apa'. A latin eredetű *Bartholomaeus* keresztnév a magyarban *Bartalan* ~ *Birtalan* ~ *Bertalan* változatokban honosodott meg. Ezek rövidített (megcsonkolt) *Bart-* ~ *Bert-* ~ *Birt-* változatának *-ók* képzős alakja később apanévi családnevvé vált: *Bartók* ~ *Bertók* ~ *Birtók* 'a nagy, az öreg *Bart-* ~ *Bert-* ~ *Birt-* nevű személy fia, leszármazottja' jelentésben (vö. Balázs 2016).

### 3.1.2. Kvalitatív értékelés

Valószínűleg nem lehet általánosságban kijelenteni, hogy minden nagyító képzős származék szemantikai szerkezete leírható a 'tó + AUG képlettel, tehát a képző nem csak nagyítást aktualizálhat. A kvantitatív értékelés mellett számolnunk kell kvalitatív értékeléssel is. A kvalitatív értékelésben a beszélőnek általában az értékelt entitással kapcsolatos személyes attitűdje (kedveskedés, becézés, lenézés, megvetés stb.), szubjektív véleménye fejeződik ki. Ugyanaz az affixum tehát nem csak nagy méretre utalhat, hanem minőségi jegyét is érintheti, pozitív vagy negatív irányú kvalitatív értékelést is kifejezhet, a származék jelentése a beszédhelyzettől függően valamilyen új jelentésárnyalattal egészülhet ki.

A nagyító képző kvalitatív funkciója a becézésekben jut kifejeződésre, tulajdonneveknél, elsősorban személyneveknél vehető számba, pl. keresztnemek mellett: *Erzs-ók*, *Ist-ók*, *Il-ók*, *Mih-ók*, *Ann-ók*, *Jan-ók*, *Bert-ók*. A személynevek becéző képzőjeként régies, illetőleg nyelvjárási. A *Mih-ók* a *Mihály* becéző formájaként is él, köznevesült változatában (*mihók*) azonban pejoratív jelentéssel rendelkezik: 'mafla, nagy darab férfi'-t jelent (vö. a *Mária* / *Pál* / *Fruzsina* köznevesült változatait: *maca* pejor 'a férfi szeretője' / *pali* argó 'becsapható, hiszékeny férfi' / *fruska* biz 'virgonc, serdülő lány'). A mai magyar köznyelvben talán csak a trefás hangulatú *pufók* 'erősen telt, kövérkés arcú kisgyerek, személy' szavunk őrzi az *-ók* képző kedveskedő, kicsinyítő-becéző árnyalatát.

A becéző funkcióban használt nagyítóképzős szavak használata a bizalmas társalgásra jellemző. Ilyen esetben a képzőnek sem nagyító, sem érzelmi-értékelő funkciója nincs, jelentésük csak pragmatikailag határozható meg. Legtöbb esetben csak a nyelvi érintkezés közvetlenségét, meghittségét, családiasságát jelzi. Ezt hivatott kifejezésre juttatni a fogadkozáskor, esküdő-

zésekor használt, nagyító képzőt tartalmazó nép tréf *bizistók* 'Bizony Isten' vagy az *istó-kuccse* 'Bizony mondom, igazán! Isten (engem) úgy segítjen!' is.

Negatív irányú értékelést, negatív viszonyulást (elsősorban gúnyolódást) is kifejezhetnek ezek a képzések, pl. *pir-ók* 'vörös hajú és arcú', *rip-ók* ~ *rip-ők* ~ *rüp-ők* 'kihívóan szemtelen, pimasz <alak, viselkedés>'.

### 3.1.3. Az -Ók szokatlansága

Az -Ók nagyító képző több szempontból is szokatlannak számít a magyarban. A képzés művelete nem az alaktanban megszokott szabályokat követi, ugyanis a toldalék a bázisszó megrövidült, nem transzparens tövéhez járul. A szórövidülés valójában szócsonkítás/szócsonkulás eredménye, amely a lexémák bizonyos részleteinek elhagyásával történik, meglehetősen kiszámíthatatlanul (vö. Kiefer 1998: 226–227). Ez a képzésforma meglehetősen ritka, hiszen más töcsonkítással járó morfológiai műveletet nem ismerünk a magyar alaktanban: „[...] a szabályos képzés szóalapú, márpedig a csonka tövek nem önálló szavak” (Kiefer 1998: 226–227). A csonkítás megszokott velejárója a kicsinyítés-becézés formai megoldásának.

Az -Ók képző két változatú toldalékmorféma ugyan (vö. *szem-ők*, *orr-ók*), de sok esetben tapasztalható, hogy magas magánhangzókat tartalmazó tövek a toldalék hátulképzett magánhangzót tartalmazó változatát veszik magukhoz, pl. \**herny-ók* \**csereb-ók*, \**pill-ók*, \**szőrm-ók*, \**csimb-ók*, \**bibircs-ók*. Ez egyrészt a nyelvben megjelenő játékosságra való törekvés kifejeződése lehet, másrészt a becéző képzés egyik fő stilisztikai jellemzője a megszokottól, az unalmastól való eltérés. A fenti példákban hangrendi elhasonulás történik: habár használható lenne illeszkedő toldalék, mégis inkább a nyelv konvencióitól eltérő formát választjuk.

A kicsinyítő képzők esetében különösen feltűnő jelenség a képzőhalmozás: azonos funkciójú képzőt többet is csatolhatunk az alapszóhoz, pl. *any-á-cska*, *Mar-i-ká-cska*, jóllehet azonos funkciójú képzőből általában csak egy szokott lenni a szóalakokban. A képzők egymás utáni halmozása egyébként a szubjektív-evaluatív toldalékok sajátos jellemzője, egyrészt a képzés játékosságának a megnyilvánulása: a beszélők a rendelkezésükre álló formánsokat számtalan lehetséges variációban kapcsolják össze, állandóan változtatva e képzők állományát (Szegegyi 1991: 207), másrészt a produktív magas fokára utal, hiszen ebben az esetben a szabály közvetlenül azután is működik, miután már alkalmazták (Nyéki 2018: 31). Míg a diminutív képzők egymás utáni működésének elvben nincs korlátja (négyeszeri alkalmazásra is találni példákat, pl. *ap-u-ci-ká-cska*), addig az augmentatív szuffixumnak többszöri előfordulására (egy bázison) a magyarban nem találtam példát. Érdekes, hogy éppen ez a szempont mutat rá arra, hogy a diminutívum-képzés jóval termékenyebb morfológiai művelet (Nyéki 2018).

### 3.2. -sÁgOs

A -sÁgOs képzőt többé-kevésbé tudatos képzőalkotás hozta létre a felsőfok jelölésére a kései ómagyar korban. „Az ok valószínűleg a kódexek fordítás mivoltában keresendő: az eredeti latin szövegekben ugyanis a melléknevek felsőfoka képzéssel alakult, s a fordítók a lehető legnagyobb szöveghűségre törekedve a magyar megfelelőket is képzett szavakként akarták megadni” (Benkő 1992: 306). „Ez a képzőbokor úgy keletkezett, hogy a -ság, -ség képzős alapszóhoz az -s nomen possessoris képző járult. Mivel a -ság, -ség rendkívüli elevenése miatt a -ságos, -séges végződésű melléknevek mellett a megfelelő -ság, -ség képzős főnevek mindig kimutathatók, gondolhatnánk arra is, hogy a -ságos végződés nem vált képzőbokorrá” (D. Bartha 1958: 121). A -sÁgOs végződés azonban együttesen olyan jelentést hordoz, amely nincs meg külön sem a -sÁg, sem az -(V)s képzőben: a tulajdonság nagy voltát, rendkívüli mértékét fejezi ki. A *boldogságos*, *jóságos*, *fényesség*, *szépséges*, *hűség*, *dicsőség*, *szentséges*, *mélyéges* stb. melléknevek alaktani megítélésével kapcsolatban a leíró grammatikákban sincs

egységes állásfoglalás. „A mai magyar nyelv” a *-sÁgOs* toldalékról olyan képzőcsoportként tesz említést, amelyik bizonyos származékokban összetett képzőként viselkedik, más, hasonló szerkezetű származékokban viszont csupán továbbképzés történt. A fejezetet író Velcsov Mártonné szerint összetett képző van a *jó-ságos*, *hű-séges*, *szép-séges* szavakban, ezekben a példákban ugyanis egységesnek véli a képzőbokr jelentését (függetlenül attól, hogy szerkezetileg jól tagolhatók), mert a származékszavak a *jó*, *hű*, *szép* alapszókkal állnak szemben, azok nyomatékosabb szinonimái. Velük szemben továbbképzésről kell beszélnünk pl. az *egész-ség-es* melléknév esetében, mert itt a közbeeső képzett főnevet, az *egészség-et* képeztük tovább melléknévvé, tehát két különálló, egyszerű képző rajta a *-ség* és az *-(e)s* (Bencédy és mtsai. 1991: 119).

T. Somogyi Magda (2000) – a leíró nyelvtani hagyomány ellenére – cáfolja a *-sÁgOs* képző egységes képzőbokorként való értelmezését. Elismeri ugyan, hogy a *-sÁgOs* szuffixum nemegyszer mást jelent, mint a *-sÁg + -Os*, pl. *jóságos* ’nagyon jó’, *szépséges* ’nagyon szép’, ugyanakkor ezekben a derivátumokban is jól érzékelhető a ’jósággal, szépséggel ellátott’, vagyis az *-s* képzőből levezethető jelentéstartalom. Szerinte még a *nagy-ság-os*, *méltó-ság-os* szóalakok jelentésének eltérése sem a *-sÁgOs* toldaléksor összeforrásában keresendő, hanem az egész szóalak specifikus jelentésével magyarázható. A *nagyság* és a *méltóság* voltaképpen (legalább) két jelentéssel rendelkeznek, egy konkrétan (’fizikai méret’, illetve ’magas rang’) és egy elvonttal (’fontosság, szellemi stb. kiválóság’, illetve ’valaminek a tiszteletet keltő volta’). Az idézett derivátumok az elvont lexémákon alapulnak. Ha még teljes határozottsággal dönthetnénk is az ilyen esetekben az összeforrottság mellett, az anyanyelvi beszélő valószínűleg képzőként kezelné a toldalékokat a módosult jelentésű szavakban is (vö. még *bátorságos*, *bensőséges*, *boldogságos*, *bőséges*, *dicsőséges*, *fensőséges*, *fényességes*, *gyönyörűséges*, *igazságos*, *készséges*, *kétséges*, *magasságos*, *mélységes*, *szélsőséges*, *szentséges*, *szörnyűséges*, *tisztességes*, *valóságos*, *vígságos*).

### 3.3. *-(V)s*

Érdekes szemantikai csoportot alkotnak azok a derivátumok, amelyek bemenetüül külső testrésznevek szolgálnak. A külső testrésznevekhez általában ritkán járul *-(V)s* képző, ezek a derivátumok ugyanis általában nem képesek egyedítésre, ezért személyek jellemzésére nem alkalmasak (a *fejes*, *kezes* stb. ’valakinek feje, keze van stb.’ jelentésben minden emberről állítható). Néhány származéktól (pl. *bajuszos*, *borostás*, *szakállas*) eltekintve a külső testrésznevekkel való jellemzésnek kizárólag akkor van értelme, ha az illető testrész jellemző tulajdonságát (nagyságát, színét stb.) is azonnal megnevezzük; a melléknévvel determinált főnévi alaptaghoz azonban ilyen esetben általában az *-(j)Ű* képzőt illesztjük: *elálló fülű*, *szép szemű*, *kerek arcú* stb. A külső testrésznévvel történő egyedítés csak azokban a példákban fogadható el, amelyekben „a főnévi fej által kifejezett entitásnak nem lényegi jellemzője a melléknév által jelölt tulajdonság, pl. *hajas baba*” (Laczkó 2000: 648). Ha külső testrészeket jelentő főnevekből mégis létrehozunk *-(V)s* képzős származékokat, pl. *combos*, *faros*, *fenekes*, *hasas*, *melles*, *pocakos*, *tenyeres-talpas*, *termetes*, *testes*, *vállas*, akkor ezekben az *-(V)s* ellátottságot kifejező funkciója nagyító árnyalattal egészül ki, s az így képzett szó az alapszóban jelölt testrész feltűnő méretére utal, pl. *combos* ≠ ’combja van’, *melles* ≠ ’melle van’, *tenyeres-talpas* ≠ ’tenyere, talpa van’, *vállas* ≠ ’vállá van’ stb., inkább a jelzővel egyedített *-(j)Ű* képzős *erős combú*, *nagy mellű*, *nagy kezű*, *nagy lábú*, *széles vállú* stb. melléknévek jelentésével mutat rokonságot. Hasonló példák még: *szájjas* ’nagyszájú, nagyhangú’; *szemes* ’a kedvező lehetőséget hamar felismerő és kihasználó’; *(szem)füles* ’mindenre felfigyelő, a kedvező lehetőséget hamar felismerő és kihasználó’.

A *szín / szag / illat / íz / hang / kor / idő / hír* főnevekből is képezhetők *-(V)s* képzővel származékok: *színes, szagos, illatos, ízes, hangos, koros, idős*. A képzett forma ezekben az esetekben is sűrítést fejez ki, tudniillik a képzett szó nem egyszerűen összege az alapszó és a képző jelentésének: *hangos* ≠ 'hanggal rendelkező', *szagos* ≠ 'szaggal rendelkező', *koros* ≠ 'kora van' stb.; jelentése inkább 'nagy hanggal, erős szaggal rendelkező, magas korról megáldott', tehát a jelzővel egyedített *-(j)Ű* képzős *nagyhangú, erős szagú, éltés korú* stb. melléknevek jelentésével mutat rokonságot.

### 3.4. *-cskA*

A *-cskA* ma alighanem a leggyakoribb kicsinyítő képző, amely az azonos szerepű *-cs* képző és *-kA* képzőbokorra tapadásával viszonylag későn, a kései ómagyar korban keletkezett magyar fejlemény. Első ismert adata a Jókai-kódexben (1372 u.) fordul elő (*helleczken* 32), ettől kezdve viszont folyamatosan adathozható (vö. Szegfü 1992: 304). Egyes erdélyi nyelvjárásokban nagyító szerepe is megfigyelhető, pl. *ügyesecske* 'nagyon ügyes', *meredekecske* 'igen meredek' (vö. Kiss 2001: 354). A napjainkban is határozottan gyakori, bár korlátozottan produktív ebben a jelentésében.

### 3.5. *-AtOs*

Péter Mihály az erősítés eszközeként említi „a régiesnek ható *-atos, -etes* képzőt is: *alkalmatos, félelmetes, kellemetes, szorgalmatos, szemérmes, szerelmetes* stb.” (1991: 92). Tudomásom szerint *-AtOs* képző nincs a magyarban. Az *-AtOs* végződésrel rendelkező fenti esetek inkább az ellentétpárok szoros kapcsolatát, asszociációs egymásra hatását tükrözik, pl. az *alkalm-atlan* ↔ *alkalm-atos* 'alkalmas', *(ki)állhat-atlan* ↔ *állhat-atos* 'következetesen, szilárdan kitartó, nagyon hűségese', *kellem-etlen* ↔ *kellem-etes* 'nagyon kellemes', *szemérm-etlen* ↔ *szemérm-etes* 'túlzottan szemérmes' alakokban világosan felismerhető fosztóképzős ellentétpárjuk: az *-At* szótag mintha az *alkalm-atlan, (ki)állhat-atlan, kellem-etlen, szemérm-etlen* melléknevek fosztóképzőjéből (az *-A-* előhangzó és a fosztóképző első fonémája) került volna át az *-Vs* képző elé.

### 3.6. *Túlzófok*

A nagyítást morfológiai szinten megvalósító eszköz még a névszók csoportjában a túlzófok. Különleges esetként tarthatjuk számon a túlzófokot, mely az adott tulajdonság lehető legnagyobb mértékére utal, és melyet a felsőfok prefixumának meg többszörözésével fejezünk ki a magyarban, pl. *legeslegeslegjobb*. A felsőfok és a túlzófok között valójában nincs logikai/szemantikai különbség, hiszen a felsőfok szemantikailag egy értékskála legfelsőbb fokát fejezi ki: „semmi sem jobb a legjobbnál, semmi sem nagyobb a legnagyobbbnál, semmi sem távolibb a legtávolibbnál stb.” (Kiefer–Németh 2014: 257). A túlzófok tehát csak pragmatikai szempontból különbözhet a felsőfoktól: „azt juttatja kifejezésre, hogy a beszélő nyomatékosan szeretné felhívni mondanivalója fontosságára hallgatója figyelmét, valaminek az intenzitását akarja fokozni (...) A túlzófoknak ezért mindig van érzelmi színezete is, szemben a felsőfokkal, amely általában tényszerű összehasonlítás eredménye. A túlzófok alkalmas arra, hogy felkeltse a hallgató érdeklődését, fokozza a feszültséget” (Kiefer 2003: 110–111).

#### 4. Befejezés

Ebben a tanulmányban egyelőre csak a nagyítást morfológiai szinten megvalósító eszközöket gyűjtöttem össze a névszók csoportjában. A valóság ennél persze jóval összetettebb, hiszen ez a jelentés más eszközökkel, más nyelvi szinten is előfordulhat, pl. a szóösszetételek különböző fajtáiban (pl. *réges-régi, unos-untalan, nőttön-nő // nyakra-főre, út-ver, él-hal*), ikerítéssel (pl. *limlom, tarkabarka*), az igekötőknek köszönhető jelentésekben (pl. *túlsóz, túlidegeskedi a vizsgát / kiséri magát, kialussza magát, kikiabálja magát*), illetve a nagyítás lexikai (szókészlet) úton is megvalósulhat, pl. *koldusszegény, patyolatfehér, extrafinom, hiperérzékeny, szuperintelligens, ultrabalos* (vö. Székely 2001b): ezek az utótag túlságos, szélsőséges vagy hivalkodó voltára utaló érzelmi-értékelő mozzanatot hordoznak.

#### 5. Rendhagyó befejezés

A 'nagyítás', a 'fokozás', a 'túlzás' jelentés nyelvi kifejezőeszközeiről szóló kis írásomat egyúttal születésnapra is szánom, amely abból az alkalomból íródott, hogy *szép-séges, jóságos, ügyesecke* ünnepeltünk immáron *bőségesen* válogathat a magyarországi közlekedési eszközök között, amelyek bármelyikén is ingyenesen utazhat. *Mélységes* hódolattal és szívem *legeslegmélyebb* szeretetével kívánok *boldogságos* születésnapot, és még sok-sok *gyönyörűséges, fényességes, dicsőséges* és *vígsgagos* évet: Isten éltesen sokáig, kedves Orsi!

#### Irodalom

- Balassa József – Simonyi Zsigmond 1895. *Tüzetes magyar nyelvtan történelmi alapon I. Magyar hangtan és alaktan*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Balázs Géza 2016. *Nyelvi barangolások*. Napkút Kiadó, Budapest.
- D. Bartha Katalin 1958. *A magyar szóképzés története (Magyar történelmi szókészlet II.)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencédy József – Fábián Pál – Rácz Endre – Velcsov Mártonné 1968. *A mai magyar nyelv*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Benkő Loránd (szerk.) 1991. *A magyar nyelv történelmi nyelvtana I. A korai ómagyar kor és előzményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Benkő Loránd (szerk.) 1992. *A magyar nyelv történelmi nyelvtana II/1. A kései ómagyar kor*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc 2003. Morfopragmatikai jelenségek a magyarban. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX*: 107–128.
- Kiefer Ferenc – Németh Boglárka 2014. Evaluatív jelentésű képzők a magyar nyelvben. *Nyelvtudományi Közlemények* 110: 251–258.
- Kiefer Ferenc – Németh Boglárka 2015. Hungarian. In: Grandi – Körtvélyessy (szerk.) 2015: 227–237.
- Kiss Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Körtvélyessy Livia 2014a Az evaluatív morfológia értékelése – több nyelv vizsgálatára alapozott elemzés I. *Magyar Nyelv* 110: 169–176.
- Körtvélyessy Livia 2014b Az evaluatív morfológia értékelése – több nyelv vizsgálatára alapozott elemzés II. *Magyar Nyelv* 110: 293–304.
- Laczkó Géza 1907. *Játszi szóképzés*. Különnyomat a *Magyar Nyelvőr*-ből. Atheneum Irodalmi és Nyomdai R.-T. Kiadása, Budapest.
- Laczkó Tibor 2000. Zárójelezési paradoxonok. in Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan, 3. Morfológia*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nyéki Bence 2018. Kicsinyítés és nagyítás az orosz nyelvben. Produktivitás és szemantika. In: Engelné Nagy Éva (szerk.): *Kicsinyítés és nagyítás. Tanulmányok a II. Szláv Filológiai és Kultúratudományi Konferencia előadásaiból (Eötvös Collegium, 2017. május 26)*. ELTE Eötvös Kollégium, Budapest.
- Nyéki Bence 2019. Denominális diminutívképzés az orosz, német és magyar nyelvben. <https://doi.org/10.33934/initium.2019.1.2>

- Pais Dezső 1928. Puha, puffan, páhol. *Magyar Nyelv* XXIV [1–2]: 37–40.
- Péter Mihály 1991. *A nyelvi érzelemkifejezés eszközei és módjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- T. Somogyi Magdolna 2000. *Toldalékrendszerelésünk vitás kérdései*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szegfű Mária 1992. A névszóképzés. In: Benkő (szerk.) 1992: 268–320.
- Székely Gábor 2001a A lexikai fokozás a magyar nyelvben. *Magyar Nyelv* XCVII [4]: 432–446.
- Székely Gábor 2001. *A lexikai fokozás*. Scholastika, Budapest.
- H. Varga Márta 2023. Képző vagy nem képző? A (denominális) diminutív toldalékok grammatikai státusáról. *Folia Uralica Debreceniensia* 30: 299–310.
- H. Varga Márta. A (denominális) diminutívumok funkciói. *Folia Uralica Debreceniensia* (megjelenés alatt)
- Zsemlyei Borbála 2011. Kicsinyítő képzők az erdélyi régiségben. *Erdélyi Tudományos Füzetek* 268. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár.

*H. Varga, Márta*

### **Augmentatives (morphological derivatives with augmentative content) in Hungarian**

Evaluative morphology is a field of linguistics that studies the formation of morphological derivatives with evaluative content (augmentatives, diminutives, pejoratives and amelioratives). Although evaluative constructions in Hungarian are not always a matter of morphology (they cannot always be considered end-products of word formation processes), morphology plays a dominant role in the formation of Hungarian evaluatives; however, the role of pragmatics seems to be central too. Another central issue is the wide set of semantic nuances that usually accompany augmentatives, diminutives, pejoratives, and amelioratives. The aim of this paper is to investigate the augmentatives in Hungarian, which is a complex task considering the vast diversity of their pragmatic functions and nuances of their meanings. Nonetheless, the paper tries to demonstrate how and where the three disciplines of morphology, semantics and pragmatics meet in Hungarian evaluatives. The first part of the study is devoted to the examination of archaic, rare and non-productive *-Ók* suffix, while the second part focuses on the characterization of other suffixes (e.g., *-sÁgOs*, *-(V)s*, and *-cskA*) – derivational endings that express augmentation in various contexts.

## *Vermeki Boglárka*

### **A generatív mesterséges intelligencia használatának lehetőségei és (jelenlegi) korlátai a magyar mint idegen nyelvi tanárképzésben**

*Nádor Orsolyának, kedves tanáromnak és kollégámnak, aki mindig nagy figyelmet fordított a magyar mint idegen nyelv tanárképzésére. Lelkesedése és támogatása mindig is példaértékű volt számomra.*

„Az elmúlt években a mesterséges intelligencia (MI) technológiai fejlődése jelentős változásokat hozott a nyelvoktatás területén, különösen a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A MI lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulási folyamatot személyre szabottabbá és interaktívabbá tegyük, ami különösen előnyös lehet azok számára, akik a magyar nyelvet mint idegen nyelvet sajátítják el. A technológia alkalmazásával a tanulók gyorsabban és hatékonyabban sajátíthatják el a nyelvi struktúrákat, növelve ezzel a nyelvi kompetenciájukat és kommunikációs készségeiket. Ez az újító szemlélet lehetővé teszi, hogy a magyar nyelvtanárok jobban koncentráljanak a diákok egyéni igényeire, miközben a mesterséges intelligencia eszközei, mint például a nyelvi modellek és interaktív alkalmazások, támogatják a tanulási folyamatot.” (OpenAI ChatGPT-4, 2024. május 12.)

#### **1. Bevezetés**

A fenti szöveget a ChatGPT-4<sup>1</sup> generálta arra a promptomra, vagyis felhasználói utasításomra válaszolva, amelyben megkértem, szakértőként írjon egy bevezető bekezdést a mesterséges intelligencia (MI) használata és a magyar mint idegen nyelv (MID) oktatása témájában. A gyors fejlődésű új technológia szinte tökéletes megfogalmazású szövegéből egy ideális, már-már utópisztikus képet kapunk az MI-eszközök MID-órákon történő alkalmazási lehetőségeinek előnyeiről. Az MI gyors fejlődését pedig mi sem mutatja jobban, mint hogy a fenti szöveg generálását követő másnap, 2024. május 13-án már a szoftver egy új, 25%-kal gyorsabb és 35%-kal hatékonyabb verzióját (ChatGPT-4o) mutatta be az amerikai OpenAI cég (OpenAI modellek 2024). De vajon valóban ennyire előnyös a használata a magyar nyelvórákon? Véleményem szerint igen, ha megfelelően, tudatosan és kontrolláltan alkalmazzuk.

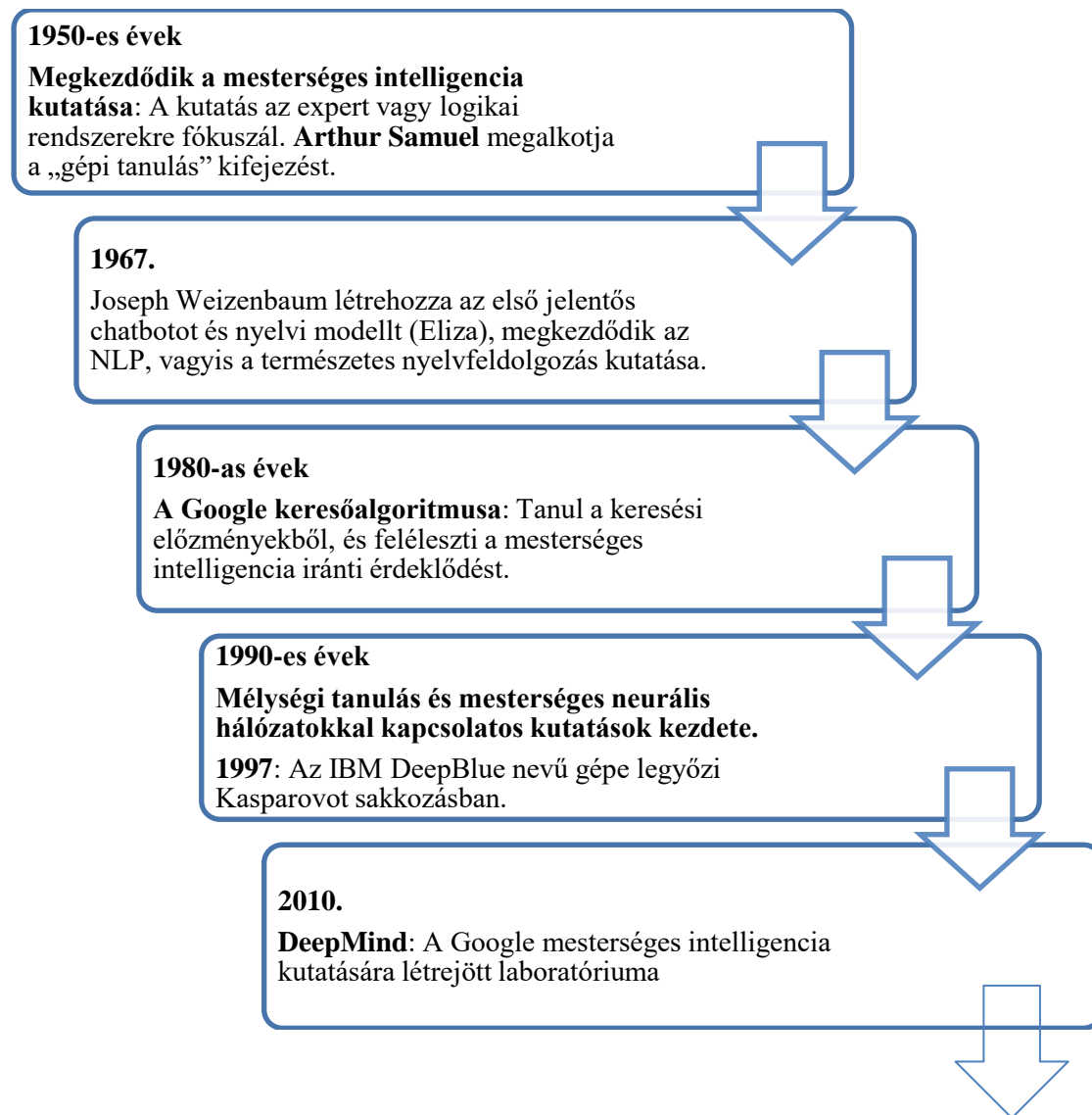
Jelen tanulmány a magyar mint idegen nyelvi tanárképzés irányából közelíti meg az MI használatának lehetőségeit és jelenlegi korlátait, hiszen akár egyetértünk a ChatGPT-4 által generált bevezető bekezdéssel, akár nem, az vitathatatlan, hogy ma már a mindennapi életünk része, és ezért kulcsfontosságú (lenne), hogy tudatos használatának elsajátítása, vagyis **az MI műveltség (AI literacy)** megjelenjen a tanárképzésben (vö. Horváth 2023). Még ha nehezen követhető is ez a gyors fejlődés, a tanulmány célja egy rövid áttekintés nyújtása az MI legfontosabb jellemzőiről és a használata során figyelembe veendő szempontokról. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy a MID-tanárképzésben, illetve a kezdő MID-tanárok számára vajon hogyan lehet segítség ez az új technológia, valamint arról is olvashatunk néhány gyakorlati példát, hogyan támogathatják a generatív MI-alkalmazások a **nyelvtanári készségek fejlődését, a tanári beszéd fejlesztését, az óratervek, a tananyagok készítését és az órákra való felkészülést**, valamint pár szóban érinti a **mérés és értékelés** témakörét is.

<sup>1</sup> <https://chatgpt.com/>

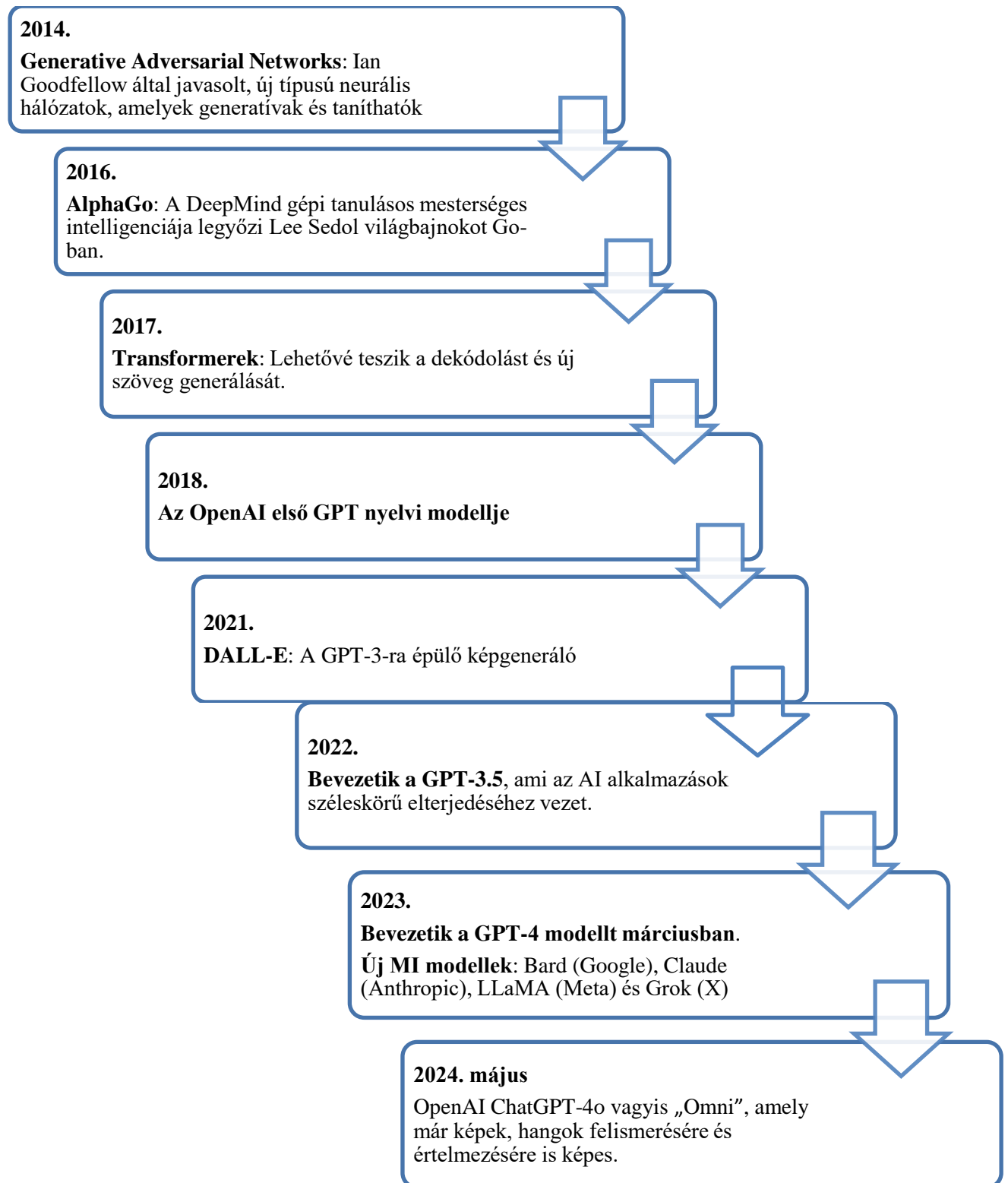
## 2. A generatív MI-alkalmazások működéséről röviden

Ha mesterséges intelligenciáról beszélünk, gyors elterjedése és széleskörű használata (1. ábra) miatt ma mindenkinek a 2022 novembere óta elérhető ChatGPT jut először eszébe, pedig ezen kívül rengeteg más program is létezik. A mesterséges intelligencia fogalmának számos definícióját ismerjük. Ma már ernyőfogalomként működik minden olyan alkalmazást magában foglalva, amely képes az emberi intelligenciát szimuláló feladatok elvégzésére.

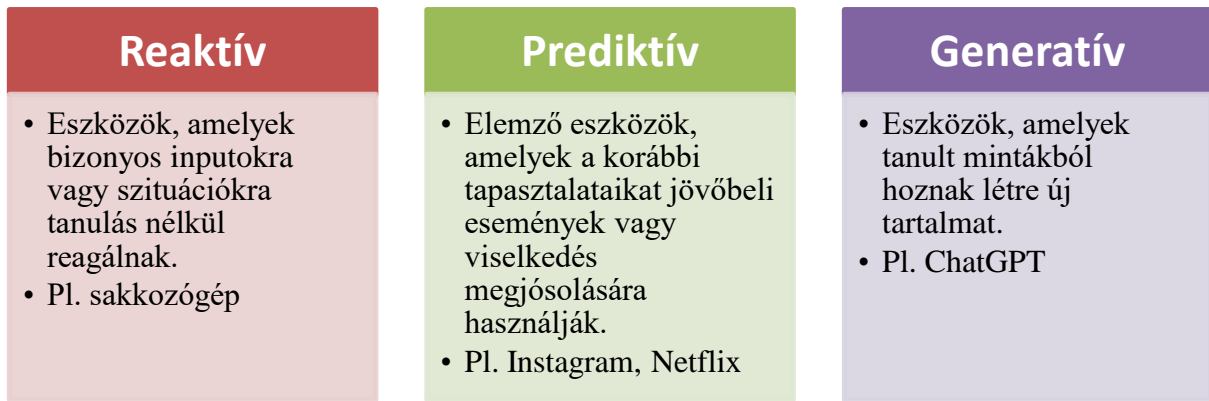
Ugyanakkor maga az elnevezés nem a legmegfelelőbb, hiszen itt nem intelligenciáról van szó, nem is intelligens, gondolkodó gépekről (*Intelligent Machines*), ahogy a kutatások kezdetén, az 1950-es évek környékén nevezték (vö. Bowen–Watson 2024: 11–26, Luckin et al. 2022: 1–16), hanem mesterséges neurális hálózati architektúrán alapuló nagy nyelvi modellekről, amelyek – az emberi agy neuronjai ihlette – mesterséges neurális hálózatok, valamint összetett algoritmusok sorozatának segítségével nagy adathalmazokból származó minták azonosítására, majd – a generatív MI esetében – új és eredeti adatok vagy tartalmak létrehozására szolgálnak (NVIDIA, é.n.). Egy részük szöveg, kép, videó, hang vagy zene generálására is alkalmas (2. ábra).







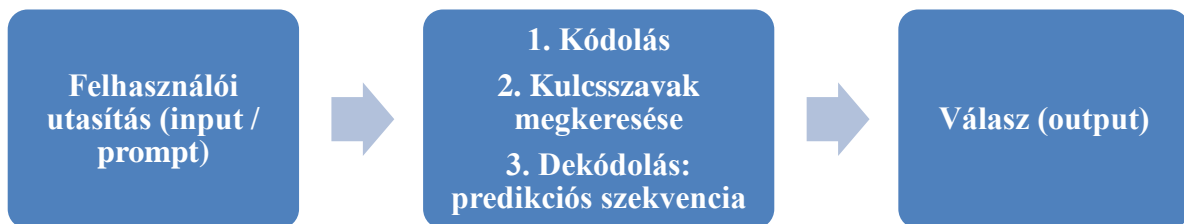
1. ábra: A mesterséges intelligencia fejlődésének főbb állomásai  
(Bowen–Watson 2024: vii–viii)



2. ábra: A mesterségesintelligencia-eszközök típusai funkciójuk alapján (ISTE é.n.)

Az MI-eszközök alapjaiul többféle modellt (pl. DDPM, RNN, GAN, VAE) alkalmaznak (Porter 2023). A felhasználók által legjobban ismertek az úgynevezett előre tanított transzformerek (*Generative Pre-trained Transformer – GPT*), amelyeket óriási mennyiségű adaton tanítottak be arra, hogy a felhasználók által megadott nyelvi input feldolgozása után megfelelő választ – szöveget, képet, videót, hangot, zenét – adjanak vissza (Shah 2023: 21–25) (3. ábra).

A betanítási fázis során a modell hatalmas mennyiségű szöveggel találkozik, amely különböző forrásokból származik (pl. weboldalak, közösségi média, könyvek). A modell tanulása közben megpróbálja megjósolni az adott szövegben azt, hogy mi lesz a következő szó, karaktersorozat, így megtanulja felismerni a nyelvi mintákat és struktúrákat. A transzformátor architektúrának köszönhetően a modell képes azonosítani a felhasználói utasítás legfontosabb részeit, és megkeresi, hogyan kapcsolódnak ezek az elemek a betanítás során használt adataihoz (Chan–Colloton 2024: 15). A GPT modellek betanítása alatt a visszaadott válaszokat emberi segítséggel is értékeli, így biztosítva, hogy amikor megkezdí a nyilvános működését, a generált tartalmak magas minőségűek legyenek. Illetve általában később felhasználóként mi is értékelhetjük a kapott válaszokat, tovább javítva az adott modell képességeit.



3. ábra: A ChatGPT működése (Chan–Colloton 2024: 15).

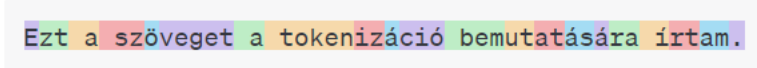
A nyelvi input feldolgozása a kódolás szakaszában a GPT modellek esetében úgy történik, hogy az adott modell a felhasználói utasítást kisebb darabokra, úgynevezett *token*ekre bontja (4. ábra). A ChatGPT például erre a feladatra a *Byte-Pair Encoding (BPE)* algoritmust használja (OpenAI modellek 2024), amely egy nem nyelvspecifikus tokenizáló. A token az angol nyelv esetében egy karakter vagy akár egy egész szó is lehet, a többi nyelv esetében a szónál kisebb vagy nagyobb egységek, a szövegekben található gyakori karaktersorozatok, amelyeket az adott modell össze tud hasonlítani a betanított adataival, majd a tokenek közötti statisztikai kapcsolatokat, mintázatokat felismerve felhasználhatja őket a generálás során. Az angol és a többi nyelv közötti különbség azért jelenthet problémát, mert a tokenizálás során a többi nyelv

esetében sokkal több token jön létre, ami többek között például anyagilag is megterhelőbb a fejlesztőknek. Az OpenAI oldalán<sup>2</sup> megnézhetjük, pontosan hogyan zajlik a tokenizáció folyamata, milyen kisebb egységekre bontja a modell a felhasználó által bevitt szöveget. A lenti szövegnél (4. ábra) a GPT-4 modell működését láthatjuk, mert a GPT-4o tokenizálója a tanulmány írásának idején még nem érhető el. Ugyanakkor lényeges megjegyezni, hogy az egyik újítás ebben a változatban, hogy a tokenizálás már a többi nyelv esetében is sokkal hatékonyabban működik.

Eredeti szöveg magyarul:  
„Ezt a szöveget a tokenizáció bemutatására írtam.”

Tokenizált szöveg:

Tokens	Characters
21	48

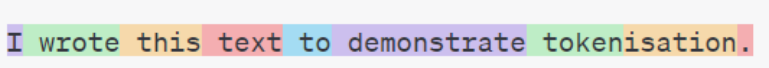


Token ID:  
[36, 11949, 264, 10244, 3029, 83571, 264, 4037, 450, 1995, 88200, 33015, 332, 266, 7206, 1995, 969, 41236, 3423, 309, 13]

Eredeti szöveg angolul:  
„I wrote this text to demonstrate tokenisation.”

Tokenizált szöveg:

Tokens	Characters
9	46



Token ID:  
[40, 6267, 420, 1495, 311, 20461, 4037, 8082, 13]

4. ábra: Példák a tokenizációra (OpenAI Tokenizer 2024. május 12.)

Röviden összefoglalva tehát a modellek a kapott nyelvi inputot kisebb részekre bontják, a kisebb részeket összevetik a betanításra használt adathalmazzal, értelmezik, mintákat keresnek, és statisztikai adatok alapján generálják saját válaszaikat. Két dolgot fontos megjegyezni a működésükkel kapcsolatban: egyrészt a modellek többsége angol nyelvre optimalizált, ami azt jelenti, hogy a többi nyelvből csak (arányaiban) kis mennyiségű szöveget tartalmaz a betanításra szolgáló adatbázisuk. Másrészt pedig – a fenti okkal is összefüggésben – ezek a generált válaszok nyelvileg magas minőségűek, akár emberek által írt szövegekhez hasonlóak is lehetnek, tartalmilag azonban nem megbízhatóak. A szövegek generálása során ugyanis néha a nem megfelelő, kis mennyiségű képzési adat, a modell által tett hibás predikciók vagy a modell képzéséhez használt adatokban lévő torzítások miatt helytelen mintázatokat közölnek. Ezért történik az például, hogy a ChatGPT-4 szerint az *Anyám tyúkja* című verset Arany János írta, de az is lehet, hogy egy népdal (5. ábra).

<sup>2</sup> <https://platform.openai.com/tokenizer>

**B You**  
Ki írta az Anyám tyúkja című verset?

**ChatGPT**  
Az "Anyám tyúkja" című verset Arany János írta. Ez a vers az egyik legismertebb magyar népdal, és gyakran szerepel az iskolai tananyagban is. A vers anyák napján és más családi ünnepeken is népszerű, gyakran éneklük vagy szavalják kicsik és nagyok.

**B You**  
Biztos vagy benne, hogy Arany János írta?

**ChatGPT**  
Elnézést, hibáztam az előbbi válaszomban. Az "Anyám tyúkja" valójában nem Arany János műve, hanem egy népdal, amely névtelenül maradt fenn az idők során. A népdalok gyakran közösségi alkotások, melyeket generációkon keresztül adnak át, és sok esetben nem köthetők egyetlen szerzőhöz sem. Az "Anyám tyúkja" is ilyen, magyar népi gyermekdal, mely szerte az országban ismert és kedvelt.



*5. ábra: Válasz a "Ki írta az Anyám tyúkja című verset?" kérdésre  
(OpenAI ChatGPT-4 – 2024.május 12.)*

A vers szavunk és Arany János valószínűleg gyakran szerepeltek a betanításra szolgáló adatbázisban, ezért volt ez az első választása. Aztán a kérésemre kijavította magát a program, de ismét egy helytelen választ adott.

Egy másik példát hozva az is a fent említett okok miatt történik, amikor képet generálunk, és az adott modell szinte szó szerint értelmezi a promtot. A lent látható képet (6. ábra) például a Bing<sup>3</sup> készítette „Vízibicikli a Balatonon” utasításra. Ezt a jelenséget, a mai szakirodalom terminológiája szerint *hallucinációnak* nevezzük (Bowen–Watson 2024: 17–19).

Természetesen ez nem azt jelenti, hogy teljesen megbízhatatlanok a generatív MI-alkalmazások, hiszen adnak megfelelő válaszokat is. Illetve minél fejlettebb a modell, annál kevesebbet hallucinál. A verses kérdést például a ChatGPT-4o változata és a Google Gemini<sup>4</sup> legújabb verziója is helyesen válaszolja meg. Ugyanakkor lényeges megjegyezni, hogy a használatuk közben kulcsfontosságú, hogy az általuk tényként közölt információkat mindig ellenőrizzük. A fenti példák azt is megmutatják, mennyire nagy jelentősége van annak, hogy megfelelő felhasználói utasítást fogalmazzunk meg. Erre még a későbbiek folyamán visszatérünk.

Számos érdekességet lehetne még bemutatni a generatív MI-alkalmazások működéséről, azonban a tanulmány formai követelményei ezt nem teszik lehetővé. Emellett a magyar mint idegen nyelvi tanárképzés szempontjából a fent bemutatott információk a leglényegesebbek és a legrelevánsabbak.

<sup>3</sup> <https://www.bing.com/images/create>

<sup>4</sup> <https://gemini.google.com/app>



6. ábra: Generált kép („Vízibicikli a Balatonon”, Microsoft Bing 2024. május 12.)

### 3. Az MI a magyar mint idegen nyelvi tanárképzésben

Miként már korábban említettem, 2022 novembere, vagyis a ChatGPT megjelenése óta rengeteg MI-technológián alapuló alkalmazás vált elérhetővé. Néha azt érezhetjük, már-már lehetetlen követni a változásokat. Hogyan lehet(ne) ezt a rendkívül gyorsan fejlődő technológiát hatékonyan integrálni a MID-tanárképzésbe?

Úgy gondolom, hogy a tanárképzésben nem is lehet a célkitűzésünk minden új alkalmazásnak a megismerése és megismertetése. Nemcsak a rövid képzési idő és a MID-tanárképzés jelenlegi sajátosságai miatt (vö. Nádor 2017: 46–56), hanem azért sem, mert a hallgatók otthon, maguktól is felfedezhetik őket. Ha próbálkozunk is ezzel, a gyors fejlődés miatt biztosan lesz olyan program, amelyet ők már alkalmaznak, mi pedig nem is ismerünk. Nem is szükséges, hogy mindent ismerjünk. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy nem adhatunk időt arra, hogy a jól bevált alkalmazásokat a hallgatók megosszák egymással. Ugyanakkor sokkal fontosabb ennél, hogy a képzés során megismerjék az MI alapvető tulajdonságait, típusait és működését (vö. Shah 2023: 213–214), valamint elsajátítsák azt az analitikus szemléletet, amely segítheti őket abban, hogy egy-egy alkalmazásról el tudják dönteni, mire és hogyan tudják használni a magyar mint idegen nyelvi órákon, illetve mire nem érdemes alkalmazni őket. Ez az analitikus szemlélet hasonló ahhoz, amelyet már amúgy is próbálunk átadni nekik, amikor a magyar nyelv kívülről történő szemléletével ismerkednek. Ezért is lehet hasznos a beépítése a MID-tanárképzésbe. Véleményem szerint a válasz arra, hogyan érdemes az MI-t integrálni a MID-tanárképzésbe, tehát egyrészt **az alapismeretek átadásában (MI-műveltség), az analitikus gondolkodásmód fejlesztésében**, másrészt pedig **a nyelvtanári kompetenciák és készségek elsajátításában és fejlesztésében** található. A jelen tanulmány következő szakaszaiban olyan gyakorlati példákat ismertetek az MI alkalmazására, amelyek hatékonyan járulhatnak hozzá az utóbbiak fejlesztéséhez.

### 3.1. A nyelvtanári beszéd-készség fejlesztése

Máig igaz az az állítás, amely szerint a magyar mint idegen nyelv tanárainak többsége magyar anyanyelvű (Nádor 2018: 10). Ez áldás és átok is egyben, hiszen anyanyelvi beszélőként sokkal gyorsabban és természetesebben tudunk reagálni a nyelvórákon, ugyanakkor lényegesen nehezebb feladat lehet számunkra a nyelvi jelenségek (közvetítő nyelv nélküli) könnyen érthető, rövid magyarázata, valamint az órai nyelvhasználat megfelelő nyelvi szintre – a természetesség megőrzése mellett – történő redukálása. A nyelvtanári beszéd-készség fejlesztése az egyik olyan terület, amely nagy hasznát veheti az MI-nek.

Kezdő nyelvtanárként a tanári beszédünk fejlesztéséhez nagy segítség lehet az óráink rögzítése és a felvételek elemzése. Ez azonban rengeteg idővel és munkával járt eddig. Mára az MI-technológián alapuló alkalmazások segítségével a befektetendő idő és munka a töredékére csökkent. **Az órán készült felvételeket könnyen leiratozhatjuk egy automatikus beszéd-felismerő program segítségével.** Több nyelv esetében a telefonunkkal már valós időben is készíthetünk leiratokat, magyarul azonban erre a tanulmány írásának idejében még nincs lehetőség. A felvételek leiratozásakor lényeges, hogy olyan alkalmazást használjunk, amely a magyar nyelvre is optimalizált. Ilyen például az Alrite<sup>5</sup> beszéd-felismerő program, egy magyar fejlesztés. Az óráról így készült leiratokat magunk is elemezhetjük, de a ChatGPT-4o, illetve már a korábbi GPT-4-es változatában is van lehetőség dokumentumok feltöltésére és azok elemzésére. Itt kell kitérnünk a felhasználói utasításokban szereplő adatok kérdésére. A generatív MI-modellek dinamikusan fejlődnek, melynek céljából a felhasználóktól kapott szövegeket is elraktározhatják és felhasználhatják (Luckin et al. 2022: 97–108). Ez a modell szempontjából hasznos, ugyanakkor emiatt rendkívül fontos, hogy ne adjunk meg semmilyen személyes adatot a promptunkban, illetve ne töltsünk fel szerzői jog által védett fájlokat. Az óránk leirataiban például a feltöltés előtt kicserélhetjük a neveket, illetve kitörölhetjük az esetleg elhangzott személyes információkat.

A felvételek elemzésekor több folyamatot automatizálhatunk, ugyanakkor jobb, ha néhány feladatot magunk végzünk el. **A leiratból MI segítségével automatikusan kigyűjthetjük és listába szedhetjük például a tanári utasításokat vagy a tanári magyarázatokat.** A listák elkészülése után azonban hatékonyabb és megbízhatóbb, ha mi magunk elemezzük az órán elhangzott mondatainkat. Ellenőrizhetjük ezekben a kigyűjtött mondatokban, hogy megfelelnek-e a csoport nyelvi szintjének, érthetően magyaráztunk-e el egy nyelvi jelenséget. Ha nem vagyunk elégedettek egy-egy utasítással vagy magyarázattal, jó gyakorlás és készségfejlesztés lehet az adott mondat írásban történő átfogalmazása.

Az órán készült felvételek leiratának elemzésekor **érdemes megszámlálni a tanári és a tanulói beszéd arányát is,** amit szintén automatikusan meg lehet tenni a ChatGPT-4 és ChatGPT-4o változatával. Kezdő nyelvtanárként gyakran eshetünk abba a hibába, hogy beszédünkkel domináljuk az órát. Amikor az osztálytermi diskurzusban a tanáré a domináns szerep, akkor a tanuló tevékenysége csak a válaszadóé. A beszéd-készség fejlesztésének lehetőségei ezért erősen korlátozottak lesznek. Emellett a tanulók autonómiája is limitált lesz, hiszen ha a tanár folyamatosan irányít, a tanulók nem vállalnak felelősséget a saját tanulásukért, hanem megszokják azt, hogy a tanár hoz helyettük döntéseket (Stojchevska–Popovikj 2019: 25). A tanári és tanulói beszéd arányának kiszámoltatása tehát hasznos visszajelzés lehet a tanárjelöltek, kezdő nyelvtanárok számára.

**A nyelvi jelenségek magyarázatának gyakorlásához is használhatjuk az MI segítségét,** de fontos megjegyezni, hogy bár a nagy nyelvi modellek jól ismerik a Közös Európai Referenciakeretet (KER), arra a tanulmány írásakor még egy program sem képes, hogy azt alkalmazva meghatározott nyelvi szintre írjon át egy szöveget vagy megadja egy szöveg nyelvi

<sup>5</sup> <https://alrite.io/ai/hu/>

szintjét. Ezért ha az órákra való készüléskor egy nyelvi jelenség könnyen érthető magyarázatára nincs ötletünk, akkor a promptunkba ne nyelvi szintet írjunk, hanem inkább használjuk az *egyszerű* szót, vagy adjunk utasítást az MI-nek, hogy egy kisgyermeknek magyarázza el az adott jelenséget, így nagyobb eséllyel kaphatunk megfelelő választ. A grammatikai magyarázatok adása sem működik még tökéletesen magyarul, de **ötletelésre, szinonimák gyűjtésére** jól használhatjuk az alkalmazásokat.

Végül pedig térjünk rá a közvetítő nyelv kérdésére! Tapasztalataim szerint vannak olyan nyelvtanárok, akik el sem tudják képzelni az óráikat közvetítő nyelv nélkül, mások nem tartják hatékonynak egy másik nyelv megjelenését az órákon. Erről a véleményemet ezúttal nem fogom kifejteni, ugyanakkor fontosnak tartom elmondani, hogy személyes észrevételeim alapján a kezdő nyelvtanárok sok esetben nem meggyőződésből, hanem csak azért alkalmaznak nagy arányban közvetítő nyelvet az óráikon, mert el sem tudják képzelni, hogyan lehet egy nyelvet csak célnyelvi input segítségével megérteni. Ennek a feloldására bevált módszer a nyelvtanári képzésben az úgynevezett „ismeretlen nyelv élménye” (*unknown language experience*), amelynek során a tanárjelöltek egy általuk még nem ismert nyelvet tanulnak közvetítő nyelv nélkül. A nyelvtanárok számára mindig hasznos, ha ők maguk is nyelvet tanulnak. Azonban a kezdeti időszakban különösen lényeges, hogy ne csupán megfigyelőként (a hospitálásokon), hanem aktív résztvevőként is átéljék a nyelv tanulási folyamatot, így közvetlen tapasztalatokat szerezhetnek a nyelvtanulói szerepről. A teljes egészében ismeretlen célnyelven tartott órán vagy óraszakaszon a tanárjelöltek megérthetik, milyen sokat lehet elérni a nem verbális kommunikáció és a minimális mennyiségű nyelv kombinációjával, illetve a tudatosan összeállított vagy megválasztott szövegekkel, miközben átélhetik azt a szorongást is, amelyet később a saját tanulóik is éreznek majd (Hyatt–Beigy 1999: 37). Az ismeretlen nyelv általában egy kisebb vagy kevésbé tanított nyelv, amelyhez nehéz megfelelő tananyagot, szöveget találni, ezért a szövegek MI általi generálása nagy segítséget jelenthet a tanárképzőnek. Például az alábbi török nyelvű feladatlap elkészítéséhez, amelynek célja a bemutatkozás témaköréhez köthető nyelvi mintázatok megtalálása volt, a ChatGPT-4 segítségét vettem idén igénybe (7. ábra).

### 3.2. Óratervek készítése



Az óratervek készítése fontos szerepet játszik a MID tanárképzésben, nemcsak a gyakorlat során, hanem a különböző szemináriumi órákon is megjelenik feladatként. A szöveggeneráló MI-modellekkkel ma már jó minőségű óraterveket is készíthetünk. Az így készült óratervekben – jól megfogalmazott prompt esetén – követhetőek az óra szakaszai, általában megfelelő munkaformákat, feladatokat, ötleteket találhatunk bennük, az egyes feladatok pedig összefüggenek egymással.

A felhasználói utasításba beleírhatjuk, hogy milyen módszerrel szeretnénk dolgozni, kik a nyelvtanulóink, milyen célja lesz az órának, tehát minden lényeges információt, amit szeretnénk az óraterv-generálás során figyelembe vetetni. Azonban fontos felhívni a tanárjelöltek figyelmét arra, hogy ezek az óratervek nem igazodnak olyan mértékben a tanulóink igényeihez, mint amennyire egy nyelv tanár képes lenne saját csoportjára szabottan megtervezni az adott óráját. Illetve – mint már említettem – a nyelvi szinthez sem minden esetben alkalmazkodnak megfelelően.





**Merhaba!**



Merhaba, ben Ali.  
Türkiye'den geliyorum.  
İstanbul'da yaşıyorum.  
Benim hobilerim futbol  
oynamak ve kitap  
okumak.


Selam, ben Ayşe.  
İzmir'den geliyorum. Şu  
anda Ankara'da  
yaşıyorum. Benim  
hobilerim resim yapmak  
ve yürümek.


Merhaba, ben Esra.  
Kayseri'de doğdum ama  
şimdi İstanbul'da  
yaşıyorum. Benim  
hobilerim dans etmek  
ve müzik dinlemek.

Selam, ben Mehmet.  
Antalya'dan geliyorum.  
İzmir'de yaşıyorum. Burada  
bir otelde çalışıyorum.  
Benim hobim yüzmek.



Selam, ben Ahmet.  
Adana'da yaşıyorum.  
Burada bir restoranda  
aşçı olarak çalışıyorum.  
Benim hobim yemek  
yapmak.



**1. Eksik olanı yazın.**

Merhaba, Selam,		Ahmet.		Antalya'dan	
		Ali.		İzmir'den	
		Ayşe.		Türkiye'den	
		Esra.			
		Mehmet.			

	Ankara'da	
Şimdi	İstanbul'da	
Şu anda	İzmir'de	

	futbol oynamak	ve	kitap okumak.
	dans etmek	ve	müzik dinlemek.

**2. Şimdi kendinizi tanıtn.**

Merhaba, .....

7. ábra: Feladatlap az "ismeretlen nyelv élménye" órához  
(Készült a ChatGPT-4 segítségével, 2024. február 14.)

A MID tanárképzés során az MI által generált óratervek segítségével többféle készségfejlesztő feladatot készíthetünk a tanárjelöltek számára. Például **egy-egy generált óratervet átalakíthatunk a hallgatókkal a tanult nyelvtanítási módszereknek megfelelően, elmélyítve ezzel a módszertani ismereteiket, vagy egy adott nyelvtanulói csoport igényeire, különböző nyelvi szintekre is szabhatják őket** gyakorlásként. A hallgatók az MI segítségével a kritikai gondolkodásukat, kreativitásukat és a problémamegoldó képességüket is fejleszthetik, ha például Van der Berg és du Plessis (2023) ötletét kipróbálják. Ők azt javasolják, hogy **a saját**



**magunk által készített óratervet töltjük fel, és szisztematikusan menjünk végig a Chat-GPT-vel beszélgetve az óra egyes szakaszain, kritikusan értékelve azt, hogy megvalósulnak-e az óratervben kitűzött céljaink, jól kapcsolódnak-e egymáshoz a feladataink.**

Ezenkívül nagy segítséget jelenthet a tanárképző számára az MI a példaként szolgáló csoport- és tanulói profilok elkészítésében, amelyek szintén többféle készségfejlesztő feladat alapjaként szolgálhatnak.

#### 1. Fiatalok Kezdő Csoportja (14-18 év)

- **Korosztály:** 14-18 év
- **Nyelvi Szint:** Kezdő
- **Nemzetiségek:** Német, spanyol, francia, kínai, amerikai
- **Cél:** Alapvető kommunikációs készségek megszerzése, alapvető szókincs és nyelvtani struktúrák elsajátítása, valamint a magyarországi középiskolai vagy egyetemi tanulmányokra való felkészülés.
- **Csoportlétszám:** 12 fő
- **Tanítási Módszerek:** Interaktív játékok, egyszerű beszélgetések, alapszintű szövegértési és írásgyakorlatok.

8. ábra: Csoportprofil (Készült a ChatGPT-4 segítségével, 2023. szeptember 3.)

### 3.3. Tananyagkészítés, az órákra való felkészülés

Bár ma már egyre több tankönyv és tananyag érhető el, a viszonylag kis választék és a nagyon változatos tanulói igények miatt a magyar mint idegen nyelv tanárai még mindig sokkal több időt töltenek saját tananyagok, kiegészítő anyagok készítésével, mint más nyelvek tanárai. Így egy óraterv elkészítése is sokszor több időbe telik, mint egy másik nyelv esetében. Ezért a feladatszekvenciák készítése a MID-tanárképzés részét is alkotja, amit szintén megkönnyíthetnek az MI-technológián alapuló alkalmazások. Például **generálhatunk képeket** – a teljesség igénye nélkül – a Midjourney<sup>6</sup>, a DALL-E<sup>7</sup>, a Bing vagy a magyar fejlesztésű Tengr.ai<sup>8</sup> segítségével. Természetesen ezeknek a képeknek a felhasználásakor is meg kell jelölnünk a forrást, de ilyen módon nagyban lecsökkenhet az eddigi – az órák előtt a megfelelő és jogtiszta képek keresésével eltöltött – idő. A képkészítést mint feladatot is bevihetjük a MID-óra, hiszen izgalmas tevékenység lehet a magyar nyelv gyakorlására a promptok írása. Ebben az esetben azonban lényeges megjegyezni, hogy jelenleg a Bing, az előfizetéses DALL-E és a Tengr.ai képesek értelmezni a magyar nyelvű utasításokat. A Tengr.ai esetében viszont óvatosságnak kell lennünk, mert nincsenek benne olyan erős tartalmi szűrők az illetlen tartalmak ellen, mint a többi képgenerálóban, ezért fel kell hívni a hallgatók figyelmét arra is, hogy ezt gyerekekkel egyelőre semmiképpen se használják. Egyúttal arra is kitérhetünk, mennyire fontos az órán használni tervezett MI-alkalmazások tulajdonságainak megismerése.

<sup>6</sup> <https://www.midjourney.com/>

<sup>7</sup> <https://openai.com/index/dall-e-3/>

<sup>8</sup> <https://tengr.ai/en>

Kezdő nyelvtanárként régen számomra mindig nagy kihívást jelentett a jogtisza zenék és videók keresése is, amelyeket különböző feladatok alapjaként, inspirációjaként lehet használni a nyelvórákon (pl. forgatókönyvírás zene alapján, predikció, időbeli sorrendiség megvitatása). A **zenék generálása** ma már megoldódott a Suno<sup>9</sup> segítségével, amely viszonylag jól kezeli a magyar nyelvet is.<sup>10</sup> A realiztikus **videók generálása** pedig hamarosan például az OpenAI Sora<sup>11</sup> nevű programjának köszönhetően válhat valóra. A **hanghatások készítése** is jelentősen egyszerűbbé vált a generatív MI-eszközöknek köszönhetően. Bár jelenleg csak angol nyelvű utasítások megadásával, de könnyen használható például a MyEdit<sup>12</sup> vagy az Artist.io<sup>13</sup> ezeknek a feladatoknak az elvégzésére. Az így készült hanghatások sokféle beszéd- és íráskészség-fejlesztő vagy projektfeladat alapjaként is szolgálhatnak.

Egy másik probléma, amellyel a magyar mint idegen nyelv tanárai időnként szembesülnek, a nyelvkönyvekhez tartozó hanganyagok hiánya vagy olyan adattárolón (pl. kazetta, CD) történő tárolása, amely ma már nehezen olvasható. Továbbá az is felmerülhet problémaként, hogy ezek digitalizálása sokszor nem megoldható a túlzott használatból eredő sérülések miatt. A legtermészetesebb megoldás, ha magunk olvassuk fel és rögzítjük újra a szöveget, vagy megkérünk erre valakit. Ha erre nincs lehetőségünk vagy időnk, a generatív MI-eszközök is segítségünkre lehetnek. Bár néhány **hanggeneráló MI-alkalmazás** magyarul még kissé mesterségesen, gépiesen hangzik, a hanganyag leiratát felhasználva például a Speechify<sup>14</sup> vagy a Talkpal<sup>15</sup> segítségével felolvastathatjuk a szövegeket. Párbeszédetek esetében nehezebb a dolgunk, mert többféle hang generálására nem minden program alkalmas jelenleg, de például a Kukarellával<sup>16</sup> felolvastathatunk dialógusokat<sup>17</sup> is. Végül pedig a hanggeneráló alkalmazásokkal kapcsolatban érdemes lesz figyelni a ChatGPT fejlődését, mert legújabb változata már beszél, és érzelmi intonációval is rendelkezik, amit már magyarul is próbál használni.<sup>18</sup>

Egy-egy ilyen program működésének megismerése nagyban lerövidítheti az órákra való felkészülés idejét. A kép-, zene-, hang- és videógenerátorok segítségével megspórolt időt pedig a hallgatók, kezdő tanárok tanári készségeik fejlesztésére vagy óráik további színesítésére fordíthatják.

A **generatív MI-alkalmazások** viszonylag jó minőségű **magyar szövegeket képesek előállítani** az óráinkhoz, azonban ezek a szövegek nem minden esetben hangzanak természetesnek, a minőségük szoros összefüggésben van a GPT verziójával. Ezért mindig meg kell néznünk, hogy éppen melyikkel dolgozunk. Az újabb modellek sokkal természetesebben hangzanak magyarul is, az ingyenes változat használatát követően azonban a legtöbb esetben még szerkesztésre van szükség. A szöveggenerálók jól alkalmazhatóak például különböző sablonok (motivációs levél, kérvény stb.) vagy egy szöveg variációinak elkészítésére is. Itt érdemes megemlíteni a magyar nyelvre optimalizált nagy nyelvi modelleket, amelyek közül a legújabb fejlesztés a PULI: a BERT-Large, GPT-2 és GPT-3 nyelvmodelleken alapul, és demo GPT-3 változata már mindenki számára elérhető.<sup>19</sup> (Yang et al. 2023: 247–262). A további fejlesztések

<sup>9</sup> <https://suno.com/>

<sup>10</sup> A korábbi példához kapcsolódva ezen a linken meghallgathatjuk az Anyám tyúkja c. vers (vagy népdal) egy megzenésített változatát: <https://suno.com/song/a2c0da92-bb68-4f06-8adb-b1e3d3c8cc3d>

<sup>11</sup> További információ: <https://openai.com/index/sora/>

<sup>12</sup> <https://myedit.online/en/audio-editor>

<sup>13</sup> <https://artist.io/>

<sup>14</sup> <https://speechify.com/ai-audio/>

<sup>15</sup> <https://app.talkpal.ai/chat>

<sup>16</sup> <https://www.kukarella.com/>

<sup>17</sup> Egy ChatGPT-4o által angolul generált, magyarra fordított bolti dialógust a Kukarella két magyar hangja olvas fel ebben a videóban: [https://youtu.be/83Ced88BrNA?si=RAx1KSej7\\_QT8YVc](https://youtu.be/83Ced88BrNA?si=RAx1KSej7_QT8YVc)

<sup>18</sup> Az előző ChatGPT-4o által generált dialógust a ChatGPT-4o olvassa fel ebben a videóban: [https://youtu.be/oSpUjtX0pM?si=NNUI9Nj98gN2S\\_SF](https://youtu.be/oSpUjtX0pM?si=NNUI9Nj98gN2S_SF)

<sup>19</sup> <https://juniper.nytud.hu/demo/puli>

után várhatóan ezeket a modelleket hatékonyabban fogjuk tudni alkalmazni a magyar nyelvű szövegek generálásához.

Tanárjelöltként, kezdő nyelvtanárként, anyanyelvi beszélőként kihívást jelenthet a szövegek nyelvi szintjének meghatározása, illetve a nyelvi szintekhez való igazítása. Ezért nagy a kísértés, hogy a szöveggenerálókat használjuk erre. Ismét meg kell jegyeznünk, hogy az MI-alkalmazások sajnos nem alkalmasak erre a feladatra. A szövegek szintezéséhez a legnagyobb segítséget ma a MagyarOK nyílt korpuszának<sup>20</sup> használata jelentheti. Az, hogy ez pontosan hogyan történhet, azonban már egy másik tanulmány tárgyát képezhetné.

Végül pedig térjünk rá **a már meglévő szövegekhez MI-alkalmazások segítségével történő feladatok készítésére!** Először a szövegek esetében a szerzői jogokat kell megvizsgálnunk, és ahogy már korábban említettük, védett vagy személyes adatokat tartalmazó szövegeket nem ajánlott feltölteni, mert nem tudjuk pontosan, mi történik velük ezután. Abban az esetben, ha írtunk egy saját szöveget, vagy találtunk egy szabadon felhasználhatót, az MI segítségével különböző típusú feladatokat készíthetünk hozzá, például igaz–hamis állításokat, többválaszos kvízeket, kiegészítendő kérdéseket is írathatunk velük, s egy-egy szöveget akár hiányos szöveggé is alakíthatunk. Ugyanakkor ezekre a generált feladatokra is kritikával kell tekintenünk, minden esetben ellenőriznünk kell a helyességüket. Meg kell ismernünk az adott MI-alkalmazás korlátait. A ChatGPT-4 például megbízhatóbb, amikor kiegészítendő kérdéseket ír egy szöveghez, mint amikor igaz–hamis feladatokat készít hozzá (Berejnoi 2024).

Minden generatív MI-eszköz alkalmazásakor rendkívül lényeges a megfelelő felhasználói utasítás, vagyis prompt megfogalmazása. Az úgynevezett *prompt engineering*-et, vagyis a hatékony utasítások elkészítésének tudományát ma már tanfolyamokon is oktatják, sőt találhatunk olyan weboldalakat is, ahol előre megfogalmazott utasításokat vásárolhatunk. A jól megfogalmazott utasítás ugyanis nagyban megnövelheti az MI-eszközök hatékonyságát. Ezért fontos lenne **a promptírás gyakorlásának bevezetése a MID-tanárképzésbe** is. Az, hogy melyik MI-eszköz milyen formátumú és tartalmú utasításra reagál a legjobban, magától a modelltől függ, ugyanakkor van néhány irányvonal, amelyet érdemes követnünk. A lenti táblázatban összefoglaltam ezeket (1. táblázat). Mivel a legtöbb generatív MI-alkalmazás angol nyelvre optimalizált, a promptírás is ezen a nyelven működik a leghatékonyabban. Bizonyos esetekben ezért érdemes az utasítást angol nyelven megírni – belefoglalva, hogy a válaszadás magyarul történjék.

	Komponens	Szerep	Leírás
1.	<b>Feladat</b>	A cél meghatározása	A jól meghatározott, megfelelően fókuszált feladatleírás a leglényegesebb része az utasításnak.
2.	<b>Szerep</b>	Az interakciók alakítása	A megfelelő koherencia és relevancia érdekében határozzuk meg a modell szerepét (pl. szakértő, nyelvtanár).
3.	<b>Kontextus</b>	A háttérinformációk megadása	Az utasításokban a kontextus megadása is lényeges a releváns válasz érdekében.
4.	<b>Iránymutatás</b>	A paraméterek megadása	A paraméterek megadásával még pontosabb választ kaphatunk. Tisztán ismertessük a szabályokat, ugyanakkor ne írjunk az utasításunkba tagadó mondatokat.
5.	<b>A kimenet formátuma</b>	A válaszok strukturálása	Fogalmazzuk bele az utasításunkba a kívánt kimeneti formátumot (pl. lista, táblázat).

1. táblázat: Irányvonalak a hatékony felhasználói utasítások elkészítéséhez. Készült Singh (2023) és Silver–Szőke–Saumell (2024) alapján

<sup>20</sup> [https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok\\_hp2](https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok_hp2)

A kész szövegekkel való munkával kapcsolatban még egy pontot lényeges megjegyezni. Az MI-eszközök képesek arra, hogy a feltöltött szövegekből kinyerjék a gyakori szavakat, kifejezéseket és kulcsszavakat. Például a ChatGPT-4o a *Sketch Engine* korpuszelemző programhoz hasonlóan TF-IDF (*Term Frequency-Inverse Document Frequency*) algoritmust alkalmaz erre a célra (OpenAI modellek 2024). Ugyanakkor jelenleg a korpuszelemző eszközök megbízhatósága ezen a területen lényegesen magasabb. Ezért a gyakori szavak, kulcsszavak és kifejezések azonosításához célszerűbb a *Sketch Engine* használata, például a MagyarOK nyílt korpusának referenciakorpusként való alkalmazásával. Ez a téma szintén önmagában is egy külön tanulmány tárgyát képezhetné.

### 3.4. Mérés és értékelés

Utolsó gondolatként néhány mondat erejéig kitérek a nyelvórákon alkalmazott mérési és értékelési módszerek tanításának szerepére a MID tanárképzés keretében. Az MI-eszközök elterjedésének kezdete óta számos nyelvtanártól hallottam, hogy nehéz ma már a tanulók íráskészségét értékelni, nem lehet fogalmazást adni házi feladatként, mert megíratják a ChatGPT-vel. Sokan arra figyeltek egy ideig, hogyan lehet detektálni a szöveggenerálók által létrehozott esszéket. Úgy gondolom, az, hogy a tanulók a házi feladat megírására használják az MI-t, természetes dolog, hiszen mindnyájan próbáljuk kihasználni ennek az új technológiának az előnyeit, és ezt a nagyfokú tanulói érdeklődést akár a saját tanári céljaink elérésére is használhatjuk. Ugyanakkor ez rávilágít arra is, hogy milyen nagy szükség van arra, hogy a tanárképzésben lévő hallgatók több más, alternatív, akár **MI által támogatott mérési és értékelési módszerrel** (vö. Khan 2024: 177–197) is megismerkedjenek, amelyek a mérés és értékelés mellett akár a tanulók autonómiájának, felelősségvállalásának és nyelvi készségeinek fejlesztéséhez is hozzájárulhatnak. Fontos azt is megjegyezni, hogy habár nagy a kísértés arra, hogy a tanulók ChatGPT-vel írt szövegeit válaszul mi is a ChatGPT-vel értékeljük ki, ez sajnos nem a legmegfelelőbb megoldás, ugyanis az MI-eszközök ma még nem alkalmasak a helyesírási és nyelvhelyességi hibák megtalálására.

## 4. Lezárás

A tanulmány megírásának célja egy modern és aktuális kérdéskör feldolgozása volt, amely szorosan kapcsolódik egy olyan témához, amely Nádor Orsolya számára mindig is kiemelkedő jelentőségű volt. A mesterséges intelligencia rendkívül izgalmas és szerteágazó terület, amelyről számos megközelítésből beszélhetünk, így nagy kihívást jelent mindezt egy meghatározott hosszúságú írásban összefoglalni. A jelen tanulmányban igyekeztem minden olyan aspektust érinteni, amely a magyar mint idegen nyelvi tanárképzés, illetve a kezdő MID-tanárok szempontjából hasznos lehet. Összegzésképpen álljon itt néhány tanács az MI eszközök használatával kapcsolatban:

- ❖ Mindig ellenőrizzük, hogy melyik verzióval dolgozunk! Az ingyenes változatok általában nem annyira megbízhatóak, mint a legújabb, előfizetést igénylők.
- ❖ Az MI-alkalmazások által tényként közölt információkat mindig ellenőrizzük!
- ❖ Jól fogalmazzuk meg a felhasználói utasításokat!
- ❖ A felhasználói utasításokban ne adjunk meg személyes adatokat, ne töltsünk fel szerzői jog által védett dokumentumokat!
- ❖ Ne adjunk meg nyelvi szintet! Az alkalmazások még nem képesek a KER gyakorlati alkalmazására. Nem képesek a nyelvi szintet megfelelően meghatározni vagy egy szöveget egy adott nyelvi színhez igazítani.
- ❖ Ne használjuk helyesírás és nyelvhelyesség ellenőrzésére! Még nem alkalmasak erre (magyarul).
- ❖ Egy MI-alkalmazás órán történő használata előtt mindig ismerjük meg az adott program előnyeit és korlátait!
- ❖ Az MI által készített feladatok megoldásait mindig ellenőrizzük!

## Irodalom

- Berejnoi, Daniel 2024. *AI-Powered ESL: Revolutionizing Language Learning for the Digital Age*. Előadás az Innovate ELT konferencián. Barcelona, 2024. május 26.
- Bowen, José Antonio – Watson, C. Edward 2024. *Teaching with AI: a practical guide to a new era of human learning*. Johns Hopkins University Press.
- Chan, Cecilia Ka Yuk – Colloton, Tom 2024. *Generative AI in higher education: the ChatGPT effect*. Routledge.
- Horváth László 2023. Feltáró szakirodalmi áttekintés a mesterséges intelligencia oktatási használatáról. *Pannon Digitális Pedagógia* (ISSN 2786-2445) 3. évf. (2023). 1. sz. DOI: doi.org/10.56665/PADIPE.2023.1.1, 5–17. file:///C:/Users/User/Downloads/5\_PADIPE+2023\_1\_1\_Horv%C3%A1th.pdf (2024.06.10.)
- Hyatt, David F. – Beigy, Anne 1999. Making the Most of the Unknown Language Experience: Pathways for reflective teacher development. In: *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 25:1, 31–40.
- ISTE (é.n.). *Bringing AI to School: Tips for School Leaders*. [https://cms-live-media.iste.org/Bringing\\_AI\\_to\\_School-2023\\_07.pdf](https://cms-live-media.iste.org/Bringing_AI_to_School-2023_07.pdf) (2024.06.10.)
- Khan, Salman 2024. *Brave new words: how AI will revolutionize education (and why that's a good thing)*. Penguin Random House LLC. Viking.
- Kostadinovska-Stojchevska, Bisera – Popovikj, Ivana 2019. Teacher Talking Time Vs. Student Talking Time: Moving from Teacher-centered Classroom to Learner-centered Classroom. In: *The International Journal of Applied Language Studies and Culture* (Vol. 2, Issue 2, pp. 25–31). London College of United Knowledge. <https://doi.org/10.34301/alsc.v2i2.22>
- Luckin, Rose – George, Karine – Cukurova, Mutlu 2022. *AI for School Teachers*. CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Nádor Orsolya 2017. A magyar mint idegen nyelv tanárok a tanárképzés hullámvasútján. *THL2 2017*: 1–2: 46–56.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- NVIDIA é.n. *What is Generative AI?* <https://www.nvidia.com/en-us/glossary/generative-ai/> (2024.06.08.)
- OpenAI 2024. ChatGPT (4.0 és 4o verzió) [Szoftver]. <https://openai.com/>
- OpenAI modellek 2024. Web: <https://platform.openai.com/docs/models/gpt-4o> (2024.06.10.)
- Porter, Alexis 2023. *Unveiling 6 Types of Generative AI*. <https://bigid.com/blog/unveiling-6-types-of-generative-ai/> (2024.06.10.)
- Shah, Priten 2023. *AI and the future of education: teaching in the age of artificial intelligence*. John Wiley & Sons.
- Silver, Jasmin – Szőke Johanna – Saumell, Vicky 2024. *Generative AI Idea Pack for English language teachers*. Cambridge University Press & Assessment, Cambridge. <https://bit.ly/4cbllhk> (2024.06.10.)
- Singh, Vikash 2023. *Crafting Effective AI Prompts: A Guide to Elevate your Conversation*. <https://medium.com/@vikashsinghy2k/crafting-effective-ai-prompts-a-guide-to-elevate-your-conversations-6bbcd26b9b3c> (2024.06.10.)
- van den Berg, Geesje – du Plessis, Elize 2023. ChatGPT and Generative AI: Possibilities for Its Contribution to Lesson Planning, Critical Thinking and Openness. In: *Teacher Education. Education Sciences*, 13(10), 998. doi:10.3390/educsci13100998.
- Yang Zijian Győző – Dodé Réka – Ferenczi Gergő – Héja Enikő – Jelencsik-Mátyus Kinga – Körös Ádám – Laki László János – Ligeti-Nagy Noémi – Vadász Noémi – Váradi Tamás 2023. Jönnek a nagyok! BERT-Large, GPT-2 és GPT-3 nyelvmodelek magyar nyelvre. In: *XIX. Hungarian Computational Linguistics Conference*, 2023, Szeged, Hungary. [https://rgai.inf.u-szeged.hu/sites/rgai.inf.u-szeged.hu/files/mszny2023\\_0.pdf](https://rgai.inf.u-szeged.hu/sites/rgai.inf.u-szeged.hu/files/mszny2023_0.pdf) (2024.06.10.)

*Vermeki, Boglárka*

### **The possibilities and (current) limitations of using generative artificial intelligence in Hungarian as a foreign language teacher training**

The rapid development of artificial intelligence (AI) has significantly transformed our everyday lives, making it unsurprising that it has also revolutionized language education. This paper delves into the potential and current limitations of generative AI applications within the Hungarian as a Foreign Language teacher training program. The objective is to offer a comprehensive overview of the primary features of generative AI and the various aspects that need to be considered when implementing these tools in teacher training programs and educational settings. It emphasizes how the integration of AI tools can enhance teachers' instructional strategies and modernize lesson planning and the preparation process. Additionally, this paper also highlights the importance of fostering critical analytical skills among teachers to evaluate and utilize AI tools effectively.

# CONTENTS

<b>I. HOMAGE.....</b>	<b>6</b>
SZÜCS, TIBOR: Greetings in the spirit of timeless modernity.....	7
Tabula gratulatoria.....	11
<b>II. PAPERS.....</b>	<b>12</b>
ÁRVAY, ANETT: The memory of Miklós Zrínyi, the hero of Szigetvár, in Ivan Zajc's opera <i>Nikola Šubić Zrinski</i> .....	13
BÁNDLI, JUDIT: Change in attitude towards language learners' errors in language teaching.....	20
BÖLCSKEI, ANDREA: “Why and how shall I learn Hungarian?” Motivational factors and strategies in learning a less frequently chosen language.....	31
CSEERNICKÓ, ISTVÁN: Peculiarities of language, culture, and translation in the East-Central European language area.....	38
CSONTOS, NÓRA: The pragmatics of the image.....	43
DÓLA, MÓNKA: Picture-book stories in the Hungarian classroom (First lessons from an experiment).....	49
DURST, PÉTER: The concept of universal disintegration and the realization of linear cohesion in the English and Spanish translations of Magda Szabó's novel, <i>Katalin street</i> .....	71
FÓRIS, ÁGOTA: The implementation perspectives of the Hungarian terminology strategy.....	78
HEGEDŰS, RITA: The possibilities of a functional approach in mother tongue teaching.....	87
KONTRA, MIKLÓS: Beggars couldn't be choosers (at Indiana University in 1980).....	94
LANSTYÁK, ISTVÁN: Botchat.....	97

MÁRKU, ANITA: The state of teaching Hungarian as a foreign language in the Transcarpathian region of Ukraine.....	123
MARTHY, ANNAMÁRIA: Teaching Hungarian for healthcare purposes.....	132
MISAD, KATALIN: Hungarian as a foreign language at Comenius University in Bratislava.....	140
PELCZ, KATALIN: Creating a special corpus for language learning and a short study of its thematic vocabulary.....	149
M. PINTÉR, TIBOR – P. MÁRKUS, KATALIN: Principles of the editorial process and lexical data of the <i>Termini Online</i> <i>Hungarian–Hungarian Dictionary and Database</i> .....	162
SCHMIDT, ILDIKÓ: Reactive Communication.....	167
SÓLYOM, RÉKA: Empirical findings on neologisms in the language use of learners of Hungarian.....	174
STURCZ, ZOLTÁN: Once again on the <i>Conversation Lessons</i> (Remarks on a Hungarian textbook by Mikszáth).....	181
SZILI, KATALIN: Side notes on an 18 <sup>th</sup> century multilingual colloquiorum (Miklós Liszkai's <i>Recueil de Dialogues</i> .....)	193
SZOTÁK, SZILVIA: Diaspora research: on the margins of sociolinguistic research among the Hungarian diaspora in Austria.....	201
SZÚCS, TIBOR: Supplements to teaching materials for Hungarian as a foreign language.....	210
H. VARGA, MÁRTA: Augmentatives (morphological derivatives with augmentative content) in Hungarian.....	223
VERMEKI BOGLÁRKA: The possibilities and (current) limitations of using generative artificial intelligence in Hungarian as a foreign language teacher training.....	231



## A 25. szám szerzői

- Árvay Anett;** SZTE BTK Angol–Amerikai Intézet, Fordító-tolmácsképző és Hungarológiai Központ, Hungarológia Tanszék, Szeged. [anett.arvay@hstud.u-szeged.hu](mailto:anett.arvay@hstud.u-szeged.hu)
- Bándli Judit;** ELTE BTK Nyelvi Közvetítés Intézete, Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék, Budapest. [bandli.judit@btk.elte.hu](mailto:bandli.judit@btk.elte.hu)
- Bölcskei Andrea;** KRE BTK Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. [bolcskei.andrea@kre.hu](mailto:bolcskei.andrea@kre.hu)
- Csernicskó István;** II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, Magyar Tanszéki Csoport, Beregszász. [csernicsko.istvan@kmf.org.ua](mailto:csernicsko.istvan@kmf.org.ua) / [csistvan@kmf.uz.ua](mailto:csistvan@kmf.uz.ua)
- Csontos Nóra;** KRE BTK Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. [csontos.nora@kre.hu](mailto:csontos.nora@kre.hu)
- Dóla Mónika;** PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. [dola.monika@pte.hu](mailto:dola.monika@pte.hu)
- Durst Péter;** SZTE Idegennyelvi Kommunikációs Intézet, Szeged. [durst.peter@szte.hu](mailto:durst.peter@szte.hu)
- Fóris Ágota;** KRE BTK Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék / TERMIK, Budapest. [foris.agota@kre.hu](mailto:foris.agota@kre.hu)
- Hegedűs Rita;** PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. [hegedus.rita@gmail.com](mailto:hegedus.rita@gmail.com)
- Kontra Miklós;** KRE BTK Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. [kontra.miklos@kre.hu](mailto:kontra.miklos@kre.hu)
- Lanstyák István;** Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Pozsony. [istvan.lanstyak@uniba.sk](mailto:istvan.lanstyak@uniba.sk)
- Márku Anita;** Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász. [marku.anita@uni-eszterhazy.hu](mailto:marku.anita@uni-eszterhazy.hu)
- P. Márkus Katalin;** KRE BTK Anglisztika Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest. [p.markus.kata@kre.hu](mailto:p.markus.kata@kre.hu)
- Marthy Annamária;** Semmelweis Egyetem ETK Szaknyelvi Intézet, Budapest. [marthy.annamaria@semmelweis.hu](mailto:marthy.annamaria@semmelweis.hu)
- Misad Katalin;** Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Pozsony. [katarina.misadova@uniba.sk](mailto:katarina.misadova@uniba.sk)
- Pelcz Katalin;** PTE ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs. [pelcz.kata@pte.hu](mailto:pelcz.kata@pte.hu)
- M. Pintér Tibor;** KRE BTK Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. [m.pinter.tibor@kre.hu](mailto:m.pinter.tibor@kre.hu)
- Schmidt Ildikó;** KRE BTK Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. [schmidt.ildiko@kre.hu](mailto:schmidt.ildiko@kre.hu)
- Sólyom Réka;** KRE BTK Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. [solyom.reka@kre.hu](mailto:solyom.reka@kre.hu)
- Sturcz Zoltán;** BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest. [sturcz.z@eik.bme.hu](mailto:sturcz.z@eik.bme.hu)
- Szili Katalin;** Eperjesi Egyetem, Magyar Nyelv és Kultúra Intézete, Eperjes. [szilikatalin5@gmail.com](mailto:szilikatalin5@gmail.com)
- Szoták Szilvia;** Budapesti Metropolitan Egyetem Marketing és Kommunikáció-tudományi Intézet, Budapest. [sacka2008@gmail.com](mailto:sacka2008@gmail.com)
- Szűcs Tibor;** PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. [szucs.tibor@pte.hu](mailto:szucs.tibor@pte.hu)
- H. Varga Márta;** KRE BTK Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. [hvargamarta@gmail.com](mailto:hvargamarta@gmail.com)
- Vermeki Boglárka;** Zágrábi Tudományegyetem BTK, Zágráb. [vermekiboglarka@yahoo.com](mailto:vermekiboglarka@yahoo.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 (e-mail küldeményhez csatolt Word-dokumentumként) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, azokat külön mellékletben is kérjük, tökéletes 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, szimpla sorközzel (egyben 0 pt térközzel); fejezet élén és ábra stb. után nincs bekezdés
- VII lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): betűtípus: Times New Roman (10-es), sorkizárással, 0,1-es függő behúzással
- 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.

Long, Michael 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. – Bhatia, T. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press, San Diego. 413–468.

Szili Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126/1: 12–30.
- IX arab számokkal (automatikus formázás nélkül) 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) – sorkizárással, előtte és utána sorközzel (12-es)
- XIV számozott felsorolás (szövegen belül és kiemelten egyaránt): (1) ...; (2) ...; stb. (az automatikus formázás mellőzésével)
- XV angol nyelvű összefoglaló: sorkizárással, középre zárt **félkövér** címmel (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](mailto:ecl@pte.hu)

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

<https://inyk.pte.hu/>

