

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV
PÉCS, 2025

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2025

**XXVI. évfolyam
1. szám**

PTE BTK * Pécs, 2025

Hungarológiai Évkönyv 26 (2025)

A hungarológia és a magyar mint további nyelv nemzetközi szakfolyóirata

HU ISSN 2063-7543

A folyóirat repozitóriuma: OSZK EPA:

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

OJS: <https://journals.lib.pte.hu/index.php/he>

Szerkesztőbizottság

Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

Dóla Mónika (Pécsi Tudományegyetem)

Durst Péter (Szegedi Tudományegyetem)

Misad Katalin (Comenius Egyetem, Pozsony)

Nádor Orsolya (Comenius Egyetem, Pozsony)

Szili Katalin (Eperjesi Egyetem)

Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)

Walkó Ádám (ELTE / J. J. Strossmayer Tudományegyetem, Eszék)

Žagar Szentesi Orsolya (Zágrábi Egyetem)

Szerkesztők

Dóla Mónika – Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

Szerkesztőség:

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Nyelvtudományi Tanszék

Alkalmazott Nyelvészeti és Hungarológiai Szeminárium

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Tel.: (36-72) 503-600/64152

E-mail: dola.monika@pte.hu

<https://btk.pte.hu/hu/nyelvtud>

Tanácsadó testület:

Andor József, Dobi Edit, Dóla Mónika, Hegedűs Rita, Kolláth Anna,

Nádor Orsolya, Schmidt Ildikó, Szili Katalin, Szűcs Tibor

TARTALOM

I. Nyelv, nyelvészet és nyelvpedagógia.....	6
DÓLA MÓNICA – VISZKET ANITA – KÁRPÁTI ESZTER – KLEIBER JUDIT: A létigés határozói igeneves konstrukció a magyarban és a magyar nyelv tanításában.....	7
SILOVIC VIRÁG – ALBERTI GÁBOR: Nyelvi játékok az idegen ajkúaknak tartott magyarórán.....	25
II. Nyelvtanulás, nyelvtanítás.....	41
BAUMANN TÍMEA: „Mit esznek a magyarok?” A hangos olvasás mint kiejtésfejlesztési eszköz módszertana a magyar mint idegen nyelv oktatásában.....	42
DÓLA MÓNICA: Hogyan tanulunk nyelvet, és hogyan támogatható a nyelvtanulás? A feladatközpontú nyelvoktatás és ami mögötte van.....	58
PROHÁSZKA ZSOLT: Motivációs ingadozások a magyar mint idegen nyelvi órán: rövid távú változások empirikus vizsgálata.....	75
III. Műhelyek, szinterek, taneszközök.....	90
PELCZ KATALIN: A szekvencia és a spirálitás. A modellalapú nyelvoktatás alapfogalmai a kognitív terhelés elméletének tükrében.....	91
IV. Tankönyvek a változó világban.....	107
TÓTH REBEKA: Machik József: <i>Grammatica Hungarica Theoretico-Practica</i> . Adalék a horvátországi magyar grammatikák történetéhez.....	108
V. Ismertetőik.....	116
ANDOR JÓZSEF: Kugler Nóra – Modrián-Horváth Bernadett – Simon Gábor (szerk.): <i>Korpusznyelvészeti módszerek a kognitív nyelvészeti kutatásban</i>	117
ERDÉLYI KIARA: Gazsó Dániel: <i>Otthon és itthon. A magyar diaszpóra és anyaországa</i>	122
POZSONYI LILLA: Lőrinszky Ildikó: <i>Apprendre le hongrois Niveau débutants A2</i>	127

<i>Contents</i>	132
A 26. szám szerzői	133
Útmutató	134
ECL	135

I. Nyelv, nyelvészet és nyelvpedagógia

Dóla Mónika – Viszket Anita – Kárpáti Eszter – Kleiber Judit

A létigés határozói igeneves konstrukció a magyarban és a magyar nyelv tanításában

1. A tanulmány célja és felépítése

Tanulmányunkban egy speciális szerkezetet és annak magyar mint idegen nyelvi tanítását vizsgáljuk. Ez a létigés határozói igeneves szerkezet, amelynek a felépítése a következő: egy igekötő vagy más igemódosító, a létige ragozott alakja és az ige -*va* képzős határozói igeneves alakja (lásd (1), (2c), (2d)). Jelenlegi elemzésünket korlátozzuk a létige *van* alakjának ragozott változataira, beleértve ebbe a múlt idejű alakot is (*volt*), és csak említés szintjén térünk ki a *lesz* (*lett*) alakokra, ugyanis utóbbiak használatára némileg más szabályok vonatkoznak.

(1) igekötő + *van/volt* ragozott alakja + ige határozói igeneves alakja

A határozói igenév használatát ebben a vizsgált speciális szerkezetben más feltételek szabályozzák, mint általában, ahogy ezt a (2) példasorozatban illusztráljuk: míg a *pirulva* szó állapothatározóként tökéletes (2a), addig a létige mellett már csak igekötővel használható (2b-d), és nem állhat a *lett* igés konstrukcióban (2e).

(2a) *Mari pirulva jött hozzám.*

(2b) **Mari pirulva van.*

(2c) *Mari el van pirulva.*

(2d) *Mari el volt pirulva.*

(2e) **Mari el lett pirulva.*

A vizsgált szerkezetet röviden [VM+BE+V_{ADV}]¹ szerkezetnek nevezzük. A célunk ebben a tanulmányban a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetre vonatkozó eddigi szakirodalmi megállapítások összefoglalása és kiegészítése, valamint a szerkezet taníthatóságának vizsgálata a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

A második fejezetben először ismertetjük a vizsgált szerkezettípusokat (2.1.), majd a nyelvtanításban felmerülő problémás kérdéseket és tapasztalatokat tárgyaljuk (2.2.). A harmadik fejezetben összefoglaljuk az eddigi szakirodalmi megállapításokat, és kiegészítjük a saját észrevételeinkkel: ezzel megalapozzuk a *mit tanítsunk* kérdésre adható választ is. Amellett érvelünk, hogy ezt a speciális szerkezetet konstrukcióként érdemes felfogni és tanítani, ezért – a bizonyítást megelőlegezve – konstrukcióként (is) hivatkozunk rá. A negyedik fejezetben ismertetjük a javaslatainkat a *mikor és hogyan tanítsuk a szerkezetet* kérdésekre vonatkozóan, végül az ötödik fejezetben összefoglaljuk a legfontosabb megállapításainkat.

¹ VM: igemódosító (*verbal modifier*), BE: a *van* létige, V_{ADV}: határozói igenév

2. A vizsgálat tárgya

A magyar nyelv beszélői több száz éve használják a létigés határozói igeneves szerkezetet, ahogyan erről középkori kódexeink is tanúskodnak, megítélése azonban mintegy másfél évszázada meglehetősen negatív. Az 1860-as években nyelvhelyességi ideológiák (Lanstyák 2014) hatása alatt a *lett*-es szerkezetet tévesen „erőszakos német betolakodóként értelmezték” (Török 2023: 140), a *van*-os kifejezés „helyes”, „magyaros” használatát pedig a cselekvést kifejező tranzitív igékre korlátozták (pl. *elront valamit – valami el van rontva, megold valamit – valami meg van oldva*), többek között a történetet kifejező intranszitiv igékkel szemben (pl. *elázik valami – valami el van ázva, megsül valami – valami meg van sülvé*) (Károly 1959). A nyelv művelői viták nyomán a stigmatizáció végül a teljes szerkezetre kibővült, és széles körben elterjedt. A laikus beszélők ma is feleslegesnek, helytelennek, magyartalan germanizmusnak, vagy egyszerűen csúnyának titulálják mind a *lett*-es, mind a *van*-os formákat; a létigés határozói igeneves szerkezetet eleve kerülendőnek vélik. Mindezek ellenére az élőnyelvben ma is rendkívül gyakran találkozni olyan alakokkal, mint *le volt kapcsolva a villany, el van törve a lábam, el lett halasztva a megbeszélés* vagy *nagyon el leszünk fáradva* stb.

A továbbiakban összefoglaljuk, hogy a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet típusai hogyan csoportosíthatók az ige jól megragadható tulajdonságai alapján, illetve ismertetjük a szerkezet tanításával kapcsolatos megfigyeléseinket is. Ezekre a csoportokra a tanulmányunk későbbi fejezeteiben mint 1-es, 2-es, 3-as csoportokra hivatkozunk.

2.1. A [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet legfontosabb sajátosságai

A vizsgált [VM+BE+V_{ADV}] szerkezeteket három csoportba soroltuk: a csoportosításunk alapja a szerkezetben szereplő ige argumentumszerkezete (Bene 2008; 2011/2020; Laczkó 2000). Az argumentumszerkezetük alapján az igék lehetnek tárgyias vagy tárgyatlan, utóbbi esetben mediális (unakkuzatív, vagyis páciensi alanyú) vagy unergatív (bennható, vagyis ágensi alanyú) igék (Perlmutter 1978).

A következő példákban először olyan mondatokat szerepeltetünk, amelyek a határozói igenév alapjául szolgáló főigét ragozott alakban tartalmazzák: ezeket a mondatokat a *finit* kifejezéssel jelöljük meg, szakirodalmi példákat követve, pl. Lowe (2019), majd ezt követően adjuk meg a főige határozói igeneves használatát, konkrétan a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetet.

Az első csoportunkban a tárgyias igék szerepelnek. A tárgyias igék esetében az eredeti (páciensi) tárgy lesz a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet alanya, lásd a (3a) példában a *wifi*. A (4b) példában a *kovács*, az eredeti alany, nem lehet a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet alanya. A *vas*, az eredeti tárgy állhat a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet alanyaként (4c), de csak akkor, ha kiegészítjük az eredeti igét igekötővel.

(3a) *finit: A wifi-t kikapcsolták a munkások.*

(3b) *A wifi ki van kapcsolva.*

(4a) *finit: A kovács kalapálja a vasat. A kovács a vasat kalapálva dolgozik.* (lásd Bene 2011/2020: 20. példa)

(4b) **A kovács (a vasat) kalapálva van.*

(4c) *A vas ki van kalapálva.*

A második csoportunkba az intranszitiv igék kerülnek, de itt már megszorításokat kell alkalmaznunk, mert nem minden intranszitiv igéből képezhető a szerkezet. A mediális (unakkuzatív) igék eredeti alanya marad a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet alanya, ugyanis ezek az alanyesetű vonzatok páciens tematikus szerepűek (5a). Ebbe a csoportba soroltuk az ún. pszichikai igéket is, amelyek alanyának tematikus szerepe szintén nem ágens (5c):

- (5) finit: *A telefonom lemerült.*
 (5a) *A telefonom le van merülve.*
 (5b) finit: *Szonja elkecseregett.*
 (5c) *Szonja el van keseredve.*

Unergatív (bennható) igéből nem képezhető a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet, ugyanis az egyetlen argumentum ágens tematikus szerepű. Ide sorolhatók a gyakran emlegetett (6) típusú példák:

- (6a) finit: *A macska felmászott a fára.*
 (6b) **A macska fel van mászva a fára.*

Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy ilyen típusú szerkezeteket korlátozottan, de mégis használunk a beszélt nyelvben: erre a jelenségre is igyekszünk magyarázatot adni az elemzésünkben, lásd a 3.3. alfejezetet. Ilyen például a (7b) mondat:

- (7a) finit: *Az igazgató elutazott.*
 (7b) *Az igazgató el van utazva.* (Nádasdy 2002)

A harmadik csoportba soroltuk az olyan eseteket, amikor a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet nem az első két csoportban megadott szabályos módon jön létre: vagy a jelentés hordoz valamilyen többletet, vagy a forma tér el némileg a szabályostól. A (8) példában a jelentés nem vezethető le egyszerűen a finit igés mondatból, a (9) példában pedig hiányozhat a szerkezetből az igekötő.

- (8a) finit: *Mari és Péter kitalálták a megoldást/ezt.* – ebből nem vezethető le az alábbi [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet:
 (8b) *Ki van ez találva.*
 (9a) finit: *Mari és Péter kinyitották / bezárták a boltot.* – igekötővel is működik (9b), de a köznyelvben megszokottabb az igekötő nélküli változatban (9c) a [VM+BE+V_{ADV}]:
 (9b) *Ki van nyitva / Be van zárva a bolt.*
 (9c) *Nyitva / Zárva van a bolt.*

Összefoglalva az eddigieket: három csoportba osztottuk a vizsgált szerkezetbe tartozó példákat, és ezekre a csoportosításokra visszautalunk a tanulmányunk további fejezeteiben. A következő alfejezetben megmutatjuk, hogy az itt ismertetett szerkezetek hogyan jelentek meg eddig a magyar mint idegen nyelv oktatásában, és hogy egy, a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetet alapfokon bemutató MID-tananyaggal nekünk milyen tapasztalataink vannak.

2.2. A [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet tanítása (kihívások)

A létigés határozói igeneves szerkezetet a legtöbb magyartankönyv nem tanítja. Ennek egyrészt az lehet az oka, hogy mivel – ahogy a 2. fejezet elején írtuk – a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet nyelvi megítélése még mindig ellentmondásos, ugyanakkor az efféle attitűdökre vonatkozóan nem rendelkezik kellő ismerettel a (kezdőbb és/vagy magyarországi nyelvi szocializációban nem részesült) nyelvtanuló, a szerzők úgy vélik, jobb elkerülni ezt a kifejezőmódot: a tanításban a létigés határozói igeneves megoldás helyett (10) múlt idejű igealakok használatát javasolják, főleg intranszitiv igék mellett (11) (vö. Hegedűs 2004: 139).

- (10) A telefonom le van merülve.
 (11) A telefonom lemerült.

Másrészt az lehet az oka annak, hogy a magyar nyelv tanításában nem, vagy csak nagyon korlátozottan jelenik meg a kérdéses szerkezet, hogy a nyelvkönyvek többnyire a sztenderd írott köznyelvi normát mutatják be, ebben pedig kétes a megbélyegzett létigés határozói igeneves kifejezések elfogadhatósága. Emellett valószínűleg nem tagadják sem a tananyagírók, sem a nyelvtanárok, hogy a beszélt nyelvnek² egy igen gyakori formájáról van szó (pl. *meg vagyok dőbbenve, be van zárva*). A kifejezést a mai nyelvtudomány már egyáltalán nem ítéli el *ab ovo*, és a szerkezetnek egy korszerű, deskriptív, kommunikatív szemléletű nyelvoktató tananyagban is meglehet a maga helye, ha körültekintően van bemutatva, megfelelően van szemléltetve, és megfelelő kommunikációs kontextusokba van ágyazva.

Kihívás előtt áll tehát, aki a létigés határozói igeneves szerkezetet tanítani szeretné a nyelvtanulóknak: Mikor tanítsa? Mit mondjon róla? Hogyan mutassa be? Hogyan gyakoroltassa és hívja elő a szabad produkcióban? A kihívással bátran szembenéztek a *MagyarOK* (Szita & Pelcz 2023) nyelvkönyv szerzői, akik alapfokon tanítják a szerkezetet. A B1⁺ kötet szolgáltatásokkal, gépekkel, készülékekkel, termékekkel stb. foglalkozó 4. fejezetében kerül terítékre a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet a „sérült áru” témakörben, ahol találó módon képek szemléltetik azoknak a tárgyaknak az állapotát, amelyek „meg lettek rongálva”, „meg vannak sérülve” (1. ábra).

17. Gondok, gondok

a) Mi baja van a terméknek? Írja a vonalra!

~~A csészének le van törve a füle.~~ – A váza el van törve. – A könyv lapjai össze vannak tépve. – A zokni ki van lyukadva.
 – A fejhallgató ketté van törve. – Az okostelefon képernyője meg van repedve.

1. A csészének le van törve a füle.

2.

3.

4.

5.

6.

Igenevek (2.): határozói igenév állapot kifejezésére → 60. oldal

1. ábra: A [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet a MagyarOK B1⁺ tankönyvben (Szita & Pelcz 2023: 78)

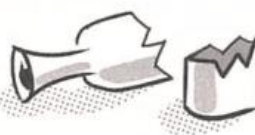
² Hegedűs (2004: 139) szerint „[k]ülönösen a szlengben sokszor hallhatjuk ezeket a szerkezeteket: *Maga ki van rúgva! (...)* *Le vagyok égve*” stb.

A kapcsolódó munkafüzeti táblázat szerint (2. ábra) a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet funkciója valamilyen állapot leírása, formai megvalósulása pedig (állító mondatban) 'igekötő + *van(nak)/volt(ak)/lesz(nek)* + határozói igenév'. A létige ragozási paradigmája és a *lett* nem jelenik meg, a példamondatokban ugyanakkor változatos típusú – ti. tranzitív ágens: *eltép*, *eltör* és intranszitiv nem-ágens: *kilyukad*, *elfárad* – igeik szerepelnek. A leírás így azt sugallja, hogy a szerkezet harmadik személyben korlátlanul használható dolgok és személyek állapotának a leírására tetszőleges igekötős ige mellett, tetszőleges kontextusokban. Nem található információ arra vonatkozóan, hogy milyen szemantikájú igékből állítható elő a szerkezet grammatikai megszorítások nélkül és azok mellett (vö. 2.1. fejezet 1-es, 2-es és 3-as csoport), és arról sem esik szó, hogy milyen pragmatikai (és szociokulturális) feltételek mellett használható a kifejezés (pl. beszélői szándék, nyelvhelyességi ideológiák és attitűdök).

IGENEVEK (2.): a határozói igenév állapot kifejezésére

Forma és funkció

Ezzel a szerkezettel állapotot írunk le.



A váza **el van törve**.



A zokni **ki van lyukadva**. A lyuk **nincs megvarrva**.



A könyv **ki van nyitva**. A lapjai **el vannak tépve**.

↓

van/vannak + határozói igenév (-va/-ve)

Szórend

Állítás: igekötő + van/vannak + igenév igekötő + volt/voltak + igenév igekötő + lesz/lesznek + igenév	A váza el van törve . A zokni ki van lyukadva . A könyv lapjai el vannak tépve . A professzor neve ki volt írva az ajtóra. A túrázók este el lesznek fáradva .
Tagadás: nincs/nincsenek + igenév nem volt/voltak + igenév nem lesz/lesznek + igenév	A váza nincs eltörve . A könyv lapjai nincsenek eltépve . A professzor neve nem volt kiírva az ajtóra. A túrázók este nem lesznek elfáradva .

Az igenév képzése → 33. oldal

2. ábra: A [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet a MagyarOK B1⁺ munkafüzetben (Szita & Pelcz 2023: 60)

A munkafüzetben és a Munkalapok elnevezésű kiegészítő anyagban található gyakorlatok (3. ábra) transzformáció jellegűek: múlt idejű igei szerkezetet tartalmazó mondatokat kell jelen idejű létigés határozói igeneves szerkezetet tartalmazó mondatokká alakítani, és vissza. Noha a feladattípus praktikus eszköze lehet a formális gyakorlásnak, és arra is alkalmas lehet, hogy megmutassa, hogy egy múltban véghezvitt cselekvés és egy jelenben tapasztalható állapot hogyan köthető egymáshoz, ugyanakkor burkoltan azt a látszatot kelti, hogy a két szerkezettípus funkcionálisan ekvivalens. A kontextus nélküli oda-vissza történő mondatátalakítás a két formát inkább egymás mellé helyezi, mintsem kontrasztba állítja: nem tematizálja azt a nagyon fontos mozzanatot, hogy a létigés határozói igenevet (alap esetben) akkor használjuk, amikor valamilyen cselekvés eredményeképp tartós állapotváltozás jön létre, és ezt az eredményként előálló állapotot szeretnénk fontosként feltüntetni, nem pedig a cselekvés végrehajtóját, illetve kiindulópontját vagy éppen magát a folyamatot profiláljuk (Hegedűs 2004: 139).

6.

Mi a helyzet?

1. Buli után. Nem tudom, hogy történt, de most láttam, hogy ...
 1. a kilincs letörött → **le van törve a kilincs.**
 2. kiégették a kanapét →
 3. kiöntötték padlóra a narancslevet →
 4. kiürítették teljesen a hűtőt →
 5. felborult a virág a teraszon →
 6. leverték a képet a falról →
 7. valaki kinyitotta az összes ablakot →
 8. senki nem csukta be a bejárati ajtót →

Irány az általános iskola. Mindenmel készen vagyok?

1. Be van pakolva a táskába. → **Bepakoltam a táskába.**
2. Ki van mosva a tornaruha. →
3. Ki vannak hegyezve a ceruzák. →
4. Meg van írva a leckém. →
5. El van pakolva az uzsonna. →
6. Meg van töltve a kulacs. →
7. Ki van készítve az ünneplő ruhám. →
8. Fel vagyok készülve mindenre. ☺ →

3. ábra: Transzformációs gyakorlatok a MagyarOK B1⁺ Munkalapokban (Szita & Pelcz 2023)

A tananyagban a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet egy másik alfunkciója is megjelenik: „érzések” kifejezése (4. ábra). A jelenség azonban egyetlen, kontextus nélküli, tulajdonképpen esetleges szókinszbővítő gyakorlat erejéig kap figyelmet, és nem kapunk magyarázatot a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetet tartalmazó lexikális egységeknek sem a nyelvtani (pl. pszichikai ige), sem a nyelvhasználati vonatkozásait illetően (pl. kifejezés stílusa, használati köre és gyakorisága). Jóllehet idiomatikus kifejezéseket (pl. *fel vagyok dobva*, *le vagy ejtve*) – ezen a nyelvtudási szinten különösen – nehezen tudják párosítani a tanulók a megadott elemekkel, ugyanakkor a szerzők jó érzéssel tapintanak rá a kérdéses szerkezet egy gyakori használati körére, ami pedig nem más, mint emberek érzelmi és mentális állapotainak a kifejezése. A létige ebben a gyakorlatban egyes szám első személyben szerepel (pl. *nagyon meg voltam lepődve*, *el vagyok fáradva*).

16. Érzések és viselkedések. Keresse meg a hasonló jelentésű mondatokat!

~~Fel vagyok dobva.~~ – Meg vagyok sértve. – Meg vagyok bántva. – Erről meg vagyok győződve. – El vagyok fáradva.
– Fel vagyok háborodva. – Erre nem voltam felkészülve. – Nagyon meg voltam lepődve. – Le vagy ejtve.

1. Jó kedvem van. = Fel vagyok dobva.

2. Ez váratlanul ért. Meglepetés volt. = ...

3. Nem érdekel. = ...

4. Valami felháborított, dühös vagyok. = ...

5. Elfáradtam. Fáradt vagyok. = ...

6. Megsértődtem. = ...

7. Biztos vagyok benne, hogy ez így van. = ...

8. Nagyon meglepődtem. = ...

9. Valaki megbántott. = ...

4. ábra: Érzelmi és mentális állapotokat kifejező $[VM+BE+V_{ADV}]$ kifejezések
a MagyarOK B1⁺ munkafüzetben (Szita & Pelcz 2023: 61)

Ahogy „a puding próbája az evés”, úgy a különféle nyelvi jelenségek tanításának lehetséges megoldásait is csak kipróbálás után lehet megítélni, illetve gyakorlati tapasztalatok révén lehet csiszolni. Amikor a Pécsi Tudományegyetemen ezzel a tananyagrésszel foglalkoztunk másodéves kínai magyar alapszakos hallgatóinkkal, több problémába is ütköztünk. A diákok a grammatikailag helyes mondatok mellett nagy számban alkottak agrammatikus mondatokat is. Többek között nehézséget jelentett az alany és a tárgy megkülönböztetése (5. ábra). Illetve általában elmondható, hogy míg a készen kapott, egészen megtanult kifejezéseket formailag jól használták (*meg voltam lepődve, el voltam fáradva*), maguktól sok szokatlan és/vagy hibás alakot produkáltak, és kreatívabb szövegeikben túlhasználták a szerkezetet (6. ábra).

1. a kilincs letorott → le van torve a kilincs.

2. kiégették a kanapét → ki van égetve a kanapét.

5. ábra: Átalakítás gyakorlat megoldása (részlet)

El voltam bizonytalan, mert a konferencia egy részét nem értettem. Néha meg voltam unva, de ugyanakkor meg voltam lepődve, mennyi új dolgot tanultam. El voltam gondolkodva a témák mélységén. A nap végére teljesen el voltam fáradva.

el voltam aludva
le voltunk fotózva

6. ábra: Szabad fogalmazás (részletek)

Az esetleges tévesztéseken (pl. **el voltam bizonytalan*) túl előforduló szemantikai és pragmalinkvisztikai hibák (Csontos–Dér 2019: 77) arra intenek, hogy a létigés határozói igeneves szerkezet tanításakor az általános „állapot” funkció megjelölésén, valamint a morfológiai és a szintaktikai jellegzetességeken felül másra is ki kell térni. Figyelembe kell venni az ige(név) szemantikáját, amely erős megszorításokat gyakorol a szerkezetre; szólni kell a kifejezés mint egész pragmatikájáról, hiszen csak így állítható szembe a múlt idejű igés kifejezéssel; és olyan kontextusokat kell használni a bemutatáshoz és a produkciós feladatokhoz, amelyek a kifejezést minél megfelelőbb és minél szemléletesebb szociokulturális és interakciós pragmatikai keretbe helyezik. Mindezt azért, hogy a tanulók minél kevesebb helytelen következtetést vonjanak le az egyes formák gyakoriságáról és megfelelőségéről.

Végül felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanulás mely szakaszában érdemes explicit módon tanítani a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetet. A taníthatóság elve szerint (Pienemann 1984) bármely forma tanítása csak akkor lehet hasznos, ha egy fejlődési szekvencia következő szakaszát célozza meg, azaz a tanuló fejlődési szempontból készen áll rá, különben nincs hatása, vagy akár potenciálisan negatív hatásai lehetnek. A tanulmány következő fejezeteiben ezekre a kérdésekre igyekszünk válaszolni: Mit tanítsunk, hogyan és mikor?

3. Mit tanítsunk: a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet részletes elemzése

A 2.1 alfejezetben összefoglaltuk a vizsgált [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet legfontosabb sajátosságait, de nem foglalkoztunk a szerkezet részletesebb elemzésével. Ebben a fejezetben ismertetjük a határozói igenevekkel kapcsolatos szakirodalmi megállapításokat, és a saját kiegészítő észrevételeinket.

3.1. A határozói igenevek felépítése és fajtái

A nemzetközi szakirodalom többféle igenevet is megkülönböztet (lásd Laakso 2023: 112–113, 2. táblázat), ezek mindegyikének lényege, hogy az aktív, finit igeragozás helyett olyan toldalékot kap az ige, ami lehetővé teszi számára a névszói jellegű viselkedést a mondatban. Az, hogy ez a toldalék inflexiós vagy derivációs jellegű-e, egyelőre vitatott a szakirodalomban (lásd Kenesei 2000; É. Kiss et al. 2003; Bene 2008; 2011/2020; Lowe 2019). Az inflexiós jelleget erősíti, hogy az igenévi toldalékok teljesen termékenyek, az igeneves alak gyakorlatilag minden igéből előállítható. A -*vA* toldalékolt alakot³ általában a kötött töből hozzuk létre, kivéve a magánhangzóra végződő és a hangkivetéses töveknél: *fekszik* – *fekve* vagy *feküdve*; *visz* – *víve*; *öregszik* – *öregedve*; *jön* – *jöve*; *de: fő* – *főve*; *zörög* – *zörögve*. Egyes gyakori igenél problémás, bizonytalan lehet az igenév képzése, pl: *eszik* – *?éve*, *??evve*; *??edve*; *???eve*.

Laczkó (2000) meggyőzően érvel amellett, hogy a magyarban kétféle -*vA* határozói igeneves toldalék van: a -*vA*_{mód} és a -*vA*_{állapot}. A tanulmányunk szempontjából a legfontosabb különbség a két -*vA* képző között, hogy a módhatározói -*vA* ágensi thematikus szerepet követel meg a finit ige argumentumai között (lásd 12-es példák), míg az állapothatározói -*vA* páciens thematikus szerepet (lásd 13-as példák). A 2.1-es alfejezetben megadott csoportokból tehát az 1. csoportba tartozó (tranzitív) igékből képezhető módhatározó, a 2. csoportba tartozó (intranszítív, mediális) igékből pedig állapothatározó. A 2.1-es fejezetben nem vontuk be a csoportosításokba az unergatív (intranszítív, ágensi alanyú) igéket, lásd itt a (12a), (13d) példákat. A (12c) magyarázatra szorul, mert mint mediális igének nem szabadna Laczkó (2000) gondolatmenete alapján módhatározóként grammatikusnak lennie, de Laczkó (2000) szerint a példában implicit

³ Jelen tanulmányban a határozói igenevek előállításakor a -*vA* toldalékot vizsgáljuk, a -*vÁn* toldalékkal nem foglalkozunk, ugyanis a vizsgált [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetben nem használatos.

Okozót feltételezve találhatjuk meg a szükséges ágenst. A (12d) és (13d) példák a hiányzó ágensi, illetve páciensi thematikus szerep miatt agrammatikusak.

- (12) Módhatározói -vA
 (12a) Péter futva tette meg a távot.
 (12b) A kovács vasat kalapálva patkót készít.
 (12c) A labda gurulva lyukadt ki.
 (12d) *A levél lehullva keringett a levegőben.
 (13) Állapothatározói -vA
 (13a) Mari pirulva jött hozzám.
 (13b) A wifi kikapcsolva nem fogyaszt áramot.
 (13c) Pétert elesve találtuk.
 (13d) *Pétert futva találtuk.

Laczkó (2000) megállapításaihoz képest mi némileg más eredményekre jutottunk a mondatok megítélésekor: a (12d) és a (13d) mondatokhoz találtuk hasonló felépítésű (thematikus szerepű), de grammatikus mondatokat:

- (12d') Peregye hullik a falról a vakolat [lásd Bartos 2009; Bene 2005]
 (13d') ?Pétert megvacsorázva találtuk. / ?Pétert magát halálra zabálva találtuk.

Úgy látjuk, hogy az ige argumentumszerkezetén túl a mondatban kifejezett eseményidő és aspektus is hatással van a határozói igenév használhatóságára. Ez az észrevétel is befolyásolta a későbbi javaslatainkat a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet tanításával kapcsolatban.

A határozói igenév speciális használatát, a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetet, ahogy a tanulmányunk bevezetésében már írtuk, komoly előítéletek kísérték és kísérik a mai napig. Ezzel kapcsolatban sok régi tudományos nyelvészeti elemzés is született, mi kettőt emelünk ki: Barkász (1874) és Simonyi (1907) írásait, mivel megállapításaik a modern nyelvtudomány eredményeit előlegezik meg. Mindkettőben közös, hogy régi magyar és kortárs irodalmi szövegekkel bizonyítják a szerkezet létjogosultságát, miközben bizonyos használatát elítélik, és germanizmusnak nevezik. Simonyi (1907) idézi Arany János jegyzeteit is a témában, aki konkrét kifejezésekkel kapcsolatban adta meg, hogy véleménye szerint helyesek vagy helytelenek. Összefoglalva a megállapításait feltűnik, hogy ő az igekötő nélküli szerkezeteket ítélte helytelennek:

- (14a) *A tanácsban holnap az lesz határozva, ...
 (14b) Mihelyt a tanácsban el lesz határozva, ...

Arany János, és őt követve Simonyi (1907) is azt hangsúlyozza, hogy a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetet a beállt állapot kifejezésére lehet használni (14b), mind tranzitív, mind intranszitiv igéknél, míg a folyamat kifejezésére személytelen szerkezetben nem alkalmas (14a).

Ezek a megállapítások a legfontosabb szempontokból egybeesnek a modern nyelvészeti eredményekkel is. Mind a strukturalista/generatív (Bene 2008; 2011/2020), mind a kognitív (Tolcsvay 2017) leírások ugyanazokat a jegyeket emelik ki: a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetekben mindig kell, hogy legyen igekötő, valamint ezek a szerkezetek új állapotot, illetve a mozgás végpontját jelölik, ezért az alany mindig állapot- vagy helyváltoztatáson megy keresztül, és ennek eredményeként jut egy új állapotba. De míg a határozói igenév morfológiai értelemben minden igéből létrehozható, addig a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetben nem minden ige

használható. A következő alfejezetben a [VM+BE+V_{ADV}] használatának korlátait járjuk körül, a 2.1 alfejezetben megadott csoportosításaink mögé további szakirodalmi érveket is felsorakoztatva.

3.2. A [VM+BE+V_{ADV}] használatának korlátai

A 2.1. és 3.1. alfejezetekben összefoglalt megállapításokat egybevetve arra a következtetésre juthatunk, hogy a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet kizárólag az állapothatározói -vA-val képezhető, hiszen csak ez tesz eleget annak a 2.1-ben megfogalmazott kritériumnak, hogy a mondat alanya nem lehet agens.

Vizsgáljuk meg egy kicsit alaposabban ezt a szerkezetet! A (15–16) példasorból kiderül, hogy nem feltétlenül csak igekötővel fejezhetjük ki a [BE+V_{ADV}] szerkezetet.

(15a) Nyitva / Zárva van a bolt. (lásd 9b)

(15b) A levél közjegyző által van hitelesítve (Bartos 2009: 97, 24a)

(15c) Festve van a pad. (Bartos 2009: 88, 17b)

(15d) A földre van dobva a kulcs. (Bartos 2009: 88, 17c)

(15e) A kacsra pirosra van sütvé/??sülve.

(16a) A szoba (épp) takarítva van. (Bartos 2009: 88, 20a)

(16b) Kati haja (mindig/gyakran) aranyfésűvel van fésülve (Bartos 2009: 89, 21a)

A (15) példák azt mutatják, hogy az igekötőn kívül egyéb bővítmények is kitölthetik az igemódosítói helyet, sőt, maga a határozói igenév is kerülhet a kopula igemódosítójába, ezáltal kifejezve a szerkezet rezultatív jellegét. A (16) példák azonban egészen mást mutatnak: a (16a) végpont vagy új állapot helyett a folyamatot írja le, a (16b) pedig generikus/habituális eseményt.

Bartos (2009) generatív szintaktikai elemzését nyújtja a -vA toldalékú igeneveknek, és ebben a korábban említett Laczkó (2000), É. Kiss et al (1998), Kenesei (2000), Bene (2005; 2008; 2011/2020) tanulmányokkal szemben amellet érvel, hogy nem releváns a mód- és állapothatározói -vA megkülönböztetése (ahogy annak a tárgyalása sem, hogy ez a vizsgált toldalék inflexió vagy derivációs toldalék-e). Elemzésében Komlósy (1992) és Kertész (2005) megállapítását követi az egyetlen -vA toldalék feltételezésében, noha az előbbi megoldásával vitatkozva, az utóbbiét pedig továbbfejlesztve. Bartos (2009) megállapításaiból számunkra a magyar mint idegen nyelvi oktatási célt szem előtt tartva a leglényegesebb, hogy a -vA toldalékú igenevek bemenetül szolgáló igék olyan finom, aprólékos szemantikai jegyeire kell hivatkoznunk a szerkezetek leírásakor, hogy nem valószínű, hogy ezek a bonyolult jegyek a mondatok generálásának alapjául szolgálhatnak: sokkal valószínűbb, hogy inkább a szemantikai interpretáló komponensnél lehet megragadni ezeknek a szerkezeteknek a tulajdonságait.

Tóth (2000), és őt követve Bartos (2009) hívja fel a figyelmet a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetnek arra a jellegzetességére, hogy mivel általában eredményállapotot fejezünk ki vele, nem használhatunk a mondatban időmódosítókat, lásd (17a–b), és által-os szerkezetben sem tehetjük ki az alanyt, lásd (17c):

(17a) *A levél egy perc alatt meg volt írva. (Tóth 2000: 204, 5)

(17b) ??A nap végén teljesen el voltam fáradva.

(17c) *A fal le van festve a fiú által. (Tóth 2000: 204, 6)

De az utóbbi tiltás felülírható, ha a megjelenő ágens valamilyen módon jellemzi az eseményt vagy az állapotot, lásd a (18) példasort (Bartos 2009: 89–90, 24):

(18a) A levél közjegyző által van hitelesítve.

(18b) A kép híres festő által van festve.

(18c) ??A kép Mari / egy barátom által van festve.

A (17a–b) mondatok a *lett* vagy *lesz* segédigével grammatikusak (a 17b csak a *lesz*-szel): ugyancsak használhatóvá válnak a szerkezetben bizonyos határozók, amelyek a *van/volt* segédigékkel nem használhatóak, lásd a (19) példasort:

(19a) A levél *gyorsan/ *könnyen/jól meg van/volt írva.

(19b) A levél gyorsan/könnyen/jól meg lesz/lett írva.

Mivel ezeknek a különbségeknek a feltárása eltávolítana tanulmányunk fő gondolatmenetétől, ezért itt nem tárgyaljuk: egy következő kutatás témája lesz a három segédige viselkedésének részletesebb összehasonlítása. Annyit előljáróban mindenképpen fontos megjegyeznünk, hogy a *lesz* igealak kettős jelentésű: egyrészt tekinthető a *van* jövő idejű alakjának, és ebben a jelentésében a vizsgált [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetben a *van* és a *volt* alakokhoz hasonlóan viselkedik: ez jól látható a 2.1 alfejezetben definiált 1. csoportban, a tranzitív igék esetében, amennyiben nem bővítjük a szerkezetet például határozókkal. Másrészt tekinthető a *lett* ‘vált’ igealak jelen idejének, és mint ilyen, eltér a használhatósága a *van* és *volt* alakokétól, ahogy ezt a (19) példasor is mutatja.

A (20) példasorban egy másik problémára hívjuk fel a figyelmet: a vizsgált szerkezettel leírt állapotváltozás nem jelentheti a szerkezet alanyának a megsemmisülését (ahogy erre Alberti (1996) is rámutat):

(20a) ??A papír el van égve.

(20b) A papír meg van égve.

(20c) A pohár el van törve.

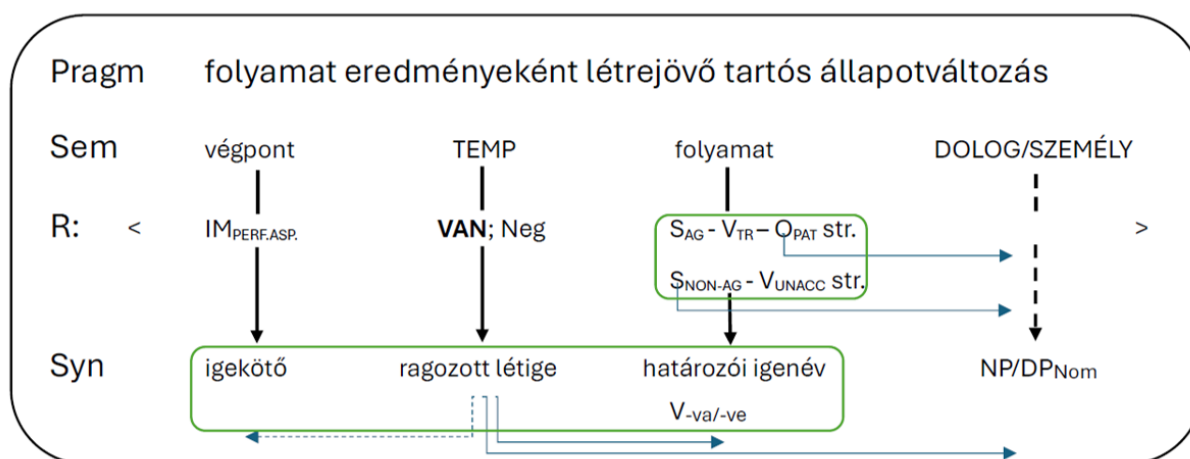
(20d) A pohár eltörtött.

A (20a) és (20b) között az a különbség, hogy a (20a) azt kellene, hogy jelentse, hogy a papír megsemmisült, de erre a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezet úgy tűnik, nem alkalmas. A (20c) éppen ezért nem azt jelenti, hogy a pohár használhatatlanra törött (mint amit a (20d) jelenthet), hanem hogy megrepedt, kicsorbult, vagyis megsérült, de nem semmisült meg.

Összefoglalva az alfejezetünk tanulságait: a [VM+BE+V_{ADV}] szerkezetre vonatkozó szinte minden szabályra találunk kivételt. Ez nem azt jelenti, hogy a szerkezettel kapcsolatban nem fogalmazhatóak meg szabályok, hanem inkább azt, hogy ezek (Bartos (2009) gondolatmenetét követve) nem generáló, inkább interpretáló szabályok, ezért praktikusnak tűnik konstrukcióként definiálni a vizsgált szerkezetet.

3.3. Konstrukciós megközelítés

A [VM+BE+V_{ADV}] létigés határozói igeneves konstrukció (7. ábra) egyedi módon ötvöz formális (elemek, szerkezet) és funkcionális (jelentés, használat) jegyeket. Egyszerre kell rá 'kódként' és 'inferenciaként' tekinteni (vö. Ariel 2010: 93–119). Egyrészt úgy kell megközelíteni, mint formát, illetve formák speciális kombinációit, melyekhez konvencionális és kontextusfüggetlen módon kapcsolódnak igazságfeltételek segítségével megadható jelentések (grammatika és szemantika) (vö. 3.1, 3.2.). Másrészt tekintettel kell lenni arra, hogy a diskurzuskontextusban használt megnyilatkozással (illetve abból) milyen nemkonvencionális, kontextusérzékeny, igazságfeltételekkel nem megadható jelentéseket – szándékokat, következtetéseket – implikálhat és vonhat le a beszélő–hallgató (pragmatika).



7. ábra: A [VM+BE+V_{ADV}] létigés határozói igeneves konstrukció

A 'kód' szintjén a [VM+BE+V_{ADV}] konstrukció egy rögzített, egyedi szintaktikai mintázatot foglal magában, amely egy analitikus határozói állítmányi szerkezetből és egy ige–argumentum szerkezetből áll. A határozói állítmányi szerkezetben a határozói igenév (és annak igemódosítója) a létige argumentuma, és ez határozza meg a folyamat típusát – az alapszót képező ige szemantikája alapján. A VAN létige a folyamat lehorgonyzásáért felelős; grammatikai jelentést fejez ki: a folyamat típusának időbeli megvalósulását, valamint a számot és személyt. Az ige–argumentum szerkezetben az igenév alapszava lehet tranzitív (lásd 2.1. fejezet 1-es csoport): a folyamat itt egy szándékosan végrehajtott cselekvés, amelyet egy cselekvő hajt végre egy entitáson, annak állapotát (vagy helyét) megváltoztatva. Ebben az esetben a tranzitív ige tárgy páciens thematikus szerepű alanyként jelenik meg a szerkezetben. Az alapszó lehet mediális is (lásd 2.1. 2-es csoport): a folyamat itt egy esemény, amely egy entitással történik. Ebben az esetben a mediális ige alanya nem-ágensi alanyként jelenik meg a szerkezetben.

A [VM+BE+V_{ADV}] konstrukció mint absztrakt nyelvi kifejezés speciális értelmezés alá vonja összetevői jelentéseit. Alapértelmezett szemantikai tartalomként egy eredménytípusú szituációhoz kötődik, ahol a folyamat eredménye egy tartós állapotváltozás létrejötté. Az 'inferencia' szintjén pedig a beszélő elsődleges szándéka az, hogy ezt a momentumot helyezze a figyelem középpontjába – szemben a cselekvés folyamatával, a cselekvővel/kiváltóval, vagy azzal a ténnyel, hogy külső ágens okozta.

Ez az egészes konstrukcionális jelentés maga alá vonja a szerkezetbe belépő elemeket, így, ha a beszélő–hallgató egy ebben a formában megfogalmazott megnyilatkozással találkozott, azt a következtetést vonja le, hogy valami olyasmit szándékoztak közölni, hogy az említett

dolog vagy személy tartósan megváltozott állapotban van egy előzetes folyamat eredményeként. Ezt az olvasatot keressük akkor is, ha a szerkesztésmódnak egy számunkra szokatlan (furcsának, vagy akár helytelennek ítélt) példányát halljuk, pl. (21). Az ilyen kifejezések közül némelyik a gyakori használaton keresztül 'bejáratódik', adott jelentéssel elterjed, adott kontextusokban adott jelentéssel konvencionalizálódik, majd formulaszerűsödik és akár idiomatizálódhat is, pl. (22)–(25). Más rendhagyó szerkesztésű szósorhoz nem társul konvencionalizált jelentés; ezek szokatlanok, helytelenek maradnak, nem tudunk hozzájuk megfelelő olvasatot rendelni – legalábbis a jelen nyelvéllapotban: pl. (26).

- (21) ^(?)Ki vagyok nevetve?
- (22) Jóska el van utazva.
- (23) Le van futva a meccs.
- (24) Le vagyok égve.
- (25) Nagyon le van ülve a buli.
- (26) *Jóska el van távozva.

Végül – valószínűleg már a pragmatikán is túl – fontos információ az is, hogy az előzményhez kapcsolt tartós eredményállapot ilyen módon való kifejezése a formális nyelvhasználatban diszpreferált (vö. 2.2. fejezet eleje).

4. Javaslatok a nyelvoktatás számára

A fentiek alapján két nagy kategóriát javasolunk elkülöníteni a [VM+BE+V_{ADV}] konstrukcióval előálló kifejezéseken belül a magyar mint idegen nyelv pedagógiai grammatikájában, illetve a magyar nyelv tanításában: a tanulók által (1) analitikus szerkesztéssel előállítandó és (2) holisztikusan megtanulandó kifejezések kategóriáját.

Az (1)-es kategóriába a tranzitív alapigét tartalmazó a [VM+BE+V_{ADV}] kifejezések tartoznak, melyeket a tanulók analitikusan, vagyis szabályszerűségi vagy mintázatként, „grammatikaként” közelíthetnek meg (lásd 2.1. 1-es csoport). Képek és kérdések biztosítják a módszertani keretet az első lépéshez: a megfigyeléshez és az összevetéshez (pl. 8. ábra). A bal oldali képen egy előzményként megjelenített kétszereplős dinamikus szituáció látható: egy olyan folyamat, ahol egy cselekvő (ágens) szándékosan, akaratlagosan végrehajt egy cselekvést egy entitáson (páciens) – úgy, hogy megváltoztatja annak állapotát (vagy helyét); ti. *XY kivasalja az inget*. A kapcsolódó kérdés ez: *Mit csinál ...?* A jobb oldali képen az előzmény eredményeként beálló egyszereplős statikus szituáció volna látható: egy olyan állapot leírása, amibe az entitás (páciens) tartósan belekerült (pl. *ki van vasalva az ing*). A kapcsolódó kérdés lehet ez: *Mi van a(z) ...-val/vel?* (*Milyen állapotban van? ill. Hol van?*).

A tanulók megfigyelik és összevetik a dinamikus előzmény és a statikus eredményállapot helyzeteket, valamint az azokat megjelenítő szerkezeteket. Az előzményként bemutatott jelenet egy dinamikus szituáció (alany–ige–tárgy szerkezet), ahol a figyelem a cselekvőre, illetve a folyamatra irányul. A folyamat során a cselekvő szándékosan tesz valamit (ez az ágens szereplő a mondat alanya), amit pedig tesz, az egy időben kiterjedő, végponttal rendelkező cselekvés (ragozott igekötős ige), és ezt olyan módon szenved el egy dolog vagy személy, hogy tartósan megváltozik tőle az állapota vagy a helye (ez a páciens szereplő az ige -(V)t ragos tárgya). A folyamat eredményeként előálló jelenet statikus szituáció (létigés határozói igeneves szerkezet), ahol egyetlen szereplő van: a nominatívusz esetben álló páciens szerepű alany. A figyelem az ő eredményként kialakult tartós állapotára irányul (határozói igenév), erről szól az állítás (a létigével).



8. ábra: Valaki kivasalja az inget vs. Ki van vasalva az ing (a kép forrása: ChatGPT)

Második lépésben tágabb szituációs kontextusban mutatjuk be a konstrukciót, a vele asszociált pragmatikai szándék alapján⁴. Ehhez jó technika lehet a *Minden készen van?* névre keresztelt *checklist* (teendőlista) feladat, amikor valamire vagy valahova készülve⁵ szisztematikusan listázzuk az elvégzendő feladatok kívánatos eredményét. Például abban a kontextusban, hogy reggel indulunk az egyetemre, készíthetünk egy, a 9. ábrához hasonló listát. A tanulók feladata lehet az, hogy válogassák ki, melyik elem releváns reggelente: ami szerintük releváns, azt pipálják ki (pl. *a könyveim el vannak pakolva*), ami szerintük nem az, azt ikszeljék be (pl. *a fürdőruhám ki van mosva*).

Checklist (teendőlista) – indulok az egyetemre

- ☐ A könyveim el vannak pakolva.
- ☐ A telefonom fel van töltve.
- ☐ A tűzhely el van zárva.
- ☐ A cicám meg van etetve.
- ☐ A számítógép ki van kapcsolva.
- ☐ A padlás ki van takarítva.
- ☐ A nyaralás le van foglalva.
- ☐ A kulacsom fel van töltve.
- ☐ A fürdőszobában a villany le van kapcsolva.
- ☐ A fürdőruhám ki van mosva.
- ☐ Az asztal meg van terítve.
- ☐ A házim meg van csinálva.

9. ábra: Checklist (teendőlista)

⁴ Idézet egy kínai magyar szakos hallgatónk szakdolgozatából „A kínai gondolkodási logika egyik alapelve a kontextus hangsúlyozása. A kínai nyelvben a kontextus minden, és egy szó vagy kifejezés jelentése attól függően változhat, hogy milyen kontextusban használják. Ezért alapvető fontosságú, hogy amikor kínai diákoknak tanítunk magyar nyelvet, minél több kontextuális információt adjunk, és segítsünk nekik megérteni, hogy a különféle szavakat, kifejezéseket, toldalékokat és konstrukciókat milyen adott, illetve milyen különböző kontextusokban használják. Alapvető fontosságú, hogy a mondatnál nagyobb legyen a kontextus: szituáció-szintű. Ezt rövid szövegekkel, párbeszéddekkel, jelenetekkel, történetekkel meg tudjuk valósítani. Ezek lehetnek írásban, de még jobb, ha kép kíséretében használjuk őket (rajzok, fotók, filmek).” (Yue Tianqi 2023: 28)

⁵ Fontos, hogy az 'előtte' mozzanatot ragadjuk meg, mivel az 'utána' helyzetben sokszor a *lett* alak lesz megfelelőbb (pl. egy házibuli után felmérjük a károkat).

Ezután a tanulók maguk is készíthetnek hasonló listákat különféle témakörökben, például utazás, nyaralás vagy vendégség előtt, akár képek alapján (lásd 10. ábra), és társaik feladata lehet kitalálni, hogy hova, mire készül a listát összeállító diák.



10. ábra: Tematikus checklist kép alapján (a kép forrása: ChatGPT)

Csakis ennek a konstrukciónak a megértése után érdemes a konstrukció 2. típusát bevonni a tanításba (lásd 2.1. 2-es csoport): az olyan eseteket, ahol intranszitiv, dinamikus (állapotváltozást kifejező), experiens alanyú mediális (pl. *eltörik*, *megfázik*), illetve pszichikai alapige (pl. *meglepődik*, *felháborodik*) szerepel a létigés határozói igeneves szerkezetben. Az ilyen esetben megjelenített eredményállapot (pl. *Szonja el van keseredve*, lásd (5b)) előzménye egy olyan folyamat, ahol egy átélő (nem akaratlagosan cselekvő) szereplővel megtörténik egy esemény: megváltozik az állapota (pl. *Szonja elkeseredik*). Az alany-ige és a [VM+BE+V_{ADV}] konstrukció alanya is az átélő szereplő, de míg az előzőben a dinamikus folyamatra irányul a figyelem, addig az utóbbiban a bekövetkezett statikus állapotra. Jól szemléltethető ez a különbség egy mozgóképpel (vagy annak hiányában a változást jelölő nyíllal) (kérdés: *Mi történik Szonjával?*) és egy statikus képpel (kérdés: *Hogy van Szonja?*) (11. ábra).



11. ábra: Szonja elkeseredik vs. Szonja el van keseredve (a kép forrása: ChatGPT)

Ahogy azonban fent leírtuk, a konstrukciónak erre a 2. típusára erős megszorítások vonatkoznak: 'kód'-alapon (pl. az ige vonzatkerete és/vagy jelentése alapján) nem határozható meg egyértelműen – vagy a nyelvtanítás számára célszerűen redukált egyszerűséggel – azoknak az igéknek a köre, amelyek használhatók ebben a szerkezetben (pl. a *megharagszik* igen, míg a *megneheztel* nem; vö. *meg van (rá) haragudva*, de **meg van (rá) neheztelve*). Emiatt alacsonyabb nyelvtanulási szinteken az itt szóba jöhető kifejezések tanításához inkább a lexikális megközelítést javasoljuk. Ez lenne a tanulók által holisztikusan megtanulandó kifejezések kategóriája.

Ebben a (2)-es kategóriában a konstrukció olyan példányait, mint *fel van háborodva*, *meg van sértődve*, *meg van ijedve*, *meg van győződve*, *el van fáradva*, *meg van fázva* stb. lexikai egységekként (kész kifejezésekként) lehetne tanítani, a lexikatanításban megszokott módszertani megfontolások mellett (pl. komplexitás vs. gyakoriság; jelentésalapú csoportok;

forma, jelentés, használat) és eljárásokkal (szókártyák, drámatechnikák, szerepjáték stb.) (lásd pl. Dóla 2020: 70–82). Ugyanígy lehetne kezelni minden 'rendhagyó' kifejezést is, vagyis a konstrukció többletjelentéssel rendelkező (idiomatizálódó) és/vagy alakilag szabálytalan példányait (lásd 2.1. fejezet 3-as csoport) (pl. *el van havazva* – vagyis sok dolga van, *le van égve* – vagyis nincs pénze, *el van utazva* – vagyis nem elérhető, *meg van elégedve* – vagyis megfelelőnek találja, *zárva van* – vagyis nem tart nyitva, *ki van zárva* – vagyis szó sem lehet róla). Ha ezeket a kifejezéseket (is) diskurzus szinten mutatjuk be és gyakoroltatjuk, lehetőség nyílik a forma, a jelentés és a használat (pl. stílus) megfigyelésére is (27).

(27)

- Lesz egy jó koncert csütörtök este az Est Caféban. Nincs kedved elmenni?
- Bocs, nekem most nem lesz jó. Nagyon *el vagyok havazva*. Jövő héten két vizsgám is lesz, arra kell tanulnom.
- Én is nagyon *el vagyok maradva* a feladataimmal, egy csomó házit meg kell még írnom. De muszáj egy kicsit pihenni is. Na, menjünk el arra a koncertre!
- *Vajon mit jelent az EL VAN HAVAZVA és az EL VAN MARADVA (VALAMIVEL) kifejezés?*
- *Melyik szót ragozzuk ebben a két kifejezésben?*
- *Vajon kik és hol beszélgetnek? Milyen viszonyban lehetnek egymással? Honnan tudjuk?*
- *Párokban alkossatok hasonló dialógust, amelyekben szerepel ez a két kifejezés (a beszédhelyzet legyen hasonló)!*

Végül fontos kérdés, hogy mikor érdemes tanítani a predikatív határozói igeneves konstrukciót. Ahogy a korábbi fejezetekben láttuk, a [VM+BE+V_{ADV}] a kód, az inferencia és a társadalmi nyelvhasználat szintjén is összetett információkat foglal magában. Ha explicit tanítására vállalkozunk, nemcsak morfoszintaktikai (a létige ragozása, a határozói igenév képzése, az igekötős ige elváló szórendje), hanem szemantikai (tranzitivitás, ige típus, tematikus szerepek) és pragmatikai (a „szavak mögötti” szándékok) szempontokat is be kell vonni a leírásba. Továbbá a szociokulturális kompetenciába tartozó ismereteket is szükséges lehet átadni a tanulóknak a létigés határozói igeneves szerkezet sajátos szociolingvisztikája miatt (nyelvi ideológiák, stigmatizáció, beszélnyelvi alakok). Mindezek okán a konstrukció teljeskörű feltárására valószínűleg csak magasabb nyelvtudási szinteken érdemes vállalkozni – kiegészítve azzal, hogy nincsenek átfogó adataink a morfológiai és szintaktikai struktúrák, valamint a szemantikai kategóriák elsajátításának sorrendjéről nem magyar anyanyelvű beszélőknél. Ugyanakkor elképzelhetőnek tartjuk a produktívabb konstrukciótípus (2.1. 1-es csoport) korábban történő analitikus tanítását (B1⁺–B2⁺ szint), illetve a kevésbé produktív és idiomatikus gyakori példányok (2.1. 2-es csoport) holisztikus eseti szerepeltetését – a tanulói szükségletek figyelembevételével.

5. Zárszó

Tanulmányunkban a létigés határozói igeneves szerkezetet vizsgáltuk. A szakirodalom alapján bemutattuk a jellemzőit és a lehetséges csoportosítási szempontokat. Megállapítottuk, hogy az elemzések annyira sokféle lexikális tulajdonságára építenek az igéknek, hogy a nagyon szerteágazó és finom részleteket figyelembe véve nem praktikus előállító szabályként definiálni a szerkezet tulajdonságait. Mind a szakirodalmi ötletek továbbgondolása alapján (Bartos 2009; Alberti 1996), mind a célkitűzésünk érdekében (magyar mint idegen nyelv tanítása) konstrukciós elemzést javasoltunk. Továbbá amellet érveltünk, hogy a – nyelvművelői hatásra – képes megítélésű szerkezetet beszélnyelvi gyakorisága miatt mindenképpen érdemes beemelni a magyar mint idegen nyelv oktatásába. Nem mindegy

azonban, hogy mikor, kinek és hogyan tanítjuk. Két kategória elkülönítésére tettünk javaslatot: az egyik a „szabályszerűbb”, ezért küszöbszinttől analitikusan (grammatikai konstrukcióként) tanítható–tanulható kifejezések csoportja, a másik pedig a „rendhagyóbb”, ezért igény szerint, példányalapon, holisztikusan (lexikai konstrukcióként) tanulandó kész kifejezések köre. Konkrét feladatötleteket is adtunk (az észrevételt és a megértést az összevetésen keresztül segítő képek és kérdések: dinamikus folyamat mint előzmény és tartós statikus eredményállapot mint következmény; megfigyelés és alkalmazás minimális diskurzuskontextusban: pl. tematikus teendőlista), hogy a magyartanárok bátran hozzá merjenek nyúlni ehhez a témához.

Irodalom

- Alberti Gábor 1996. Passzíválási művelet a magyarban. In: László Büky – Márta Maleczki (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei* 2. Szeged: JATE. 7–46.
- Ariel, Mira 2010. *Defining Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Barkász Károly 1874. Írva van, írva lett, írva lesz. *Magyar Nyelvőr* 3/11: 486–491.
- Bartos, Huba 2009. The syntax of Hungarian -vA adverbial participles: A single affix with variable merge-in locations. In: K. É. Kiss (ed.): *Adverbs and adverbial adjuncts at the interfaces*. Berlin: Mouton de Gruyter. 75–102.
- Bene Annamária 2005. *Az igék bennható–mediális–tranzitív felosztásának alkalmazhatósága magyar szintaktikai és morfológiai sajátosságok magyarázatában*. PhD-értekezés, ELTE, Budapest.
- Bene Annamária 2008. Az igék argumentumszerkezeti felépítésének szerepe a műveltető igealakok képzésében. *Magyar Nyelv* 104/1: 51–65.
- Bene Annamária 2011/2020. *Medialitási jelenségek a magyar nyelvben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csontos Nóra – Dér Csilla Ilona 2019. *Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. KRE–L’Harmattan, Budapest.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. KRE–L’Harmattan, Budapest.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 2003. *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta, Budapest.
- Károly Sándor 1959. El van ázva..., el volt ázva.... *Magyar Nyelv* 55/4: 536–540.
- Kenesei István 2000. Szavak, szófajok, toldalékok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kertész Judit 2005. *Eseményszerkezet, aspektus, mondat szerkezet. A predikatív határozói igenevek*. Szakdolgozat. ELTE, Budapest.
- Komlósy András 1992. Régensek és vonzatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 299–527.
- Laczkó Tibor 2000. A melléknévi és határozói igenévképzők. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Laakso, Johanna 2023. An infinitive by any other name: On the non-finites in Hungarian, Finnish and Estonian grammars. *Hungarian Studies* 37/1: 107–122.
- Lanstyák István 2014. *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Comenius Egyetem, Pozsony.
- Lowe, John J. 2019. The Syntax and Semantics of Nonfinite Forms. *Annual Review of Linguistics* 5: 309–328.
- Nádasdy Ádám 2002. Mi a baj a nyelvműveléssel? *Népszabadság*, 2002. május 18.
- Perlmutter, David 1978. Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. In: *Proceedings of the fourth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley Linguistics Society – University of California, Berkeley. 157–189.
- Pienemann, Manfred 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186–214.
- Simonyi Zsigmond 1907. Írva van, írva volt, írva lesz. *Magyar Nyelvőr* 36/9: 385–397.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2023. *MagyarOK B1⁺*. PTE AOK, Pécs.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2017. *Magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest.
- Tóth Ildikó 2000. VA and VÁN participles in Hungarian. In: Gábor Alberti – István Kenesei (eds.): *Approaches to Hungarian 7*. JATEPress, Szeged. 239–256.
- Török Csanád 2023. A létigés határozói igeneves szerkezetek nyelvészeti-nyelvművelői megítélésének változása az elmúlt másfél században. *Scholia Iuvenum Humaniora* 3/1: 131–143.
- Yue Tianqi 2023. *A hely és az idő kifejezése kínaiul és magyarul*. Szakdolgozat. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs.

Dóla, Mónika – Viszket, Anita – Kárpáti, Eszter – Kleiber, Judit

The predicative adverbial participle construction in Hungarian and in the teaching of Hungarian

This study investigates the predicative adverbial participle construction in Hungarian and its teachability in Hungarian as a foreign language. The [VM+BE+VADV] construction combines a verbal modifier, the copula *van* ('be'), and an adverbial participle marked by the suffix *-va*. Although widely used in everyday language, this linguistic expression has long been stigmatized due to prescriptive norms and is rarely addressed in Hungarian language teaching. Drawing on previous research and our own observations, we classify the construction into three groups based on verb argument structure and examine its morphosyntactic, semantic, and pragmatic properties. We argue for a construction-based approach that treats the phenomenon holistically rather than as a generative rule set. The paper also explores pedagogical implications: when, how, and to whom the construction should be taught. We propose two teaching strategies – analytical instruction for more regular forms and lexical treatment for idiomatic or less predictable expressions – and illustrate these with practical classroom tasks. Our findings highlight the importance of integrating this high-frequency construction into communicative language teaching while considering its sociolinguistic profile and learner readiness.

Silovic Virág – Alberti Gábor

Nyelvi játékok az idegen ajkúaknak tartott magyarórán

1. Bevezetés

Mindennapjainkban is gyakran előforduló jelenség, hogy játszunk a szavakkal, kiforgatjuk a nyelvet, megpróbálunk kreatívan bánni a hangokkal, betűkkel, szótagokkal, szavakkal, mondatokkal, szövegekkel. Vajon a nyelvtanulás során – nyelvi játékok formájába öntve – hasznosíthatjuk-e az ezt a tevékenységet működtető energiákat: a vetélkedés izgalmát, a közös tevékenység mókás pillanatait, a megfejtés „isteni szikrájának” a gyönyörűségét, a győztesnek kijáró sikerélményt, a belefeledkezést, ami eltereli a figyelmet arról, hogy a nyelvtanulás bizony gyakran keserves munka?

Aki erre a kérdésre keresi a választ a magyar nyelv tanulására vonatkoztatva, annak első lépésben az előző évtizedek nagy nyelvijáték-alkotójához és -gyűjtőjéhez, sokunk gyermekkorának meghatározó játékmesteréhez kell fordulnia, Grétsy Lászlóhoz.

Grétsy (1974, 2012, 2025) játékgyűjteményei rengeteg nyelvi játékot mutatnak be, magyaráznak el, példákkal, feladatokkal kiegészítve. A szerző célja, hogy megismertesse és megszerettesse olvasóival a nyelv – elsődlegesen a magyar nyelv – játékait. Grétsy így fogalmaz a 2012-es könyve Bevezetőjében:

Már többször, többen is érdeklődtek nálam afelől, van-e valamilyen komoly célom is a játékos nyelvműveléssel, vagy csupán nyelvünk színességére, hajlékonyságára, dallamosságára, a verselés szinte minden fajtáját lehetővé tevő voltára, szókincsünk gazdagságára igyekszem ilyen módon is felhívni a figyelmet. Mindig készségesen válaszoltam erre is, most sem teszek másként. Szerintem a kérdésben említett cél – a figyelem felhívása nyelvünk színességére stb. – már önmagában is olyan komoly cél, hogy bátran kimondom: ennél többet nem is kívánok elérni. Ha könyvemmel mindarra fel tudom hívni a figyelmet, amit a kérdezők felsoroltak, akkor boldogan dőlök hátra, mondván, pontosan ezt akartam. Vagyis ezt a munkát voltaképpen nem nyelvművelő könyvnek számom, hanem a nyelvi játékokat – főleg a mi nyelvünk játékait – az olvasóval megismertető és megszerettető alkotásnak. Más kérdés, hogy a különféle nyelvi játékok, feladványok kiváló pedagógusok szakavatott magyarázatai révén a nyelvművelésnek és az anyanyelvi ismeretterjesztésnek tevételes részévé válhatnak. Így például a betűjátékok többek között a hang és a betű viszonyának megértéséhez nyújthatnak segítséget; a helyesírással is kapcsolatos játékok már eleve a helyesírási ismeretek megszilárdítására is szolgálnak; a betű-, szó- és képtalányok a nyelvi fantáziát, találékonyságot fejlesztik, ezenkívül a szójelentéstani ismeretek terjesztésének hasznos eszközei; a különféle versjátékok a fogalmazás és a stilisztika mezsgyéire kalauzolják el a nyelvi játékok kedvelőit, résztvevőit, és még hosszasan sorolhatnám, milyen egyéb közvetlen célokat is szolgálhatnak – és szolgálnak is – az efféle játékok, rejtvények.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon milyen nyelvi játékokat alkalmazhatunk olyan idegen ajkúak számára, akik magyar nyelvet tanulnak. Mi az, amit biztosan megértenek és hasznosítanak, és mi az, ami csak összezavarná, elbizonytalanítaná, vagy esetleg untatná őket? Mennyire szükséges, hogy valaki magyar anyanyelvvvel szocializálódjon ahhoz, hogy érthető legyen számára a különféle játékokban rejlő feladat?

A választ keresve a tanulmányunk 2. szakaszában a nyelvi játék fogalmát járjuk körbe, majd a 3. szakaszban négy olyan nyelvi játékot mutatunk be, amelyet Grétsy (1974, 2012) közkinccsé tett az elmúlt évtizedekben a magyar anyanyelvű olvasóközönség számára. A 4. szakaszban pedig két olyan nyelvi játékot veszünk górcső alá, ami egészen más forrásból ered: az interneten érhető el, és tipikusan telefonon játszhatjuk.

2. A nyelvi játék fogalma és alkalmazása a nyelvtanításban

Grétsy (1972) *A játék szerepe az anyanyelvi ismeretterjesztésben* című értekezésében, amelyet idéz a *Nyelvi játékaink* nagykönyvében is (Grétsy 2012), így fogalmaz:

Mindenfajta félreértés megelőzésére már jó előre jelzem, hogy *játék* szavunkat nem 'játékszer' (pl. a kisgyermek összerakós játéka), nem is »művészi alakítás« (pl. a színész elmélyült játéka) értelemben, hanem 'kedvtelésből végzett cselekvés' jelentésben használom. Persze, jól tudom, hogy még az ilyen módon szűkített fogalomkör is rendkívül tág: a bújócskától, zálogosditól a sakkozásra, kártyázásra át a különféle sportjátékokig sok minden beletartozik. Nos, a *játék* számomra ezúttal nyelvi játékot jelent; olyan önként és kedvvel, örömmel végzett cselekvést, amelynek tárgya, eszköze az anyanyelv.

Grétsy számára tehát a játék fogalma ezen esetben kizárólag az anyanyelvi feladványokra vonatkozik. Méghozzá olyanokra, amelyeket az ember kedvtelésből, szórakozásból vesz maga elé. *Nyelvi játékaink* nagykönyve című munkájával Grétsy elsődleges célja, hogy a magyar ajkúak ráébredjenek anyanyelvük sokszínűségére, és szabadidős örömforrásra leljenek.

A nyelvtanítás azonban más nézőpontból tekint a nyelvi játékokra; elsősorban úgy értelmezi, mint a tanult idegen nyelv gyakorlásának az eszközét. Dóla (2020: 89–90) például a forma gyakorlására kötött egyszerű és komplex nyelvi játékokat (pl. különbségkeresés képeken, memóriajáték, élődominó), az elemi kommunikáció gyakorlására pedig kötetlenebb pre-kommunikatív nyelvi játékokat listáz (pl. beszélgető társasjátékok).

Lee (2005) klasszikus, *Language teaching games and contests* című kötetében szintén hasonlóképpen értelmezi a nyelvi játékot. A könyvben szereplő játékok a négy kommunikációs készség (hallásértés, olvasás, beszéd, írás) fejlesztésére szolgálnak, és ebből következően – írja Lee – akkor sikeres a nyelvi játék tanító jellege, hogyha a nyelvhasználó minél jobban megértette a leírt/elhangzott szöveg jelentését, és emellett helyesen tudta közvetíteni azt. Bevezetőjében leszögezi, hogy a nyelvi játékoknak nem mellékes tevékenységekként vagy időkitöltő feladatokként kellene szerepelniük a nyelvtanításban, hanem az oktatás központi részét kellene képezniük. Rámutat, hogy a nyelvi játékok többsége eltereli a tanulók figyelmét a nyelvi formák tanulmányozásáról, a játék közben nem a nyelvről gondolkoznak, hanem használják azt, azaz a nyelv a megfontolás eszközévé válik. Könyvében sok játék konkrét nyelvi minták használatát gyakoroltatja, tehát lehetőséget ad a tanulásra, nyelvi formulák berögzülésére. Főként csoportos és páros tevékenységként értelmezi a nyelvi játékokat, hogy buzdítsa a tanulókat az aktív részvételre. Fontosnak tartja az ismétlést, amely szintén sok könyvbéli példájában fellelhető, méghozzá a sikeres és érdekes kommunikáció ismétlését, alátámasztva azzal, hogy talán a sikerélménynek van a legerősebben ösztönző, nyelvfejlesztő és motiváló hatása a tanulókra.

Összefoglalva Lee gondolatait, számára a nyelvi játék olyan eszköz, amely a nyelvoktatás szerves részét képezi, egy olyan (főleg páros vagy csoportos) kommunikáción alapuló játékos feladat, amely által a nyelvtanuló sikereket érhet el, jól érezheti magát, miközben megtanulja, akár impliciten, elsajátítja a tanult nyelvet.

Egy hasonló meghatározást olvashatunk Kovács Tünde (2019) *Nyelvi játékok* című segédkönyvében. A szerző a következőket írja:

A nyelvi játék szókapcsolat hallatán sokan a pallérozott, anyanyelvi szintű tudást igénylő elmemozgató szójátékokra, nyelvi vonatkozású rébuszokra, furfangos és fejtörő feladványokra, betűrejtvényekre gondolnak. Ez a társítás is helytálló, de a jelen segédkönyv nem ezeket a nyelvi játékokat veszi górcső alá, hiszen a magyart mint idegen nyelvet tanulók magyartudása az A1–B2/C1 szintű nyelvtanulás szakaszában még nem üti meg ezt a magas nyelvi szintet.

Az az álláspontja tehát, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók számára még C1 szinten sem megfelelőek ugyanazok a nyelvi játékok, mint amelyeket mi, magyar anyanyelvűek oldanánk

meg. Meghatározását a szerző elkülöníti Grétsyétől, mivel az határozottan anyanyelvűek számára formált játékokra vonatkozik. Kovács Tünde (2019) definíciója tehát ez:

Jelen összefüggésben nyelvi játékon (*Sprachlernspiele, language games*) az élményszerű tanulás nyelvi progressziót is szem előtt tartó módszertani eszközét értem – olyan feladatokat és gyakorlatokat, amelyek játékos formába bújtatva örömtelibbé, s ezáltal hatékonyabbá teszik a magyar mint idegen nyelv tanulását. Ez a definíció természetesen nem zárja ki, hogy bizonyos feladattípusoknál a nyelvi játékokat ötvözzük az elmemozgató szójátékokkal, rébuszokkal és betűrejtvényekkel, illetve a gamifikációval.

A definíció – hasonlóan Lee gondolataihoz – a nyelvtanítás szempontjából került megfogalmazásra. A nyelvi játék itt feladat, amely játékos formába van bújtatva annak érdekében, hogy a tanulók számára szórakoztatóbb és hatékonyabb legyen a nyelvtanulás. Ha kombinálható is a Grétsy-féle játékok alapjaival, ezt megfontoltan kell tenni.

Grétsy (1972, 2012) elsődleges célkitűzése tehát a kedvcsinálás magyar anyanyelvűeknek a nyelvi játékokhoz. A nyelvi játék számára „olyan önként és kedvvel, örömmel végzett cselekvés, amelynek tárgya, eszköze az anyanyelv.” Ezzel szemben Lee és Kovács definíciói a nyelvvoktatásra épülnek. Az ő esetükben a cél nem más, mint a nyelv tanulása, a forma pedig ennek megvalósítására a játék. Értelmezésünk szerint Grétsy anyanyelvűeknek szánt könyveiben a nyelv eszközévé válik a játéknak, az utóbbi két esetben pedig éppen fordítva, a játék lesz a nyelvtanulás eszköze. A Grétsy-könyvek esetében a játék kap nagyobb hangsúlyt, Lee és Kovács meghatározásaiban természetesen a nyelv van előtérben. Evidens, hogy a két esetben a diákok nem ugyanolyan alapról indulnak, ebből pedig az következik, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók számára nyelvtudásukhoz szintjéhez mérten szükséges feladatokat válogatni, készíteni.

A következő fejezetben négy nyelvi játékot kívánunk bemutatni Grétsy gyűjtéséből, mérlegelve, hogy hogyan lehetne őket a MID-tanulók számára adaptálni. Bár Kovács Tünde és Lee megközelítése közelebb áll az idegen ajkú tanulók számára készült feladatokhoz, az ő munkájukat jelen esetben értékelési célokat szolgáló elméleti alapként használjuk, Grétsynek, a magyar nyelvi játékok mesterének munkája pedig a „gyakorlatot” jelenti, azaz magát az összeállított nyelvi játékok alapját képezi. A nagyszabású gyűjtemény számtalan lehetőséget kínál olyan feladatokra, amelyeket tantermi keretek között is alkalmazhatunk. Az a több-kevesebb változtatás, csiszolás, amit végrehajtani javaslunk ezeken a feladatokon, lehetővé teszik, hogy beilleszthetők legyenek egy olyan magyarórába, amely idegen nyelvűeknek szól. Fontos, hogy ezeket a feladatokat kifejezetten idegen ajkú nyelvtanulóknak szánjuk, amelyek magyar anyanyelvűek számára esetleg túlságosan egyszerű, könnyedén megfejtethető játékoknak tűnnek. Más esetben azonban egy játék bármilyen nyelvi szinten alkalmazható.

3. A játékmester játékai

3.1. Megszöktek a mássalhangzók (vagy a magánhangzók?)

Az első nyelvi feladat magánhangzók és/vagy mássalhangzók pótlásán alapszik. A 3. fejezetben *Mássalhangzók főszerepben* alcím alatt található (Grétsy 2012: 80) egy olyan feladat, ahonnan „*Megszöktek a mássalhangzók!*”. Az eredeti feladatból kiemelünk néhány példát (a megoldásokat külön zárójelben jelöljük, ez eredetileg nem szerepel így Grétsynél):

- | | |
|-----------------------------------|-------------------|
| (1) . e . e . . . ó ú . . a . u | (Berettyóújfalu) |
| (2) . a . . ú . ö . . ö . . é . . | (Hajdúböszörmény) |

Az átdolgozott feladat alkalmazható lexikai teszteknel, házi feladatként kezdő és haladó csoportok számára egyaránt. A tanulóknak a kipontozott helyekre kell beírniuk a megfelelő magánhangzót (mivel van „*Megszöktek a magánhangzók!*” alcím is) vagy mássalhangzót, hogy értelmes szót kapjanak. Ezt a feladatot mindenképpen olyan kifejezéseknél lehet alkalmazni, amelyek már előzőleg elhangoztak a korábbi órán, órákon az adott témakörben. Grétsy fent említett példájában magyarországi városnevek mássalhangzóit pontozza ki. Természetesen a nyelvtanulók valószínűleg nem fogják ismerni Hajdúböszörményt. A haladó csoportokban viszont előfordulhat, hogy magyar nagyvárosok neveit tanulják a diákok (pl. Budapest, Debrecen, Székesfehérvár), ebben az esetben értelemszerűen alkalmazható a feladat, amelyhez akár még térképet is mellékelhetünk. Íme két példa:

- (3) . . é . e . . e . . á . (Székesfehérvár)
 (4) Ny . r . gy h . z . (Nyíregyháza)

Fontos megemlíteni, hogy ehhez hasonló betűkeresők talán már ismerősek lehetnek akár akasztófajáték formájában például a <https://aktiv-magyar-ok.hu/> oldalon megtalálható gyakorló feladatok között, amely az éppen aktuális lecke szavait ellenőrzi vissza.

Viszont új bővítésnek számít a magyar mint idegen nyelv tanítása körében, amit a nagyvárosok nevei már előrevetítettek: a magyar kultúra megismertetésének, illetve elmélyítésének lehetőségét, amelynek a magyar idegen nyelvként való oktatásában nagyon fontos szerepet kell kapnia. Magyar Nobel-díjasok, ismert költők, írók, jelentős személyiségek nevei is feltűnhetnek ebben a játékos feladatban. Értelemszerűen csak abban az esetben, ha a diákok előzetesen már tanultak erről. Példák:

- (5) P . t . f . S . n d . r (Petőfi Sándor)
 (6) . . e ö . . . i A . . e . . (Szentgyörgyi Albert)

Ezzel a nyelvi játékos feladattal színesebbé lehet tenni nem csak a szavak tanulását, de magánhangzók esetében a hosszú-rövid párok gyakorlására is alkalmas, szintén kiterjeszthető bármilyen témakör lexikájára. Ezekre is néhány példa:

Feladat: Hosszú vagy rövid magánhangzót használunk a szóban?

- (7) . (a/á) j t . (o/ó) (ajtó)
 (8) . (i/í) s k . (o/ó) l . (a/á) (iskola)

Haladó szinten a magánhangzók számának és helyének pontos rögzítésétől is eltekinthetünk, aminek révén a magyar nyelv hangsor-építési szabályaihoz (Kiefer 1994) és az ennek hátterét képező szóalaktani lehetőségekhez is (Kiefer 2000) hangolódhatnak a nyelvtanulók. A (9a-b) pontban a két mássalhangzó elé, mögé és közé számtalan módon bekerülhetnek magánhangzók; l. a (10a-b) pontot. Lehet vetélkedni abban, hogy ki tud több magánhangzót beilleszteni összességében, vagy egy-egy pontsorról jelölt helyre.

- (9) a. ... N ... S ... b. ... K ... R ... K ...
 (10) a. nos, nős, önös, ónos, nasi, ionos, nőies, inasaiéi
 b. karok, kerek, körök, akarok, ökrök, kairóiakéi, kirak, kirakó

Ráébreszthetjük a diákokat, hogy a magyar nyelv nemcsak a magánhangzó-halmazban jeleskedik, de a mássalhangzó-torlódás megteremtése sem idegen tőle. A felszólító mód kiváló lehetőséget ad a mássalhangzó-halmazra (pl. *fejtsünk*), míg az igekötő abban segíthet, hogy két magánhangzó közé ne kelljen mássalhangzót illeszteni (pl. *beül*).

(11) ... E ... Ü ...

(12) terük, nemük, kerül, belül, ejtsünk, fejtsünk, leüt, beül

3.2. Építkezés szótagokból

Grétsy játékaik között megtalálható egy olyan fejtörő, ahol az összekeveredett szótagokból kell építkezni úgy, hogy azokból egy közmondás, szállóige, versidézet rajzolódjon ki. A 6. fejezet *Szótagok, szavak játéka, rejtvényei* részben *Építkezés szótagokból* (Grétsy 2012: 145) alcím alatt található meg. Példák az eredeti feladatokból:

(13) DU - BAN - CSÁR - NEM - DÁ - KÉT - EGY - MEG - FÉR - DÁS

(Két dudás nem fér meg egy csárdában.)

(14) AN - KI - TÉR - PEN - BE - TÁJ - FŐ - NAK - SZÁLL - E - GÉ - LÉ - KÉP

(Radnóti Miklós: *Nem tudhatom...* „Ki gépen száll fölébe, annak térkép e táj”)

Ezen a feladaton talán kissé nagyobb kell fordítanunk az előbbinél. Több beavatkozást igényel, hiszen az idegen nyelvű tanulók számára szinte biztosan ismeretlenek a magyar szólások, közmondások és versidézetek. Újabb kihívást jelent a feladat szempontjából, hogy nem elvárható a – főleg kezdő szinten – álló hallgatók esetében a magyar szótagolási szabályok ismerete. Megfogalmazódott bennünk egy olyan hipotézis, hogy a felnőtt tanulók könnyebben találnak morfémaakat egy szövegben, mint szótagokat.¹ Ez is megerősítette azt, hogy a feladatot némiképp át kell alakítani. Hogy a feladat építő jellege megmaradjon, a szótagokat morfémaakra, a közmondásokat és idézeteket pedig szimpla, egyszerű mondatokra, vagy, ha könnyebb, szavakra cseréljük. Például:

(15) ZSÁK - MARI - HÁT - JA - KÉK - I (Mari hátizsákja kék.)

Fontos megjegyezni, hogy mindezen kifejezéseknek minden esetben meg kell egyezniük az adott csoport nyelvi tudásával, érdemes olyan kifejezésekkel és mondat szerkezetekkel dolgozni, amelyeket előzőleg már tanultak, átismételték a tanulók. Ezen kívül a morfémaknak is nagy figyelmet kell szentelnünk. Milyen nyelvtanban jártasak a tanulók? Egy példával szemléltetném, milyen különbségek merülhetnek fel egy kezdő és egy már haladóbb nyelvtudással rendelkező csoport esetében:

(16) újság – ot / új + ság + ot

A *-(V)t* tárgy jele valószínűleg előbb kerül elő a magyar nyelvórákon, mint a *-ság* főnévképző, így a kezdő csoport számára még irreleváns, és a diákok számára összezavaró teljesen, minden morféma-jára szétbontani az *újság* szót. Nagyon praktikus lehet ez a fajta nyelvi feladat a magyar szórend gyakorlására is (Kiefer 1992, Farkas 2025, Farkas et al. 2024). Legyen a példamondatunk ez:

(17) a. EK - EK - KI - A - GYEREK - BÓL - JÖTT - A - AZ - ISKOLÁ

b. Az iskolából kijöttek a gyerekek.

c. *Honnan?* Az iskolából jöttek ki a gyerekek.

¹ A hipotézis további kutatást igényel, amelyben három csoport teljesítményét lenne érdemes összevetni. Az első csoport morfémaakra bontva kapna meg egy mondatot, a második csoport a szótagokat kapná, a harmadik pedig véletlenszerűen feldarabolt mondattal szembesülne.

- d. *Kik?* A gyerekek jöttek ki az iskolából.
 e. *Mi történt?* Kijöttek a gyerekek az iskolából.

A feladatot érdemes két részre bontani. Az első szakaszban az a feltétel, hogy a tanuló rakjon össze egy értelmes mondatot a morfokból (17b). Mint a magyar mondatok általában, a fenti példa szórendjére is több helyes megoldás létezik. Ezen a ponton következhet a feladat második fele, ahol a tanulónak bizonyos kérdések alapján kell meghatározni a mondat szórendjét. A szórend azzal változik, hogy milyen kérdésre ad választ a példamondatunk, mi az, aminek hangsúlyosnak kell lennie az adott válaszban. A (17c) szemlélteti a javaslatot. A morfémák egy szón belül ugyanott maradnak, viszont a szavak sorrendjét a diáknak valamilyen módon meg kell változtatnia. Így visszaellenőrizhetjük, hogy a nyelvtanuló valójában mennyire értette meg a mondat jelentését, melyik kérdés esetében mi az a kulcsszó, amit a mondat elejére kell helyeznie.

3.3. Szótagszámtan

A harmadik feladat különbözik a legjobban eredetijétől, amelyet szintén a 6. fejezetben *Szótagszámtan I.* alcím alatt (Grétsy 2012: 146) találhatunk meg. Az eredeti játék lényege hasonló egy matematikai egyenlethez. A, B, C stb. egy-két betűs szavakat rejtenek, mindegyikhez kapunk egy kis iránymutatást, leírást, akárcsak a keresztrejtvényekben. Ha ezeket megfejtjük, eredményként megkapjuk az önmagukban is értelmes szótagokat, melyeket összeadva kijön az adott szó, a megfejtés. Íme Grétsy egyik példája:

Ha A = alárendelő kötőszó, B = személynévmás, C = sporteszköz, D = lefolyástalan víztömeg, továbbá A + D = egy igitípus jelzője, A + C + D = metsző élességgel behatoló, akkor mi A + B + C + D?
 A helyes megfejtés, amelyet némi fejtörés után véleményem szerint nem nehéz meglegelni, a következő: A = ha, B = mi, C = sí, D = tó, ezzel összhangban pedig A + D = ható, továbbá A + C + D = hasító. Ezzel máris megtaláltuk a rejtvény végső kérdésére is a feleletet: A + B + C + D = hamisító.

Ehhez a nyelvi játékhoz anyanyelvi szintű tudással kell rendelkezünk, nekünk, magyar anyanyelvűeknek is kissé többet kellet rajta gondolkoznunk, mint az előbbieken, így megint csak a magyar mint idegen nyelv esetében tanulóbaráttá szükséges formálnunk. Szinte egy teljesen más feladat alakult ki belőle. A bonyolult, rejtvényes leírások helyett szinonim szavas mondatokat alkalmazhatunk, amelyek könnyebbé, egyértelműbbé teszik egy-egy kifejezés megfejtését. Tehát adott egy teljes, értelmes magyar mondatunk, amelyet nem biztos, hogy használunk a mindennapokban, de erre a célra teljesen megfelelő. Például:

- (18) Egy fiatal férfi *ott* sétál, *ahol* sok fa van.

E mondat esetében a megfejtés így hangozna: *Egy fiú az erdőben sétál.* A lényeg nem más, mint magyar mondatok magyarra fordítása. Természetesen nehézséget okozhat a tanulóknak maguktól lefordítani egy ilyen mondatot, ezért képzeletben ez a feladat úgy néz ki, hogy adott egy összefüggő szöveg, mellette pedig felsorolva tetszőleges mennyiségű – kissé magyartalan – magyar mondat. A tanuló feladata nem más, mint a szövegből kikeresni a mondatok párját. Nem feltétel, hogy a diák minden egyes kifejezést ismerjen a mondatokból, hiszen remélhetőleg megérti a szinonim szavas szövegből, vagy éppen fordítva. Előnyös lehet egy ilyen típusú feladat egy bizonyos szöveg lexikájának előkészítéséhez, magasabb szinten pedig vonatkozó mellékmondatok gyakorlásához is, mint a fenti példában (*ott, ahol*). Ha egy kezdő

csoport számára még egyszerűbb szimplán csak szavakkal, illetve szó szerkezetekkel megoldani a feladatot, semmi akadály. Íme egy példa, amely a foglalkozások témakörére épül:

(19) *Feladat: Helyettesítsd egy szóval a következő szó szerkezeteket!*

- a. a nő, aki tanít (tanárnő)
- b. a gyerekeket gyógyító orvos (gyerekorvos)
- c. a zöldségeket áruló ember (zöldséges)
- e. a biciklivel/kerékpárral közlekedő ember (biciklista/kerékpáros)
- f. a cipőt készítő mester (cipész)

3.4. Betűbeíró

A betűbeíró játék (Grétsy 1974: 58–59) résztvevői felváltva mondanak egy-egy betűt (akár többjegyűt), amit minden játékosnak be kell írni egy N-szer M-es táblázatba. Minden játékos ugyanazzal az üres táblázattal kezd, de azt már maga választja meg, hogy az elhangzott betűket hogyan írja be a még üres mezőkbe. Az 1. ábrán egy ötször ötös táblázatot mutatunk be: a sötétebb mezők várnak a betűkre, a fehér alapú szegélymezőkbe pedig majd a kiértékelés pontjai kerülnek a játék végétől.

1. ábra: Egy javasolt kezdőlap a betűbeíró játék résztvevői számára

Mindenkinek az éppen elhangzott betűt megadott időn belül be kell írnia valahova, és azon már nem változtathat később. Az általunk javasolt kezdőlapon két sötétebbre színezett mező jelent ez alól kivételt: a két „süllyesztőbe” beírt betűt a játék végén ki-ki kicserélheti egy tetszőlegesen választott betűre. A középső „dzsókermezőt” is tetszőlegesen betűvel tölthetik be a játékosok a játék végén – mikor is megtörténik a pontozás.

A pontozás úgy zajlik, hogy minden sorban, minden oszlopban és a két nagyátlóban mindkét irányban meg kell vizsgálni, hogy egymás melletti betűkből kijön-e három-, négy- vagy ötbetűs magyar szó. Rendre egy, két vagy négy pontot lehet ezekért a találatokért kapni. Ahogy a 2. ábra mutatja a szerzők és két kollégájuk próbapartiját, tetszőlegesen toldalékolt magyar szavakat elfogadtunk; az ÜTÉST főnév vagy a RAKOK ige például elnyerte a maximális négy pontot. A játékot az nyeri, akinek a pontszámai a legmagasabb összeget adják ki. A konkrét esetben 31 ponttal a REPÜL szót író játékos nyert.

0	0	0	4	2	0	0
4	P	A	K	0	L	1
0	S	NYG	E	K	1	0
1	B	A	R*	Ü	Z	0
0	E	R	Ü	T	S	0
1	E	A	L	T	Ö	0
0	0	4	0	0	2	0

0	1	0	0	0	0	0
1	P	Ó	K	0	S	4
0	E	L	Ü	L	Z	2
1	R	A	SZ	Ü	A	4
1	E	T	Ö	K	T	1
0	C	A	B	I	E	0
0	4	2	4	1	0	0

1	0	0	0	0	0	0
1	P	R	Ó	B	A	4
0	E	A	Z	K	L	0
4	T	E	K*	Ü	S	0
1	C	E	T	L	A	1
0	S	0	Ö	K	1	0
0	0	0	0	1(1)	0	4

0	2	0	1	0	0	0
1	R	E	P	Ü	L	4
2	A	ÜV	A	T	E	2
0	K	A	N	Ü	E	2
0	0	Z	E	S	S	1
0	K	I	L	T	Ó	0
0	4	0	4	4	4	0

2. ábra: Egy négyfős betűbeíró-parti végeredménye

Hogy megállapítsuk, a magyartanulás melyik szintjén ajánlható ez a játék, azt kell átgondolni, hogy milyen stratégiával lehet nyerni. A gazdagabb szókincs nyilvánvalóan előny, de kreativitásra is szükség van annak eldöntésekor, hogy hogyan készüljünk fel a többiek által bemondott betűkre. A RAKOK szó például úgy alakult ki az adott játékos tábláján, hogy a RAKO négyes felépítésével várta (a hangrendi illeszkedést már tekintetbe véve), hogy érkezik-e olyan betű, ami lehetővé teszi majd a négyponthoz befejezést. Erre nyilván nagyobb esélyt adott a háromféle lehetséges befejezés (RAKOD, RAKOK, RAKOM), mintha csak egyféle befejezés lett volna. A játék tehát mozgósítja a hangtani és alaktani ismereteket is, a lexikai tudáson túl. Az értékelést követően pedig rácsodálkozhatunk, hogy – például az adott partiban – valakinek a PAKOL, KERÜL ARANYA szavak jöttek ki az ötbetűs kategóriában, míg másoknak ugyanazokból a betűkből sáfarkodva ilyen szavak: PÓKOS, RASZTA, PEREC, KÜSZÖB, PRÓBA, PAKLI, SÜKET, REPÜL, PANEL, LECSÓ...

A szókereső játékoknak – például a scrabble-t is ideértve – általános gyenge pontja, hogy a szókincs határmezsgyéje egy olyan tartomány, ami vitákra adhat okot. A játékosoknak kell eldönteniük, hogy elfogadják-e például a BAR mértékegységet a tudomány nyelvéből, vagy a KOKA sportnyelvi kifejezést. Vagy az olyan kevésbé „illetelmes” – ám roppant gyakori – szavakat, mint a SZAR. Ezeket a próbajáték során végül mind elfogadtuk. Már elszakadva a próbajátéktól, kiegészítenénk a gondolatmenetet a nyelv további dimenzióinak a határolási problémáival (Fóris 2012). A „nagyon régi” (pl. SALABAKTER) vagy „nagyon új” (pl. LÓWELLNESS) szavak is vita tárgyát képezhetik, éppúgy, mint a toldalékolás lehetőségeivel (az ellenlábások szerint) már visszaélve alkotott szavak (pl. SÓITOKÉIKÉNT), vagy a becézett alakok (SULI, ISI, KORI). A tulajdonnevek világa is ingoványos terület, ahol szintén a korlátatlanság problémájába ütközünk. MESSI nevét nyilván mindenki elfogadná, aki nem

zárkózik el eleve a tulajdonnevek alkalmazásától, de a MKRTCHYAN név például erős ellenérzéseket keltene, pedig egy mássalhangzó-halmazra kényszerülő játékos nagy örömmel élne vele... Derék örmény labdarúgóról van szó, aki válogatottsága révén végső soron tekinthető közszereplőnek. Azzal zárhatjuk le ezt a kérdéskört, hogy ha megőrizzük a játék könnyed, inkább szórakoztató, mint kíméletlen versengéssé fajuló jellegét, akkor a nyelvtanuló számára hasznos tapasztalatként szűrődhet le a szókincs számtalanféle rétegzettségével való szembesülés.

Visszatérve a „kinek ajánlható?” kérdésre, tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy bárkinek, hiszen a kezdők számára is sikerélményt hozhat egy-egy hárombetűs szó megalkotása. A játékosok száma is tág keretek között mozoghat, hiszen mindenki építheti a maga rendszerét függetlenül attól, hogy ketten játszanak, vagy akár tucatnyian. Pasziánszként is játszható, ha valaki mondjuk egy scrabble-készlet betűtartó zsákjából húzza sorban a betűket, így pótolva a partnereket.

Haladóbbakkal, bő szókinccsel rendelkező pl. származásnyelvi tanulókkal használhatjuk a játékot a fent leírt módon; kezdőbbekkel megtehetjük, hogy a betűket a tanár előre eltervezi (akár a diákok szókincsének ismeretében, például egy-egy lexikai kört szem előtt tartva, pl. színek, gyümölcsök), lediktálja, a diákok pedig hallás után tetszőleges mezőkbe írják be őket; a továbbiakban pedig a fentiekhez hasonlóan járunk el.

4. Napjaink telefonos/internetes játéakai

A Grétsy-féle „örökségen” túl napjaink internetje is számtalan nyelvi játékot kínál. Releváns kutatási kérdés, hogy ezek közül melyeket és pontosan milyen formában lehetne bevonni a magyar nyelv tanításába. Azt mindenképpen tekintetbe kell venni (akár rokonszenvezünk a jelenséggel, akár nem), hogy sokan jóval könnyebben nekilátnak egy feladat elvégzésének, és könnyebben belefeledkeznek a kitartást igénylő szakaszokba, ha azt egy „kütyün” tehetik meg, ami vonzó képernyőképekkel és gyors értékelő mechanizmusokkal segíti a tevékenységet. Az is vonzóvá teszi az ilyen típusú interakciót, hogy spontaneitást sugall: az adott pillanatban jön létre a feladat egy olyan formában, ami soha nem volt még korábban.

4.1. Szó reggelt!

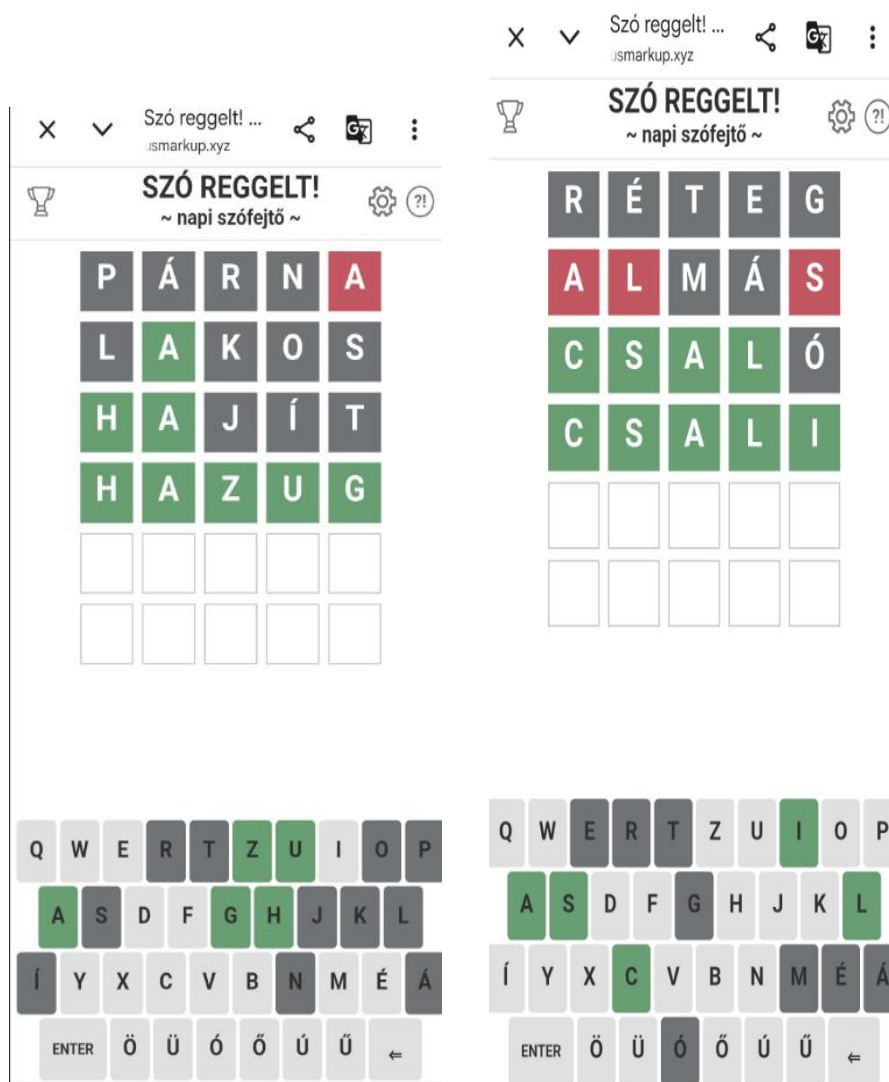
Az angolszász világban *wordle* néven ismertté vált szókitaláló játék magyar nyelven is elérhető, többféle változatban is. Pillanatok alatt betöltődik a *Szó reggelt!* és a *Szózat játék*, ha beírjuk a keresőbe a dőlt betűvel szedett szópárokat. A kettő között amúgy az a döntő különbség, hogy a magyar ábécében kétjegyűként számon tartott betűket a *Szó reggelt!* két karakterként kezeli, míg a *Szózat játék* egy karakterként. Naponta egy feladvány jelenik meg az interneten, és annak számon tartását is kérhetjük, hogy hány napon keresztül voltunk sikeresek a játékokban, és milyen mértékben. Sokakat ez is szorgalmas tevékenységre sarkall.

Ebben az alponban a *Szó reggelt!* játékot fogjuk górcső alá venni. A cél egy ötbetűs magyar szó kitalálása. A játék működtetői a 3.4. pontban tárgyalt „határokat” alapvetően úgy húzták meg, hogy a tulajdonnevek korlátlan világa ki van zárva (MESSI tehát nem lehet a megfejtés), mint ahogy jelekkel vagy ragokkal ellátott szavak sem képezhetnek megoldást (pl. ÜRGÉK, FÉLEK). A képzés azonban egyáltalán nincsen kizárva, mint ami a tanulmány megírásának napjaiban (2026 februárjában) közzétett feladványokból kitűnik (l. pl. HAZUG, ALMAS, CSALÓ), és nincsenek eleve kizárt szófajok sem.

A játék a Mesterlogika (avagy Színözön) játék nyelvi megfelelője. Ez utóbbiban színes gombákból összeállított négyeseket/ötösöket „rejt el” az egyik játékos, a másik pedig ugyanilyen gombákból összeállított sorozatokkal „találgat”. A rejtvény feladója minden találgatást kiértékel,

jelezve, hogy (i) hány színes gomba van ugyanazon a helyen, mint a feladványban, illetve (ii) ha nem is ugyanazon a helyen, de az adott színű gomba a feladványban is szerepel.

A *Szó reggelt!* játékban zöld szín jelzi az (i) típusú találatot, és piros szín a (ii) típusút – értelemszerűen itt nem színes gombokra kell rálelni, hanem betűkre. A második játékban például a RÉTEG szót azért értékeli a rendszer egyöntetűen szürkére, mert a megfejtést jelentő CSALI szóval nincsen közös betűje. Az ALMÁS szó viszont már félsikert jelent, mert a játékos három betűt is eltalált, ha nem is a megfelelő helyeken. Mint a zöld betűk jelzik – folyamatosan a klaviatúrán is –, a CSALÓ szóban már négy betű a helyén is van. A játékos számára még úgy is folyamatosan jelzi a klaviatúra, hogy hol tart a megfejtésben, hogy a már kizárható betűk sötét szürke hátteret kapnak.



3. ábra: Két parti Szó reggelt!

Hogy mindez hogyan hasznosítható a nyelvoktatásban, annak elemzéséhez hozzátartozik a következő megfigyelés értelmezése: tapasztalt játékosok 3–5 találgatással eljutnak a megoldáshoz, miközben 35 betű közül kerülhetnek ki a megoldásban szereplők; tehát mindegyikük egyszeri kipróbálása is hét fordulót igényelne, és akkor még hol vagyunk a helyes sorrendjük feltárásától!

Nyilván a nyelv természetének a beható ismerete segíti a tapasztalt játékosokat a gyors megfejtéshez: a hangok és/vagy a leképezésüket megvalósító betűk társulási lehetőségeinek és a szóképzési „kínálatnak” az ösztönös tudása. Ehhez segítheti hozzá ez a játék a

magyartanulókat is, a szókincs bővítésén túl. Nyilván felmerül, hogy óriási meglévő szókincs kell ahhoz, hogy a tanulót ne érje kudarc – de ezzel nem értünk egyet. E tanulmány egyik (magyar anyanyelvű) szerzőjének fontos tapasztalata az angol *wordle* játékkal éppen az, hogy ismeretlen szavak is kitalálhatóak 4–6 találgatásból, egyszerűen az említett nyelvi ismeretek alapján. Az elnyert megoldást pedig mindig fel kell kutatni egy szótárban, bővítendő a szókincset. A kudarcokból pedig lehet tanulni: az érintett szerző egy életre megjegyezte, hogy az angol írásrendszerben szokatlan (és éppen ezért ki nem talált) LLAMA 'láma' szót ilyen ortográfiával vette át az angol. Még egy módon tanít a játék: ha a játékos nem létező – vagy helytelenül írt – szóval próbálkozik, azt a program (következmények nélkül) visszautasítja, más szót kérve helyette. Ha tehát például a nyelvtanuló beírja a LAKÓS alakot, arról meg fogja tudni, hogy nincs ilyen szó a magyar nyelvben.

Belepillantva a két lejátszott játék részleteibe, mindkét esetben megfigyelhetjük, hogy a játékos igyekszik öt eltérő betűt kipróbálni fordulónként. Ha már sok betűt sikerült kizárni, akkor nem is könnyű csupa eltérő betűből álló szót találni, tehát ez is lehet kihívás.

Az első játékban a PÁRNA szóban az első fordulóban megtalált A mély hangrendű szót ígér, de az A nem a szó végén áll. A LAKOS szóban a második helyen próbáltuk ki, ami bevált. Viszont az A valószínűsíthető magánhangzó-társa, mint kiderült, nem O. Érdekes kipróbálni az olyan gyakori képzőket, mint például az *-ít*; ami „mellől” az *-Ul* már eltűnt mint lehetőség, a LAKOS szó tanúsága szerint. A HAJÍT szó alkalmas az említett képző tesztelésére. Kiderül, hogy az *-ít* képzővel nincs találatusunk, de a *Hj* jó helyen van az első helyen. Megvan tehát az első két betű (HA...), amivel sok szó kezdődik ugyan, de a korábbi fordulókból kizárt betűk alapján a következők például nem jönnek szóba megfejtésként: HABOS, HADÚR, HALÁL, HAMAR, HANGA, HARCÍ, HASAD, HASÍT, HATÁS, HATOS, HAVAS. Az A magánhangzó-társának a szerepére sem sok hang pályázhat; de az U igen, és ez a gondolat el is vezet a megoldáshoz, ami HAZUG.

A második játékban egy magas hangrendű szóval kezdtünk (RÉTES). A találat nélküli visszajelzés egyáltalán nem kudarc, hiszen öt gyakori betűt sikerült kizárni. A második fordulóban viszont három betűt is kapunk a megfejtésből egy mély hangrendű szónak köszönhetően (ALMÁS). Az egyik az S, ami a magyar ortográfiában gyakran alakít kétjegyű betűt. Kipróbáltuk hát a CS-t, ami be is vált. Az elképzelhető CSA... kezdetből a szintén már megtalált L betűvel a CSAL ige adódik, ehhez várható valamilyen képző az ötödik helyre. És itt jön a meglepetés: a CSALÓ nem megfejtés, pedig az *-Ó* többféle szerepben is működő képző: 1. ÁLLÓ, ami melléknévi igenév, HALADÓ, ami melléknév, VASALÓ, ami főnév 'eszköz' jelentéssel, SZÁNTÓ, ami helyre utal, ÍRÓ, ami foglalkozást nevez meg (Laczkó 2000). A horgászok által használt CSALI-nak is a *csal* igéhez van köze, hiszen a halaknak a horgászbothoz való odacsalására szolgál. A magyartanulók számára valószínűleg nem ismert ez a szó, de arra gondolhatnak, hogy esetleg a kicsinyítőképzőként ismerhető *-i*-t érdemes kipróbálni (1. MÁSZÓ-KA, TIBOR-I, DUG-I-PÉNZ).

4.2. Szókereső

A Szókereső játék úgy kezdődik, hogy választhatunk egy pályát, egy megfejtésre szánt időt és egy játékosszámot. A 4. ábra például egy olyan játékhoz kapcsolódik, ahol egy ötször ötös pályát kértünk 10 perces megfejtési idővel, egy játékos számára. Amit látunk, az már az a fázis, amikor a telefon megmutatta a megfejtést. A szürkén megjelenő szavakat nem sikerült a játékosnak megfejtenie, aki éppen azt a szolgáltatást veszi igénybe, amelynek teljesítéseképpen a telefon megmutatja, hogy egy-egy konkrét szó milyen útvonalon lett volna előállítható a megfejtési szakaszban.



4. ábra: A Szókereső játék megmutatja, hogy hogyan jön ki a megfejtések közül az ÉPÍTKEZNI szó

Mindebből már ki is található, hogy „mire megy ki a játék”: megadott betűkből kell az ujjunknak a pályán való végighúzásával szavakat kijelölni betűről betűre lépve oldal- vagy csúcsszomszédos betűkön keresztül. A cél az ily módon előállítható valamennyi olyan szó megtalálása, ami nem tulajdonnév és nem ragozott alak. A szóképzés nincsen megtiltva, és éppen ezt hasznosíthatjuk a magyarórán, a következő bekezdésben felvázolt módon. Mielőtt azonban erre rátérnénk, befejeznénk a játék ismertetését azzal, hogy akkor ér véget, ha vagy lejár a fenti említett vállalt megfejtési idő, vagy sikerül az összes megalkotható szót megtalálni. Ez utóbbihoz a játék annyi segítséget nyújt, hogy folyamatosan mutatja, hány megfejtésre váró szó van még a 3 betűs, 4 betűs, ..., 8⁺ betűs kategóriában.

A szókincs fejlesztésének nyilvánvaló feladatán túl a szófajtan és a szóalaktan területén hasznosítható a játék briliáns módon. Azt a feladatot adhatjuk a tanulóknak, hogy egy nagy lapra rajzoljanak egy-egy „halmazkrumplit” – mondjuk négyet – az igék, a főnevek, a mellénevek és az egyéb szófajba tartozó szavak számára, hogy oda írják majd be a megfejtéseket szófajok szerint, nyilakkal összekötve az egymásból képzett szavakat. Ily módon egy „automatát” építenek a tanulók (Alberti 2006), ami a megfejtésben szereplő szavak között képzési láncolatokat állít fel. Az adott játékhoz kapcsolódóan például a SZÉP melléknévtől eljuthatunk egy nyilat követve a SZÉPÍT igéhez, majd onnan tovább a SZÉPÍTENI főnévi igenévhez, illetve egy alternatív útvonalon a SZÉPÍTŐ szóhoz. Ez utóbbi kapcsán megbeszélheti a tanulócsoporthoz, hogy a magyarban (is) előfordul, hogy egy hangalak többféle szófajba tartozó szót jelöl. A folyamatos melléknévi igenév -Ó képzője közvetlenül főnevek képzését is szolgálja, egyből három jelentéscsoportban is (Laczkó 2000): az ÍRÓ esetében foglalkozásról van szó, a DARÁLÓ – és régiesen használva a SZÉPÍTŐ – eszköz, a TEMETŐ pedig hely, akárcsak az adott játék megfejtései között szereplő ÉTKEZŐ.

A szavakkal együtt tehát képzőkre is lelnek a tanulók, amelyeknek a használatára aztán kérhetünk tőlük további példákat is. Az *-ít* igeképző például magában a tárgyalt játékban is több esetben előfordul, a SZÓKÍT és az ÉPÍT szavakban; amelyek szintén csodás láncokat alkotva olyan szavakig jutnak el, mint az ÉPÍTKEZNI vagy a KISZÓKÍT. Az utóbbi kapcsán az igekötőkről gondolkodhat el a tanulócsoporthoz. Az előbbi példa pedig azt az érdekességet rejtja a szóláncokra vonatkozóan, hogy nem mindig „folytonosak”: az ÉPÍTKEZNI főnévi igenév úgy jön létre az *építkezik* igéből – amit az ÉPÍT igéből képezhettünk –, hogy maga az *építkezik* szó nem tartozik a megfejtések közé. A jelenséget az *ikes* igék *-ik* toldaléka okozza, vagyis az, hogy az *építkez-* igei tö önállóan nem, hanem csak toldalékolt alakokban jelenik meg. Az alábbi 5. ábrán szemléltetett játékban ugyanezt a jelenséget mutatja a LUSTÁLKODÁS szó, és nemcsak az *ikes*esség miatt: melléknévi töve, a *lusta*, nem tartozik a megfejtések közé, mivel A nincs a pályán, csak a hosszú párjának tekintett Á – aminek kapcsán a szóképzés során fellépő hangtani jelenségekre terelheti a szót az ügyesen improvizáló nyelvoktató.

Még a fenti 4. ábránál maradva, a szóösszetétel tematikájáról is kimondhatjuk, hogy érdemes lehet egy-egy játék kapcsán szóba hozni. A szókincs rétegződése is örök témaként fel-felvetethető. A konkrét esetben a régies SZAKMÁNYMUNKA szó annyit megérhet, hogy rákeressenek a hallgatók az interneten, hogy mit is jelent. A napszámmunka ellentétét nevezi meg. A munkadíjazás azon neméről van szó, „midőn a díj nem a munkára fordított idő, hanem a végzett munka mennyisége szerint történik”.²

A magyarórán az oktató a jelentéstan területére is elkalandozhat, például oly módon, hogy körülírással próbálja meg rávezetni a tanulókat egy-egy szóra. „Az arc elé helyezett tárgy” – mondhatja, és ha még nem érkezik megfejtés a tanulóktól, akkor utalhat arra, hogy a COVID időszakában mit hordtunk. A MASZK a megfejtés. Hasonló rávezetéssel közelíthetjük meg a MASNI szót, vagy a „mai nap” tájnyelvi változatának tekinthető MÁMA szót.

Mivel a játék jellegéből adódóan egy megfejtések között lévő szóval együtt biztos, hogy a megfejtések között van a betűk fordított kiolvasásával nyerhető szó abban az esetben, ha értelmes magyar szó, érdemes ilyen ellentétpárokat is kerestetni a tanulókkal. Például KÉP és PÉK. Felfigyelhetünk rá, hogy ebben a játéktípusban a SZÉK és a KÉSZ nem alkot ilyen párt, mivel az SZ-et itt nem egy betűként használjuk, ellentétben például a *scrabble* játékkal.³

Olykor az is megesik, hogy rálelünk a játék adatbázisának valamely hiányosságára. Jelen esetben a SZÉPÍTKEZNI szóalak az, ami nem szerepel a megfejtések között. Ha a magyarórán egy diák fedezi fel a hibát, nagy dicséretben részesítse az oktató!

Az 5. ábra azt hivatott bemutatni, hogy nemcsak négyzet vagy téglalap alakú pályákat kínál a játék, hanem mókásabb pályákat is kérhetünk:

² 2026 február 28-án letöltött adat:

<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-pallas-nagy-lexikona-2/sz-183B4/szakmanymunka-184D2/>

³ E tanulmányban a magyar nyelvű *scrabble* játék magyartanításba való bevonásáról terjedelmi okok miatt nem nyújtunk elemzést, de nyilvánvalóan sokoldalúan alkalmazható lenne. Különösen olyan kreatív módosításai az alapjátéknak, amelyben mindkét irányban elfogadjuk az értelmes szavakat. Ha tehát például az egyik irányban számításba vesszük a KERÉK szót, akkor a másik irányban kiolvasható KÉREK szót is el kell számolni. A homonímia és a poliszémia kérdéskörét is bevonhatja az oktató a játékba, például azzal, hogy többletpontot ad annak a játékosnak, aki a SEJT szó kapcsán rámutat, hogy alaki egybeesés áll fenn a 'gyanít' jelentésű igei alak és a méhek kaptárjában megfigyelhető 'sejt' között, ami viszont többjelentésű, hiszen 'egység/csoport' is megnevezhető sejtnek (pl. *egy terrorista sejt*).



5. ábra: A Szókereső játék megmutatja a megoldásokat egy nem téglalap alakú pályán

Mint említettük, a játékosok számát is meg lehet választani. A magyarórán kérhet az oktató egy játékost, mikor is a csoport közösen dolgozva mondja be sorban a megfejtéseket. Több játékost beállítva, párhuzamosan több telefonon játékot indítva olyan vetélkedést kezdeményezhetünk, amelynek a során a résztvevők külön-külön oldják meg a pályákat (körbeadva a telefonokat), a játéksorozat végén pedig összegezhetjük, hogy melyik pályán ki nyert. A játék pasziánsz-változata pedig („1 játékost” beállítva) kiváló feladat a tanulóknak az otthoni gyakorlásra. A megfejtésre szánt idő módosításával különféle kihívások elé állíthatjuk a hallgatókat. A játékot olyan rugalmasan alakították ki, hogy nemcsak „statikusan” lehet a megfejtési időt beállítani (pl. 2 perc vagy 10 perc vagy végtelen idő), hanem még „dinamikusan” is. A 2⁺ perces beállítás például azt jelenti, hogy a játékos számára a megjelölt 2 percen túl minden kitalált szó után meghatározott jutalom-másodpercek járnak.

Elszakadva a „kütyütől”, a tanulócsoporthoz maga is alkothat pályákat, például az aktuális születésnaposok nevéből. Színesíthetjük is így az alapjátékot például dzsókermezők beillesztésével:

S	I	L	O	V
I	C	V	I	R
Á	G	*	A	L
B	E	R	T	I
G	Á	B	O	R

6. ábra: A tanulócsoporthoz maga is alkothat Szókereső-pályát például nevekből

E pálya kapcsán egy olyan bővítés lehetőségét is felvetjük, hogy tetszőleges magyar szót fogadjunk el megfejtésként, vagyis ragozott szavakat is, illetve tulajdonneveket is kereshetünk. Egy példa az utóbbira: a RITA és BERTA utónév is megjelenik a megfejtések között (a nyilvánvaló VIRÁG és GÁBOR neveken kívül). Ami pedig a ragozást illeti, a CSIGA főnévi tő számtalan ragozott változata megalkotható, döntően a dzsókernek köszönhetően. Néhány ezt bemutató példával zárjuk a szakaszt az összefoglalás előtt: CSIGÁT, CSIGÁRA, CSIGÁIRA, CSIGÁVAL, CSIGÁIVAL.

5. Összefoglalás

Tanulmányunk az első lépésnek tekinthető egy olyan kérdés megválaszolásában, hogy milyen, eredetileg az anyanyelvűek számára készült nyelvi játékok hogyan alkalmazhatók magyarul tanulók körében. Mennyire képesek megérteni, illetve működtetni a korlátozott kompetenciájú nyelvtanulók azokat a nyelvi mechanizmusokat, amelyekre az anyanyelvűeknek készült nyelvi játékok épülnek? Milyen módosítások szükségesek ahhoz, hogy a nem magyar anyanyelven szocializálódott tanulók is képesek legyenek használni őket? A nyelvi játékok mely típusai adaptálhatók a legeredményesebben, és miért? Melyik sikeresen adaptált játék mely nyelvi részkompetenciákat fejlesztheti, és hogyan hathat a tanulói motivációra és bevonódásra?

Tanulmányunkban mellett érveltünk, hogy az itt bemutatott, különféle céllal és eszközökkel dolgozó nyelvi játékokhoz nem szükséges a magyar anyanyelv, hogyha a feladat a tanulók szintjéhez van igazítva. Ehhez jó kiindulópontot adhat az aktuális tananyag. Fontosabb szempont azonban, hogy a magyarul tanulók számára a nyelvi játék ne csak a hangtan, a lexika és a nyelvtan gyakorlásának terepe legyen, hanem eszköz arra, hogy élvezettel tanulják a nyelvet, és minél több síkon kötődjenek hozzá.

Hosszú távú tudományos kutatási tervként a magyarra alkalmazható nyelvi játékok állományának a módszeres áttekintését és feldolgozását jelöljük meg. Ami az „állományt” illeti, abba a „Grétsy-hagyatéktól” a napjainkban mindenféle „kütyүн” elérhető játékokig eredendően mindent beleértünk. A módszeres áttekintés pedig annak feltérképezését jelenti, hogy melyik játék milyen esetleges módosításokkal pontosan melyik nyelvi tanulási szinten alkalmazható hatékonyan, inkább csoportmunkaként vagy otthoni gyakorlás gyanánt, versengő vagy kooperatív módban, illetve az elsajátítandó magyar nyelv mely területeit érintheti fejlesztő hatásával (például a szókincs gyarapítását szolgálja, vagy a szóalaktani jártasságot növeli). A kutatás módszertani vetületébe annak feltárása tartozik, hogy a játéknak mint tevékenységnek melyek a nyelvtanulásban érvényesíthető pozitív és esetleg negatív tényezői.

Irodalom

- Alberti Gábor 2006. *Matematika a természetes nyelvek leírásában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Dóla, Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. KRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Farkas Judit 2025. *Generatív mondatelemzés a magyartanítás szolgálatában*. Digitális jegyzet, PTE Nyelvtudományi Tanszék, Pécs.
- Farkas, Judit, Gábor Alberti, Eszter Kocsis & Mónika Dóla 2024. Teaching Hungarian to Chinese students based on generative syntactic analyses of Hungarian sentences in the area of infinitives. In: Žaneta Balážová, Marek Lupták, Darina Veverková & Zuzana Danihelová (eds.): *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte XI*. Technická univerzita vo Zvolene, Zvolen. 68–77.
- Fóris Ágota 2012. A lexikon megközelítései. In: Alberti Gábor – Kleiber Judit – Farkas Judit (szerk.): *Vonzásban és változásban*. PTE NYDI, Pécs. 277–307.
- Grétsy László 1972. A játék szerepe az anyanyelvi ismeretterjesztésben. *Nyelv és Irodalom* 1972/1. TIT, Budapest.
- Grétsy László 1974. *Anyanyelvünk játéakai*. Gondolat, Budapest.
- Grétsy László 2012. *Nyelvi játékaink nagykönyve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
https://www.magyarhaz.ch/images/2020D%C3%B3la/magyar%20nyelv/2011_0001_545_06_Nyelvi_jatekaink_nagykonyve.pdf
- Grétsy László 2025. *Nyelvi játékaink nagykönyve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan. 1. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 1994. *Strukturális magyar nyelvtan. 2. Fonológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kovács Tünde 2019. *Nyelvi játékok*. KRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
https://btk.kre.hu/nyelvezet/images/kovacs_tunde_web_2019.pdf
- Laczkó Tibor. 2000. Az ige argumentumszerkezetét megőrző főnévképzés. In: Kiefer 2000: 293–407.
- Lee, W. R. 2005. *Language teaching games and contests*. Oxford University Press, Oxford.
<https://www.library.brownblog.com/Language%20Teaching%20Games-p218.pdf>

Silovic, Virág – Alberti, Gábor

Language games in Hungarian classes for non-native speakers

This paper examines how language games —originally created for Hungarian native speakers—can be adapted for learners of Hungarian as a second language. After comparing definitions by Grétsy, Lee, and Kovács, the paper analyzes which games can be used and to what end with L2 learners at various proficiency levels. Four classic games and two contemporary digital word-games are evaluated in terms of vocabulary development, morphological awareness, and learner motivation. It is argued that, when appropriately modified, language games effectively promote language learning and language learning enjoyment.

II. Nyelvpedagógia

Baumann Tímea

„Mit esznek a magyarok?”

A hangos olvasás mint kiejtésfejlesztési eszköz módszertana a magyar mint idegen nyelv oktatásában

1. Bevezetés

Írásomban a magyar anyanyelvi nevelésben alkalmazott hangos olvasás módszertan(ok) MID-oktatásban történő felhasználhatóságát, illetve a MID-oktatás tanulságainak anyanyelvi nevelésben kamatoztatható eredményeit szeretném vizsgálni.

Az anyanyelvi nevelésben a hangos olvasás az olvasástanulás egy fontos részterülete. A magyarországi oktatásban a gyermekek első osztályos koruktól részesülnek ebben a fejlesztésben, és az anyanyelvi nevelés tekintetében ennek kidolgozott módszertana van (lásd. például Adamikné 2001, 2006; Fazekasné 2020; Meixner–Justné 1967; Nagy 2004). A magyar mint idegen nyelv oktatásában ez a kompetenciafejlesztés nem feltétlenül gyermekkorban történik, és az L1 nyelven már elsajátított hangos olvasási kompetenciákra épít. Az idegen nyelven történő olvasásnál szükséges elsajátítani az idegen nyelv kiejtési szabályait, és fontos a szókincs ismerete, a szavak jelentésének felismerése is. A MID-oktatásban továbbá a hangos olvasás nem önálló fejlesztési területként jelenik meg, a szakértők sokkal inkább a kiejtéstanítás részterületeként érintik ezt a kérdést (ld. Gyöngyösi–Kampó–M. Pintér 2018). Érdemes tehát megvizsgálni, hogyan tanulhat egymástól a kétféle módszertan.

A tanulmányban egyben egy adatgyűjtés első eredményeit szeretném bemutatni. 2023 áprilisában egy nagyszabású projekt folyt a PTE Nemzetközi Oktatási Központ (NOK) magyar nyelvi programja és a KorSzak Korpusznyelvészeti és szakmódszertani munkacsoport együttműködésében. A projekt során a KorSzak Tanulói Korpusz Beszélt Nyelvi Tanulói Alkorpuszát hoztuk létre, amely a PTE NOK magyar mint idegen nyelvi kurzusain részt vevő hallgatók magyar nyelvű szóbeli megnyilatkozásait (olvasott szövegeket és spontán megnyilatkozásokat) rögzíti. Írásomban a korpuszban megtalálható olvasott szövegek fonetikai, fonológiai PRAAT-alapú elemzései alapján vonok le módszertani következtetéseket a hangos olvasás és kiejtéstanítás szempontjából a MID-oktatás számára.

2. „Olvasd fel hangosan!” Módszertani összevetés

2.1. A hangos olvasás módszertana az anyanyelvi nevelésben

A hangos olvasás a tanórai anyanyelvi nevelés egyik meghatározó módszertani eszköze, amely komplex módon járul hozzá a nyelvi kompetenciák fejlődéséhez. Elsődleges szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában ragadható meg (Adamikné 2006: 153), mivel az olvasási folyamat során a tanulók reflektált módon találkoznak a hang–betű megfelelésekkel, a szótagolás szabályszerűségeivel, valamint a beszédhangok és grafémák kapcsolatával. A hangos olvasás lehetőséget teremt a fonológiai tudatosság fejlesztésére, amely az olvasástanulás alapvető feltétele.

A kezdeti szakaszban kiemelt jelentőségű az összeolvasás és a szótagoló olvasás gyakorlása. Az összeolvasás során a tanulók a hangok folyamatos egybekapcsolásával jutnak el a szóalak felismeréséhez, míg a szótagoló olvasás a szó belső szerkezetének tudatosítását segíti elő (Adamikné 2006: 233–234). E két eljárás egymást kiegészítve támogatja a dekódolási készség automatizálódását, amely nélkülözhetetlen a gördülékeny olvasás kialakulásához (Adamikné 2006: 225).

A hangos olvasás további pedagógiai célja a kifejező és értő olvasás fejlesztése. A megfelelő intonáció, hangsúlyozás, ritmus és tempó alkalmazása nem csupán a szöveg esztétikai megjelenítését szolgálja, hanem a jelentésalkotás folyamatát is támogatja. A kifejező olvasás egyúttal visszajelzést ad a pedagógus számára a tanuló szövegértésének szintjéről, mivel az értelmezés minősége tükröződik az előadásmódban.

Mindezek alapján a hangos olvasás nem önmagáért való tevékenység, hanem a szövegértő néma olvasás előkészítésének fontos állomása. A dekódolási készségek automatizálása és a kifejező olvasás gyakorlása teremti meg annak alapját, hogy a tanuló figyelme fokozatosan felszabaduljon a technikai műveletek alól, és a szöveg jelentésének feldolgozására összpontosíthasson. Így a hangos olvasás a tudatos, reflektív és értő olvasóvá válás folyamatának meghatározó eleme az anyanyelvi nevelésben (Adamikné 2006: 225).

A hangos olvasás tanításának módszertana az anyanyelvi nevelésben szervesen illeszkedik az olvasástanítás átfogó pedagógiai rendszerébe (ld. bővebben Adamikné 2001). Nem önálló, izolált fejlesztési területként jelenik meg, hanem az olvasás mint komplex kompetencia kialakításának egyik meghatározó komponense. Az olvasási kompetencia magában foglalja a dekódolási készségeket, a szövegértési műveleteket, valamint az ezekhez kapcsolódó metakognitív stratégiákat, amelyek együttesen teszik lehetővé az írott szöveg hatékony feldolgozását.

A módszertani megközelítés középpontjában gyermekkorban az alapkészségek tudatos és fokozatos fejlesztése áll. A kezdeti szakaszban a hangsúly a hang–betű megfelelések elsajátításán, az összeolvasási technikák gyakorlásán, valamint a szótagolási stratégiák rögzítésén van. E folyamat célja a dekódolás automatizálása, amely felszabadítja a kognitív erőforrásokat a magasabb szintű megértési műveletek számára. A pedagógiai gyakorlatban ezért a hangos olvasás rendszeres, strukturált és differenciált alkalmazása indokolt.

A hangos olvasás ebben a fejlődési szakaszban alapozó funkciót tölt be: megalapozza a szövegértő néma olvasás kialakulását. A hangos artikulációval kísért olvasás során a tanulók folyamatos visszacsatolást kapnak saját teljesítményükről, amely elősegíti a hibák korrekcióját és a pontos dekódolás rögzülését. Amint a technikai műveletek készségszintre emelkednek, az olvasás egyre inkább belsővé válik, és a figyelem a jelentésalkotásra irányulhat. Adamikné Jászó Anna szerint „a magának való olvasás – amit a szakma néma olvasásnak nevez – lassan alakul ki, általában a harmadik-negyedik tanév végére. Ez a természetes fejlődés menete, ez volt a sorrend az emberiség esetében is” (Adamikné 2007).

Összességében a hangos olvasás tanítása az anyanyelvi nevelésben olyan didaktikai eszköz, amely a gyermekkorban zajló kompetenciafejlődés kulcseleme. A módszertani tudatosság és a fokozatosság elve biztosítja, hogy a hangos olvasás ne pusztán technikai gyakorlat maradjon, hanem a szövegértő, önálló olvasóvá válás megalapozó szakaszaként működjék (bővebben: Nagy 2004).

2.2. A hangos olvasás módszertana a magyar mint idegen nyelv oktatásában

A hangos olvasás a MID-oktatásban sajátos funkciót tölt be, amely több ponton eltér az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepétől. Míg az anyanyelvi kontextusban a hangos olvasás elsősorban az olvasástechnika fejlesztését és a szövegértő néma olvasás előkészítését szolgálja, addig a MID-oktatásban hangsúlyosabbá válik a nyelvi rendszer tudatosítása és a beszédészlelési–beszédprodukciós készségek célzott fejlesztése.

Kiemelt jelentőségű a magyar beszédhangok és azok betűmegfeleléseinek tudatosítása és gyakorlása. A tanulók számára a graféma–fonéma kapcsolatok nem evidens, automatizált ismeretként jelennek meg, hanem explicit tanítás és rendszeres megerősítés tárgyát képezik. A hangos olvasás ebben az értelemben nem pusztán dekódolási tevékenység, hanem a hangrendszer strukturált elsajátításának eszköze is.

A folyamat szorosan összefügg a magyar nyelvű fonématudatosság kialakításával. A fonémák azonosítása és elkülönítése olyan metanyelvi műveleteket igényel, amelyek a második nyelvi tanulás kontextusában tudatos fejlesztést kívánnak. A hangos olvasás lehetőséget biztosít a fonetikai különbségek percepciójának és produkciójának összehangolására, ezáltal támogatva a pontos artikulációt és a helyes kiejtés rögzülését.

A MID-oktatásban továbbá hangsúlyos szerepet kapnak a szupraszegmentális funkciók – így az intonáció, a hangsúly, a ritmus és a hanglejtés – gyakoroltatása. Ezek a jelenségek nem csupán pragmatikai és jelentés-megkülönböztető funkcióval bírnak, hanem a beszéd természetességének és érthetőségének alapfeltételei is. A hangos olvasás kontrollált környezetben teszi lehetővé a prozódiai sajátosságok tudatos fejlesztését.

A kifejező és értő hangos olvasás kialakítása ebben a pedagógiai keretben szintén központi cél, azonban funkciója eltér az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepétől. Itt a kifejező olvasás nem csupán a szövegértés indikátora, hanem a nyelvi kompetencia integrált megnyilvánulása, amely a fonológiai, morfoszintaktikai és pragmatikai ismeretek összehangolt alkalmazását feltételezi.

Lényeges különbség továbbá, hogy a MID-oktatásban a szövegértő néma olvasás gyakran megelőzi vagy párhuzamosan fejlődik a kifejező hangos olvasással. A tanulók bizonyos esetekben képesek lehetnek a vizuális dekódolás és a jelentésalkotás csendes feldolgozására anélkül, hogy a hangos artikuláció teljes mértékben automatizálódott volna. Ennek következtében a hangos olvasás nem kizárólag előkészítő funkciót tölt be, hanem a nyelvi rendszer tudatos, reflektív és strukturált elsajátításának egyik meghatározó eszköze a MID-oktatásban.

2.3. A hangos olvasás gyakorlásának motivációi a magyar mint idegen nyelv tanulásában

A fentiek alapján felmerül a kérdés: milyen pedagógiai és kommunikációs indokok támasztják alá a hangos olvasás kiemelt szerepét a magyarul tanulók esetében? A MID-oktatás kontextusában a hangos olvasás nem csupán didaktikai gyakorlat, hanem egyben konkrét, valós kommunikációs helyzetekre való felkészítés eszköze. Mivel a MID-oktatás kereteiben kiemelt számban felnőttek oktatása zajlik, de kiskorúak esetében is a nyelvtanulók többnyire már elsajátították az olvasás készségét, ezért a tanulók számára világos célokat kell megfogalmaznunk, amelyek alátámasztják a hangos olvasási gyakorlat hasznát és szükségességét.

Az egyik meghatározó motiváció lehet a felolvasás mint szakmai tevékenység. A tanulók számára releváns cél lehet egy konferenciaelőadás megtartása, amely során szakmai vagy tudományos témájú szöveget kell értően és élvezhető módon felolvasniuk előadóként. Ilyen helyzetben a pontos artikuláció, a megfelelő prozódia és a hangsúlyozási mintázatok nem pusztán esztétikai szempontból lényegesek, hanem a szakmai hitelesség és az érthetőség alapfeltételei. A hangos olvasás gyakorlása így közvetlenül hozzájárul a tudományos diskurzusban való sikeres részvételhez.

Hasonlóképpen fontos a prezentáció megtartásának képessége, amely során a tanuló strukturált módon közvetít lényeges információkat. Történhet ez például egyetemi környezetben hallgatók részvételével, de szintúgy egy munkahelyen vagy az üzleti szférában a munkakör részeként. A közönség számára elfogadható kiejtés, a megfelelő tempó és a szupraszegmentális eszközök tudatos alkalmazása biztosítja, hogy az üzenet világosan és hatékonyan jusson el a hallgatósághoz. A hangos olvasás ebben az esetben a beszédprodukció

kontrollált, előkészített formája, amely átmenetet képez az írott és a spontán szóbeli megnyilvánulás között.

A hangos olvasás szerepe ugyanakkor nem korlátozódik a szakmai szférára. A diaszpórahelyzetben élő magyarul tanulók számára például sajátos motivációt jelenthet egy érdekes cikk vagy mese felolvasása partnerük, barátjuk vagy gyermekük számára. Ilyen kontextusban az érdekfeszítő, kifejező hangos olvasás nemcsak nyelvi, hanem érzelmi és identitásbeli jelentőséggel is bír. Az elfogadható kiejtés és a nagyobb artikulációs hibák elkerülése hozzájárul ahhoz, hogy a közvetített szöveg élvezhető és természetes legyen.

Összességében a hangos olvasás a magyar mint idegen nyelv tanulása során funkcionális, kommunikációs célokhoz kapcsolódik. A gyakorlat nem öncélú, hanem olyan valós élethelyzetekre készít fel, amelyekben a pontos, kifejező és érthető hangzó szöveg előállítása elengedhetetlen. A hangos olvasás így a nyelvi kompetencia alkalmazásának és társadalmi beágyazottságának egyik fontos eszköze a MID-oktatásban.

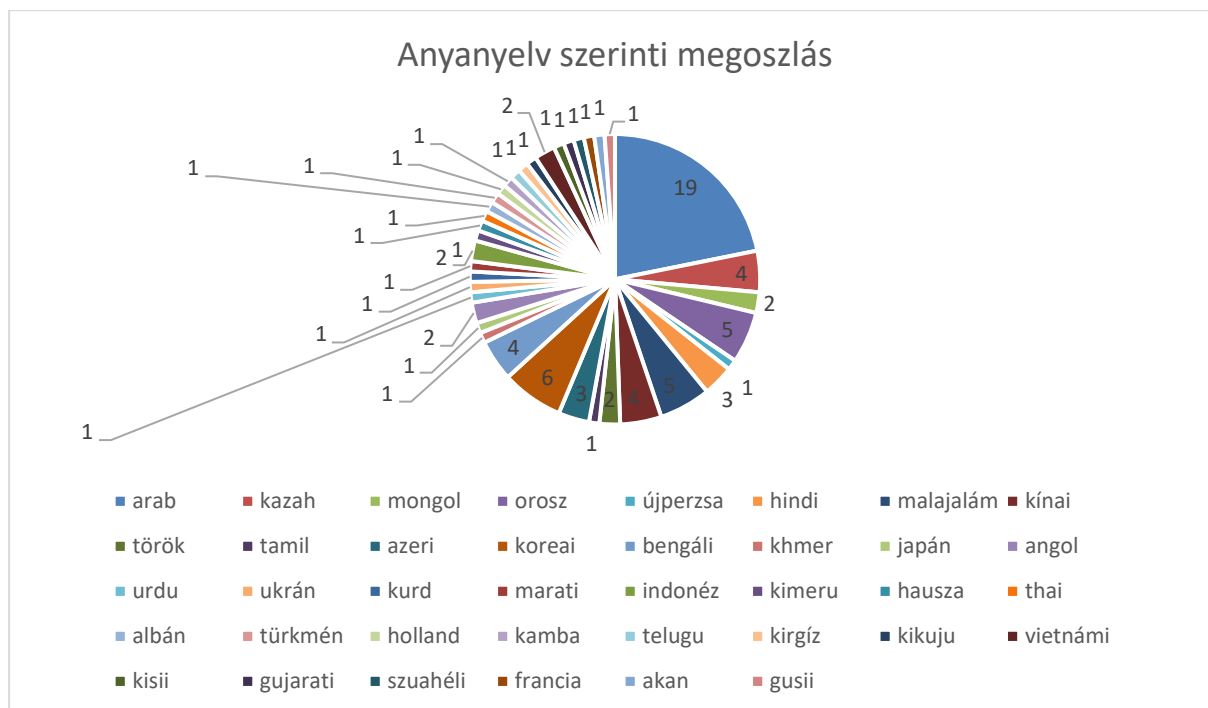
3. A kutatás háttere

2023 áprilisában a PTE Nemzetközi Oktatási Központ (NOK) magyar nyelvi programja és a KorSzak Korpusznyelvészeti és szak módszertani munkacsoport együttműködésében a KorSzak Tanulói Korpusz Beszélt Nyelvi Tanulói Alkorpuszát hoztuk létre. Ez az alkorpusz a PTE NOK magyar mint idegen nyelvi kurzusain résztvevő hallgatók magyar nyelvű szóbeli megnyilatkozásait (olvasott szövegeket és spontán megnyilatkozásokat) rögzíti. Az alkorpusz reprezentatív, kiegyensúlyozott, dinamikus és speciális – azaz kifejezetten nyelvtanulói – adatbázisként került kialakításra. Reprezentativitása abban ragadható meg, hogy különböző anyanyelvi háttérrel rendelkező tanulók beszédprodukciónak tartalmazzák; kiegyensúlyozottsága pedig az adatfelvételi szempontok és a nyelvi szintek tudatos arányosításában mutatkozik meg. Dinamikus jellegéből adódóan a korpusz bővíthető és longitudinális vizsgálatokra is alkalmas.

Az adatgyűjtési szakasz 2023 áprilisában valósult meg, és összesen 90 fő bevonásával történt (1. ábra). A résztvevők mindannyian A1 nyelvi szinten álltak, ami lehetővé tette a kezdő szintű hangos olvasás jellegzetességeinek célzott vizsgálatát. A homogén nyelvi szint biztosította, hogy az eredmények összehasonlíthatóak legyenek, és a teljesítménybeli különbségek elsősorban egyéni variációként, illetve anyanyelvi háttérből fakadó eltérésként legyenek értelmezhetők. Az alábbi ábrából látható ugyanakkor, hogy anyanyelv tekintetében rendkívül nagy a megoszlás a résztvevők között, és ezt mind az L1 hatásának, mind az eltérő kulturális és szocializációs háttér hatásának fokozott figyelembevételét vonja maga után.

A kutatás egyik célja az volt, hogy feltárja a Közös Európai Referenciakeret szerinti A1 nyelvi szinten tanuló hallgatók hangos olvasási teljesítményének fonetikai, prozódiai és szöveg megvalósítási jellemzőit, valamint azonosítsa a leggyakoribb kiejtési és dekódolási nehézségeket.

Az így létrejött beszélt nyelvi tanulói alkorpusz nem csupán leíró célokat szolgál, hanem módszertani következtetések levonására is alkalmas. A hangos olvasási mintázatok elemzése hozzájárulhat a MID-oktatás kiejtésfejlesztési gyakorlatának finomításához, valamint a hangos olvasás funkcionális szerepének pontosabb meghatározásához a felsőoktatási nyelvtanulói környezetben.



1. ábra: Az adatközlők anyanyelv szerinti megoszlása

4. A szünetek elemzése a KorSzak Tanulói Korpusz Beszélt Nyelvi Tanulói Alkorpuszában

A hangos olvasás temporális szerveződésének vizsgálata során kiemelt figyelmet kap a szünetek elemzése, mivel ezek a beszédprodukció komplex kognitív és fiziológiai folyamataira egyaránt rávilágítanak.

A kutatás módszertani mintájául Bóna Judit tanulmánya (Bóna 2022) szolgált, amely részletesen feltárja a hangos olvasás során megjelenő szünetek időtartami és funkcionális sajátosságait, s a fiatal és az idős magyar anyanyelvi beszélők szünettartási jellegzetességeit vizsgálja hangos olvasás során. A szünetek gyakorisága és időtartama mellett elemezte a szünetek előfordulásának helyét, illetve az előfordulás helyének és a szünetidőtartamnak az összefüggéseit. Bóna arra az eredményre jutott vizsgálata során, hogy az „idősek beszédtempója lassabb volt a felolvasás során, de ez a lassabb tempó elsősorban nem a szünettartás miatt volt jellemző. Az idősek gyakrabban tartottak szünetet szerkezethatáron és szerkezeten belül, mint a fiatalok, míg az időtartamokat tekintve a tagmondathatáron és a szerkezethatáron tartott szüneteik időtartamai voltak hosszabbak a fiatalokénál. A többi időtartamban nem volt különbség” (Bóna 2022: 53). Míg Bóna anyanyelvi beszélők mintáin vizsgálja a szünetek megjelenését, jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy ugyanezt a kérdéskört a magyart idegen nyelvként tanulók körében vizsgálja. Munkám nem titkoltan egy összevetési kísérlet is kíván lenni Bóna Judit eredményeivel, így fontosnak tartottam az általa kialakított módszertan követését.

A jelen vizsgálat a szünetet több korábbi, a témában közölt tanulmány (Gósy 2000; Bóna 2022; Gyarmathy 2017, 2019, 2020) meghatározását figyelembe véve néma vagy jellel kitöltött beszédkimaradásként definiálja. E meghatározás lehetővé teszi mind a teljes csenddel járó, mind a hezitációs elemekkel (pl. töltelékszavakkal, hangnyújtásokkal) kitöltött megszakítások azonosítását és elemzését. A szünetek kvantitatív (gyakoriság, időtartam, eloszlás) és kvalitatív (funkcionális szerep) szempontú vizsgálata egyaránt releváns a tanulói hangos olvasás feltérképezésében.

A szünetek funkcióinak értelmezésekor különösen Gósy Mária munkája (Gósy 2000) szolgál elméleti keretként. Eszerint a szünettartás elsődleges fiziológiai funkciója az artikulációhoz szükséges légáram biztosítása. A beszédprodukció folyamatos levegőáramlást igényel, amelyet a szünetek tesznek lehetővé, különösen hosszabb megnyilatkozások esetében. Másodlagos, de kommunikációs szempontból meghatározó funkció a közlés értelmi tagolásának elősegítése. A megfelelő helyen tartott szünetek strukturálják a szöveget, kiemelik a mondathatárokat, illetve a tematikai egységeket, ezáltal támogatják a hallgató megértési folyamatát. A nem adekvát helyen megjelenő szünetek viszont zavarhatják az információfeldolgozást és a prozódiai természetességet. A szünetek további funkciója a beszédtervezés során fellépő ellentmondások, téves utak vagy újrászervezési szükségletek feloldása. A hangos olvasás – különösen idegen nyelven – nem pusztán mechanikus dekódolás, hanem folyamatos nyelvi tervezési folyamat, amely során a beszélő monitorozza saját produkcióját. A szünetek lehetőséget teremtenek a hibák korrigálására és a beszédstratégia módosítására. Végül a szünetek szerepet játszanak a mentális lexikonban történő keresési idő kitöltésében, valamint a nyelvi kódolás módosításában. Idegen nyelvi kontextusban ez különösen releváns, mivel a lexikai hozzáférés és a morfoszintaktikai tervezés gyakran nagyobb kognitív terheléssel jár, mint anyanyelvi környezetben. A szünettartási mintázatok így közvetett indikátorai lehetnek a nyelvi feldolgozás automatizáltsági fokának.

A szünetek elemzése tehát nem csupán prozódiai jelenségek leírását jelenti, hanem betekintést nyújt a magyarul tanuló egyetemisták beszédtervezési stratégiáiba, kognitív terhelésébe és nyelvi kompetenciájának aktuális állapotába.

Fontos szempont az elemzésnél a spontán beszéd és a hangos felolvasás közötti beszédtervezési különbség figyelembevétele. Bóna Judit felhívja rá a figyelmet, hogy „a spontán beszéd produkciója során a beszédtervezés és -kivitelezés egyszerre zajlik, a beszélő az adott pillanatban, beszédhelyzetben maga tervezi meg az üzenet tartalmát és nyelvi formáját, amelyhez szabadon válogathat a mentális lexikonában tárolt szavakból és a nyelvtani szerkezetekből” (Bóna 2023: 157). Ezzel szemben a hangos olvasás esetében a felolvasandó szöveg adott, tehát a beszédtervezés az érthető kiejtésre és az értő, értelmező olvasásra összpontosít. Bóna is hangsúlyozza, hogy „felolvasáskor is van beszédtervezés, de ez az artikulációs folyamatokra, a szupraszegmentális elemek megfelelő használatára, ideális esetben a szöveg értőértető felolvasására fókuszál. Éppen ezért, ha a felolvasás nem megfelelő, például megakadások, hezitálások vannak benne, a hallgatók negatívabban ítélik meg, mint az ugyanennyi megakadást tartalmazó spontán beszédet” (Bóna 2023: 158).

Ez a szempont magyar mint idegen nyelv esetén különösen fontos, hiszen idegen nyelven még inkább felerősödik ez a különbség. A spontán beszéd esetén a nyelvtanulónak összetett kognitív folyamatokat kell végrehajtania, tehát elő kell hívnia a memóriájából a megfelelő szavakat, grammatikai szabályok követésével mondatná kell formálnia őket, miközben a kommunikáció folyamatára is összpontosítania kell, mindeközben pedig a magyar nyelv fonetikai és fonológiai szabályosságait követve jól érthető módon kell megnyilvánulnia. A hangos olvasás ennek az összetett folyamatnak a terheltségét csökkenti azzal, hogy a kész mondatok adottak, ugyanakkor a nyelvtanulónak ebben az esetben az olvasandó szöveg viszonylag gyors megértése, értelmezése, majd a magyar nyelv fonetikai és fonológiai szabályosságait követő felolvasása a feladata. Ebben a kognitív folyamatban kell vizsgálnunk a szünetek előfordulását, szerepét és a természetes magyar beszéd szabályosságai szerint helytelen szünettartás okait.

A hangos olvasás során megjelenő szünetek nem csupán időtartamuk, hanem elhelyezkedésük és funkciójuk alapján is rendszerezhetők. Az olvasott szövegekben Bóna Judit (2022) az alábbi szünettípusok különíti el, amelyek eltérő nyelvi és kognitív folyamatokra utalnak.

(1) Mondathatáron tartott szünetek:

A mondatzáró írásjelekhez (pont, kérdőjel, felkiáltójel) kapcsolódó szünetek a beszéd természetes prozódiai tagolását tükrözik. Ezek a szünetek a közlés makroszerkezetének jelölői, és elsődleges szerepük az értelmi lezárás, valamint a légvétel biztosítása. Adekvát alkalmazásuk a szöveg globális kohézióját és a hallgatói feldolgozást támogatja.

(2) Tagmondathatáron tartott szünetek:

Az összetett mondatok belső tagolását jelző szünetek a szintaktikai szerkezet felismerését és értelmezését tükrözik. Ezek a szünetek finomabb prozódiai jelzések, amelyek a mellé- és alárendelő viszonyok strukturális elkülönítését segítik elő. Megfelelő használatuk a mondatszerkezet tudatos feldolgozására utal.

(3) Szerkezethatáron megjelenő szünetek:

Ide sorolhatók azok a szünetek, amelyek nem teljes mondat- vagy tagmondathatáron, hanem nagyobb szerkezeti egységek – például névszói vagy igei csoportok – határán jelennek meg. Ezek a szünetek a mondaton belüli grammatikai egységek felismerésének és proszódiai leképezésének indikátorai.

(4) Szerkezetben belüli szünetek:

Az ilyen típusú megszakítások a grammatikailag összetartozó elemek között jelennek meg, például jelzős szerkezetek vagy igei bővítmények belsejében. Ezek rendszerint a dekódolás bizonytalanságára, a szintaktikai feldolgozás nehézségére vagy a graféma–fonéma megfeleltetés akadozására utalnak. Idegen nyelvi kontextusban gyakoriak, különösen alacsonyabb nyelvi szinteken.

(5) Bizonytalansági megakadásokhoz és önkorrekciónak folyamatokhoz kapcsolódó szünetek

E szünetek a beszédtervezés és -monitorozás aktív folyamataira világítanak rá. Gyakran együtt járnak hezitációs jelenségekkel, ismétléssel vagy javítással. Megjelenésük a mentális lexikonban történő keresésre, a morfoszintaktikai újratervezésre vagy a kiejtési forma korrekciójára utal. A hangos olvasás során ezek a szünetek különösen jól jelzik a tanulói beszédprodukció kognitív terhelését.

A szünettípusok ilyen jellegű tipologizálása lehetővé teszi a hangos olvasás strukturált elemzését. A szünetek elhelyezkedése és minősége nemcsak a proszódiai kompetencia, hanem a szintaktikai tudatosság, a dekódolási automatizáltság és a beszédtervezési folyamatok állapotának érzékeny mutatójaként is értelmezhető.

Vizsgálatom során Szita Szilvia és Pelcz Katalin MagyarOK A1+ nyelvkönyvéből (Szita–Pelcz 2014) választott szöveget (Szita–Pelcz 2022: 95) olvasták a résztvevő nyelvtanulók. A szöveg kiválasztásának a következő szempontjai voltak. Egyrészt olyan szöveget választottam, amely már ismert volt a nyelvtanulók számára, nyelvóra keretében olvasták, feldolgozták. Így nem egy számukra teljesen idegen szöveg első olvasatát kellett megvalósítani, hanem egy már jól megismert szöveg hangos olvasási produkciója történt. Lényeges volt továbbá, hogy ez egyben azt is jelentette, hogy feltételezhető volt, hogy a nyelvtanulók számára nincs, vagy elenyésző az idegen szó a szövegben. Tehát egy jól érthető, ismert szöveget kellett elég jól érthető kiejtéssel, lehetőleg értelmezve felolvasniuk. Másrészt a szöveg szerkezete is befolyásolta a kiválasztást. Természetesen olyan szöveg került kiválasztásra, amely nem párbeszéd, továbbá – nyelvkönyvről lévén szó – nem tartalmaz hiányos részeket. A szöveg tartalmaz hosszabb, összetett mondatokat, több szavas kifejezéseket, sőt a címben még egy kérdés is előkerül, amely a megfelelő intonáció vizsgálatát is lehetővé teszi.

Az alábbi szöveget olvasták tehát a résztvevők:

Mit esznek a magyarok?

Közhely, hogy a magyarok húst hússal esznek.

Valóban sok magyar specialitás készül hússal, de tipikus hozzávalók a friss zöldségek, a gyümölcsök és a tejtermékek is.

Ismert magyar ételek a pörkölt, a gulyás, a halászlé, a töltött káposzta, a paprikás csirke, a bableves és a túrós csusza.

A magyar konyha elég kevés fűszert használ. Tipikus fűszerek a só, a bors és a piros paprika.

A magyarok általában nem sok időt töltenek az asztalnál. A főétkezés a meleg ebéd. Ilyenkor majdnem mindig van leves is.

Sajnos a magyar ételek nem mindig egészségesek. Sokszor túl fűszeresek, zsírosak és nehezek, de nagyon finomak.

E tanulmány keretei között a vizsgálat egy kisebb szegmensén keresztül szeretnék bemutatni néhány jellegzetes megfigyelést. A következőkben három résztvevő olvasási mintáján keresztül szeretnék néhány szünettartási jellemzőre rávilágítani. Mindhárom mintát teljes egészében is elemeztem a szünettartás tekintetében, továbbá egy választott mondat különböző megvalósulásait szeretném bemutatni.

A szövegeket a Praat 5.0-val (Boersma & Weenink 2008) annotáltam. Bóna (2022) módszerét követve jelöltem a szünetek helyét, a szünet hosszát másodpercben (secundum) mérve, valamint a szünetek fentebb bemutatott osztályozás szerinti típusát is. A következőkben néhány példát szeretnék hozni az eredményekből.

Az első résztvevőnk egy kínai nő¹, aki a teljes szöveg tekintetében a következő szünettípusokat produkálta (1. táblázat):

Szünettípus	Darabszám
1 (mondathatáron)	11
2 (tagmondathatáron)	4
3 (szerkezethatáron)	23
4 (szerkezeten belül)	25
5 (bizonytalansági megakadások és önkorrekción folyamatokat kísérő szünetek)	42

1. táblázat: Kínai anyanyelvű adatközlő szünettípusai

Már ebből a táblázatból is feltűnik számunkra az 5. szünettípus (Bizonytalansági megakadásokhoz és önkorrekción folyamatokhoz kapcsolódó szünetek) magas száma. Ezt azért is érdemes kiemelni, mert anyanyelvi beszélők esetében ez a szünettípus felolvasáskor nem, vagy csak alig jelenik meg. Bóna (2023) idézi Váradí Viola tanulmányát (Váradí 2010), aki a spontán beszéd és a felolvasás különbségeit vizsgálta felnőtt anyanyelvi beszélőknél. Az eredmények azt tükrözik, hogy „a szünetek aránya és gyakorisága mindegyik beszélőnél nagyobb volt a spontán beszédben, mint a felolvasásban; és a felolvasásban egyáltalán nem jelent meg kitöltött szünet. Ebben a beszéd típusban a beszéd szünet a spontán beszédétől eltérően csak három funkcióval bír: 1. a levegővételhez szükséges idő biztosítása; 2. értelmi tagolás; 3. a hallgató észlelésének és megértésének megkönnyítése” (Bóna 2023: 173–174).

¹ Példaként ennek a résztvevőnek a felolvasott szövegét és annak elemzését a tanulmány végén mellékletként közöltem.

Maga Bóna is arra az eredményre jutott, hogy anyanyelvi beszélőknél „a felolvasás volt a gyorsabb tempójú, fluensebb beszéd típus, amelyben kisebb volt a szünetek aránya a spontán beszédhez képest (Bóna 2023: 260).

A fenti eredmények figyelembevételével különösen figyelmet kell szentelnünk az idegen nyelvű felolvasásban megjelenő eltérésnek. Ezért az 5. szünettípusnak a megjelenési formáit tovább elemeztem aszerint, hogy a szünet hossza 0,2 secundum alatt vagy felett van, és a következő eredményt kaptam (2. táblázat):

5-ös szünettípus	
Időtartam (secundum)	Darabszám
0,2 alatt	15
0,2 felett	27

2. táblázat: A kínai anyanyelvű adatközlő 5. típusú szüneteinek hossza

Az elkülönítés jól mutatja, hogy a hallgató percepciójában is hosszabb szünetként megjelenő bizonytalansági megakadások dominálnak, aminek alapján a felolvasás folyamatosságát (fluenciáját) kevésbé kielégítőnek ítélik meg.

A másik jellemző szünettípus a 4., vagyis a szerkezeten belül tartott szünet, amely szintén a fluencia sérülését okozza. A hallgató számára a szünettartások, és különösen a szerkezeten belüli szünettartások gyakorisága megnehezíti a megértését és a figyelem fenntartását.

Vessük össze ezt az eredményt egy következő résztvevővel, aki egy jordániai arab nyelvet beszélő² jordán nő! Felolvasását elemezve a következő eloszlást találjuk a szünettípusok között (3. táblázat):

Szünettípus	Darabszám
1 (mondathatáron)	13
2 (tagmondathatáron)	2
3 (szerkezethatáron)	37
4 (szerkezeten belül)	44
5 (bizonytalansági megakadások és önkorrekciós folyamatokat kísérő szünetek)	28

3. táblázat: Jordániai arab anyanyelvű adatközlő szünettípusai

A táblázatból láthatjuk, hogy míg az első résztvevővel nagyjából megegyező mértékben tart szüneteket mondathatáron, tagmondathatáron, addig jóval több esetben tart szünetet szerkezethatáron, és még inkább kiemelkedő a szerkezeten belül tartott szünetek száma. Magas a bizonytalansági megakadások és önkorrekciós folyamatokat kísérő szünetek száma is, bár jelentősen kevesebb, mint az első résztvevőnél. Az ő esetében a kombinált szünetek (néma és kitöltött szünetek egymást követő megjelenése) is gyakoriak. Mindezekből következően a jordán nő felolvasása is nehezen megérthetővé válik, a fluencia itt is sérül.

A harmadik résztvevő, akit példaként hozok egy moldovai állampolgárságú, orosz anyanyelvű férfi, akitől a következő adatokat nyerhettük a szünettartás tekintetében (4. táblázat):

² Ennek a nyelvvaltozatnak a sajátosságairól olvashatunk részletesebben Al-Sawalha, Mohammad – Parapatics Andrea 2022-es tanulmányában.

Szünettípus	Darabszám
1 (mondathatáron)	11
2 (tagmondathatáron)	2
3 (szerkezethatáron)	38
4 (szerkezeten belül)	34
5 (bizonytalansági megakadások és önkorrekciós folyamatokat kísérő szünetek)	8

4. táblázat: Moldovai orosz anyanyelvű adatközlő szünetitípusai

A táblázatból látható, hogy az ő esetében a szerkezethatáron és a szerkezeten belül tartott szünetek dominálnak. A szerkezethatáron tartott szünetek alapvetően helyes eljárást jelentenek az érthető magyar nyelvű olvasás tekintetében, ugyanakkor esetében ezek a szünetek gyakran kombinált szünetek (néma és kitöltött szünetek egymást követő megjelenése), melyben az ő hangzó tölti ki a szünetet. Ez jól látható az elemzés egy részletében is (5. táblázat). Így a szünetek hossza – bár egyébként megfelelő helyen tartott szünetről volna szó – nehezíti a megértést a hallgatóság részéről. A szerkezeten belüli szünetek gyakorisága pedig tovább rontja a fluenciát.

időtartam	rögzített adat típusa	hangzó beszéd	szünet típusa
0,64	beszéd	tipikus	
0,22	kitöltött szünet	ö	4
0,97	néma szünet		4
0,71	beszéd	fűszerek	
0,21	néma szünet		3
0,13	kitöltött szünet	ö	3
0,13	néma szünet		3
0,47	beszéd	aszó	
0,79	néma szünet		3
0,62	beszéd	aborsz	
0,3	néma szünet		3
0,71	beszéd	ésa	
0,59	néma szünet		4
0,95	beszéd	pirospaprika	

5. táblázat: A moldovai orosz anyanyelvű adatközlő szünetei

Természetesen három résztvevő elemzéséből még nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket. A kutatási projekt következő fázisa a teljes 90 fős mintán elvégezni a vizsgálatot, amely részletesebb betekintést fog nyújtani a szünettartási jellegzetességekbe a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulók esetében. Ugyanígy összevethetővé válnának majd az eredmények ugyanezen résztvevők spontán beszédének vizsgálatával is, mely adathalmaz szintén rendelkezésemre áll a 2023-as mintavételből. A továbbiakban a MID-oktatás szempontjából mégis szeretnék néhány konzekvenciát levonni.

5. Módszertani tanulságok

Az empirikus eredmények és a szünetvizsgálat alapján több, a MID-oktatás számára releváns módszertani következtetés fogalmazható meg.

Elsőként megállapítható, hogy az idegen nyelvű hangos olvasás minősége számottevően elmarad az anyanyelvű hangos olvasás színvonalától. Ez az eltérés nem csupán a kiejtési pontosságban, hanem a prozódiai szervezésben, a szünettartás adekvátságában és az értelmi tagolás következtetességében is megmutatkozik. Míg anyanyelven a dekódolási és beszédtervezési folyamatok nagymértékben automatizáltak, addig idegen nyelven ezek a műveletek fokozott kognitív terheléssel járnak, ami a hangos olvasás folyamatosságának és természetességének rovására mehet.

Ebből következően az idegen nyelven történő hangos olvasást nem tekinthetjük spontán módon fejlődő készségnek: tudatos, rendszeres és célzott fejlesztést igényel. A kiejtés, az intonáció, a ritmus és a tempó gyakorlása mellett külön figyelmet kell fordítani a szöveg strukturális egységeinek prozódiai leképezésére is. A hangos olvasás fejlesztése így integrált módon kapcsolódik a fonetikai, lexikai és szintaktikai kompetencia erősítéséhez.

Különösen figyelemre méltó, hogy idegen nyelvi kontextusban a felnőtt tanulók hangos olvasási teljesítménye gyakran elmarad az anyanyelvükön már néhány éve olvasó gyermekek szintjétől. Ez a jelenség arra utal, hogy az életkori érettség és a meglévő olvasási kompetencia önmagában nem garantálja a magas szintű idegen nyelvi hangos olvasást. A fonológiai rendszer eltérései, az automatizáció hiánya és a célnyelvi prozódia bizonytalanságai együttesen lassíthatják a folyamatot.

A vizsgálat egyik legfontosabb módszertani implikációja a szünettartás szabályainak tudatosítása. A nyelvtanulók számára explicit módon szükséges bemutatni, hogy a szünetek hol és milyen funkcióval jelennek meg a magyar nyelvű hangos olvasásban. A mondat- és tagmondathatárok, valamint a szerkezeti egységek felismerésének gyakorlása hozzájárulhat a természetesebb és érthetőbb beszédprodukciónak. A szünettartás tudatos fejlesztése nem csupán prozódiai kérdés, hanem a szövegértés és a beszédtervezés hatékonyságának támogatása is.

Összességében a hangos olvasás fejlesztése a MID-oktatásban komplex, több szinten beavatkozó pedagógiai feladatként értelmezhető. A cél nem pusztán a hibák csökkentése, hanem egy olyan prozódiaileg adekvát, értelmileg tagolt és kifejező beszédprodukciónak kialakítása, amely valós kommunikációs helyzetekben is megállja a helyét.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2007. Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. *Olvasáspedagógia*. https://epa.oszk.hu/01200/01245/00034/aja_0702.htm
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (szerk.) 2001. *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Al-Sawalha, Mohammad – Parapatics Andrea 2022. Az arab és az angol nyelv helyzetéről Jordániában. *Anyanyelv-pedagógia* XV. évfolyam, 2022/1. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_XV_2022_1_9.pdf
- Boersma, Paul – Weenink, David 2008. *Praat: doing phonetics by computer* (Version 5.0.1). http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html
- Bóna Judit 2022. A szünettartás jellemzői fiatalok és idősek hangos olvasásában. In: Csárdás László – Bóna Judit (szerk.): *Sokszínű beszédtudomány*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 53–62.
- Bóna Judit 2023. *Fluencia és diszfluencia a beszédben. A beszéd folyamatossága a szuprasegmentális szint temporális jellemzői és a megakadások tükrében*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest. Forrás: https://real-d.mtak.hu/1547/7/bona_judit_doktori_mu.pdf
- Fazekasné Fenyvesi Margit 2020. *Olvasástanítás fonomimikával. Komplex elvű fonomimika*. JGYF, Szeged.
- Gósy Mária 2000. A beszédsszünetek kettős funkciója. *Beszéd kutatás* 8: 1–14.
- Gyarmathy Dorottya 2017. A néma szünetek funkciói a spontán beszédben. *Beszéd kutatás* 25: 67–92.

- Gyarmathy Dorottya 2020. A néma szünetek sajátosságai az életkor és a beszéd típus függvényében. *Beszéd tudomány* 1: 152–186.
- Gyarmathy Dorottya 2016. A néma szünetek és a hallható levegővétel viszonya a spontán beszédben. *Beszéd kutatás* 27: 154–186.
- Gyöngyösi Livia – Kampó Ildikó – M. Pintér Tibor (2018): *A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Könyvkiadó. Budapest.
- Meixner Ildikó – Justné Kéry Hedvig 1967. *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József 2004. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 2004/3: 6–26.
- Váradi Viola 2010. A felolvasás és a spontán beszéd összevetésének pedagógiai vonatkozásai. *Anyanyelv-pedagógia* 4: 1–12.

Melléklet: Kínai anyanyelvű adatközlő felolvasása

Időtartam (secundum)	Rögzített adat típusa	Hangzó beszéd	Szünet típusa
0,43	néma szünet		1
0,17	beszéd	mit	
0,14	néma szünet		4
0,36	beszéd	esznek	
0,21	néma szünet		3
0,51	beszéd	amagyarok	
0,86	néma szünet		1
0,13	kitöltött szünet	a:	1
0,65	beszéd	közheli	
0,47	néma szünet		2
0,33	beszéd	hogya	
0,14	néma szünet		3
0,3	beszéd	a	
0,56	beszéd	amagyarok	
0,3	néma szünet		3
0,46	beszéd	hús-t	
0,17	néma szünet		4
0,84	beszéd	hússzalesznek	
1,05	néma szünet		1
1,65	beszéd	valóban-szokmagyar	
0,63	néma szünet		4
1,07	beszéd	specialistás	
0,58	néma szünet		3
0,49	beszéd	készül	
0,21	néma szünet		4
0,4	beszéd	hússal	
0,94	néma szünet		2
0,92	beszéd	detipikus	
1,52	néma szünet		4
0,63	beszéd	hozzávalók	
0,4	néma szünet		3
0,87	beszéd	afriss	
0,37	néma szünet		4
0,76	beszéd	zöldségek	

1,16	néma szünet		3
0,93	beszéd	gyü-gyümölcsök	
0,32	néma szünet		3
0,59	beszéd	ésa	
0,25	néma szünet		4
0,54	beszéd	tejter	
0,82	néma szünet		5
0,34	beszéd	mékek	
0,17	néma szünet		4
0,25	beszéd	is	
1,26	néma szünet		1
0,49	beszéd	ismert	
0,14	néma szünet		4
0,38	beszéd	magyar	
0,19	néma szünet		5
0,14	kitöltött szünet	ö	5
0,26	néma szünet		5
1,09	beszéd	ma-magyarételek	
0,29	néma szünet		3
0,59	beszéd	apörkölt	
0,81	néma szünet		3
0,65	beszéd	agulyás	
0,55	néma szünet		3
0,81	beszéd	ahaláslé	
0,75	néma szünet		3
0,71	beszéd	atöltött	
0,18	néma szünet		4
0,92	beszéd	kápossta	
1,09	néma szünet		3
0,75	beszéd	apaprikás	
0,14	néma szünet		4
0,5	beszéd	csirke	
1,04	néma szünet		3
0,7	beszéd	abableves	
0,12	néma szünet		3
0,67	beszéd	ésa	
0,11	néma szünet		4
0,47	beszéd	túrós	
0,6	néma szünet		4
0,38	beszéd	csusza	
1,2	néma szünet		1
0,2	beszéd	a	
0,16	néma szünet		4
0,72	beszéd	amagyar	
0,38	néma szünet		4
0,19	kitöltött szünet	ö	4

0,18	néma szünet		4
0,41	beszéd	konyha	
0,1	néma szünet		3
0,26	beszéd	elég	
0,17	néma szünet		4
0,6	beszéd	kevés	
0,69	néma szünet		4
0,71	beszéd	fűszert	
0,15	néma szünet		3
0,49	beszéd	használ	
0,9	néma szünet		1
0,64	beszéd	tipikus	
0,22	kitöltött szünet	ö	4
0,97	néma szünet		4
0,71	beszéd	fűszerek	
0,21	néma szünet		3
0,13	kitöltött szünet	ö	3
0,13	néma szünet		3
0,47	beszéd	aszó	
0,79	néma szünet		3
0,62	beszéd	aborsz	
0,3	néma szünet		3
0,71	beszéd	ésa	
0,59	néma szünet		4
0,95	beszéd	pirospaprika	
1,4	néma szünet		1
0,56	beszéd	amagyarok	
0,27	néma szünet		3
0,89	beszéd	általában	
0,1	néma szünet		3
0,53	beszéd	nemszok	
0,31	néma szünet		4
0,28	beszéd	idot	
0,2	néma szünet		4
0,28	beszéd	től	
0,64	néma szünet		5
0,5	beszéd	töltenek	
0,2	néma szünet		3
0,31	beszéd	az	
0,23	kitöltött szünet	ö	4
0,96	néma szünet		4
0,76	beszéd	asztalnal	
2,7	néma szünet		1
0,67	beszéd	afőétke	
0,47	néma szünet		5
0,74	beszéd	kezés	

0,48	néma szünet		3
0,85	beszéd	ameleg	
0,14	néma szünet		4
0,31	beszéd	ebed	
1,24	néma szünet		1
0,76	beszéd	iljenkor	
0,21	néma szünet		3
0,13	kitöltött szünet	ö	3
0,2	néma szünet		3
0,75	beszéd	majdnem	
0,18	néma szünet		4
0,36	beszéd	mindig	
0,17	néma szünet		3
1,27	beszéd	vanlevesis	
1	néma szünet		1
1,28	beszéd	sajnosamagyarok	
0,18	néma szünet		5
0,5	beszéd	amagyar	
0,23	néma szünet		4
0,3	beszéd	ételek	
0,14	néma szünet		3
0,32	beszéd	nem	
0,44	néma szünet		4
0,35	beszéd	mindig	
0,15	néma szünet		3
1,86	néma szünet		3
0,84	beszéd	egységssé	
0,27	néma szünet		5
0,55	beszéd	egységsségesek	
1,52	néma szünet		3
0,72	beszéd	sokszor	
0,47	néma szünet		3
0,52	beszéd	túl	
0,22	néma szünet		4
0,27	kitöltött szünet	ö	4
1,36	néma szünet		4
0,2	beszéd	fűszerezsek	
1,75	kitöltött szünet	ö	3
1,67	néma szünet		3
0,53	beszéd	zsíroszak	
0,27	néma szünet		3
0,62	beszéd	éső	
0,64	néma szünet		3
0,78	beszéd	nenehezek	
0,66	néma szünet		4
0,98	beszéd	denagyonfinomak	

Baumann, Tímea

**“What do Hungarians eat?” The methodology of reading aloud as a tool
for improving pronunciation in teaching Hungarian as a foreign language**

In this paper, I examine the extent to which the methodology (or methodologies) of reading aloud used in Hungarian mother-tongue education can be applied to the teaching of Hungarian as a foreign language (HFL), as well as the insights from HFL instruction that may be productively transferred to mother-tongue education.

In mother-tongue education, reading aloud constitutes an important subdomain of reading development. Within the Hungarian education system, systematic instruction in reading aloud is provided from the first grade onwards, and a well-established methodological tradition has developed in this area. In the context of Hungarian as a foreign language, by contrast, the development of reading-aloud competence does not necessarily take place in childhood and typically builds on procedural knowledge and skills already acquired in learners' first language. When reading in a foreign language, learners must acquire the pronunciation rules of the target language, while vocabulary knowledge and the ability to recognize word meanings are also essential. In HFL instruction, moreover, reading aloud does not usually appear as an independent area of competence development; rather, it is typically treated as a subcomponent of pronunciation teaching. It is therefore worth examining how the two methodological traditions can inform and enrich one another.

In the study, I present initial findings from an ongoing data collection project. In April 2023, a large-scale project was conducted in cooperation between the PTE ISC and the KorSzak Corpus Linguistics and Subject Methodology Research Group. As part of this project, we compiled the Spoken Learner Subcorpus of the KorSzak Learner Corpus, which contains Hungarian-language oral productions—both read-aloud texts and spontaneous speech—produced by students enrolled in Hungarian as a foreign language courses at the PTE ISC. Drawing on phonetic and phonological analyses of the read-aloud texts in the corpus, conducted using *Praat*, I formulate methodological implications for the teaching of reading aloud and pronunciation in HFL instruction.

Dóla Mónika

Hogyan tanulunk nyelvet, és hogyan támogatható a nyelvtanulás? A feladatközpontú nyelvoktatás és ami mögötte van

1. Bevezetés: A TBLT és a magyar nyelv tanításának kapcsolatáról

A nyelvoktatási gyakorlatban mára világszerte elterjedt feladatközpontú nyelvtanítás (*task-based language teaching*, rövidítve TBLT) nem 21. századi találmány, mégis kevésbé ismert a magyartanításban – jóval kevésbé, mint például az angol, a spanyol vagy akár a koreai esetében. Ennek okai részben a magyar „kevésbé választott nyelv” státuszához köthetők. A „nagy” nyelvekkel ellentétben a magyar tanításának (MID) nincs meg az a gazdag infrastrukturális háttere,¹ amely biztosíthatná az időben és térben kiterjedő, strukturált nyelvtanulás-kutatásokat (SLA),² illetve a kutatási eredményeken alapuló tananyagfejlesztést és módszertani képzést.

Kevés kutatás irányul a *magyar mint* idegen, második, harmadik stb., összefoglalóan *további nyelv* elsajátítására, tanulására. A módszertani javaslatok és tananyagok a tanulási folyamatok és a tanulást befolyásoló belső tényezők (pl. kognitív mechanizmusok, tanulási stratégiák, affektív tényezők) és külső változók (pl. input,³ interakció, instrukció) szervezett kutatása nélkül születnek. Hosszanti esettanulmányok, nagymintás osztálytermi kutatások, reprezentatív hatásvizsgálatok stb. hiányában a régi hiedelmek és a hagyományos pedagógiai koncepciók megkérdőjelezetlenek maradnak. Ilyen elterjedt, valójában azonban nem bizonyított elképzelés, hogy a magyar nyelv tanulása akkor hatékony, ha külső szempontok (pl. a forma „egyszerűsége”) szerint meghatározott, kis lépésekben megtervezett nyelvtani tanmenet alapján történik, explicit és deduktív tanítással, és hogy a kommunikáció csak erős formai megalapozás után lehetséges. Sokan kétkedve fogadják az olyan nyelvpedagógiai megközelítéseket, amelyek nagyobb hangsúlyt fektetnek az inputvezérelt, illetve az interakción keresztül történő implicit⁴ nyelvtanulásra (pl. CLIL,⁵ SBLT,⁶ TBLT), és korlátozott lehetőség nyílik újító szemléletű tananyagok és tanárképző anyagok fejlesztésére és terjesztésére. Ha viszont nincs kutatás, akkor nincs legitimációja a másféle tananyagoknak, nincs másfajta gyakorlati módszertani képzés, nincs szemléletváltás.

¹ A MID szakmai infrastrukturáját újabban komolyan veszélyezteti a hazai kutatóképzés akadályoztatottsága, a graduális és a doktori képzés leépítése.

² Az SLA a *second language acquisition* elnevezésű kutatási terület rövidítése, amit magyarul többféle terminussal jelölnek: *idegennyelv-tanulás* és/vagy *másodnyelv-elsajátítás*, esetleg *idegennyelv-elsajátítás* (vö. Kovács 2014). A jelen tanulmányban a szakterületre a *nyelvtanulás-kutatás* terminussal utalok.

³ Az input az a „nyelvi nyersanyag”, amivel a tanuló nyelvhasználati események során, kommunikációs helyzetekben találkozhat, elsődlegesen szóban (hallás útján), másodlagosan írásban (olvasás útján), illetve jelelés útján, és amit aktívan igyekszik megérteni. Az agy/elme ezt az alapanyagot használja a nyelv elsajátításához/tanulásához.

⁴ Az implicit tanulási mechanizmus járulékos (nem szándékolt), elsősorban jelentés–forma megfelelések felismerésén alapul, és nem tudatos ismeretekhez vezet; az explicit tanulás szándékolt, nyelvtani szabályok és formák tanulását jelenti, és tudatos ismeretekhez vezet (DeKeyser 2003, Ellis 2015).

⁵ A CLIL a *Content and Language Integrated Learning* (‘tartalom és nyelv integrálására épülő tanulás’) elnevezésű megközelítés rövidítése, amelynek célja az idegen/második stb. nyelv tanítása tantárgyi ismeretek, szaktárgyi tartalmak tanításának ötvöztetésével, a tartalomvezérelt programoktól (pl. teljes vagy részleges beemulációs tanítás) a nyelvvezérelt változatokig (pl. tematikus egységek köré épített nyelvóra; Ruiz de Zarobe 2025).

⁶ Az SBLT a *Story-Based Language Teaching* (‘történetalapú nyelvtanulás’) elnevezésű megközelítés rövidítése, amelynek a lényege, hogy a tanulók narratívákon, történeteken keresztül tanulnak nyelvet (Dóla 2024).

A születése óta eltelt több mint negyven évben a nyelvtanítás feladatközpontú megközelítése jelentős kutatást indukált számos országban (szemben a legtöbb nyelvpedagógiai módszerrel és elképzeléssel, amelyek nem rendelkeznek kutatási háttérrel, és gyakorlatukat nem igazolják vagy cáfolják vizsgálati eredmények), közben pedig több értelmezése és keretrendszere is kialakult (Long 1985, Willis 1996, Ellis 2003, Nunan 2004). A TBLT nagy népszerűségnek örvend, Long (2015: 5, 7–14) szerint elszámoltathatóságának, relevanciájának, a korábbi problémás megoldások kiküszöbölésének, tanulóközpontúságának és funkcionalitásának köszönhetően. Ugyanakkor noha világszerte terjed, sőt mára már sok második vagy további nyelv⁷ tanításának alapvető elemévé lett, a magyartanításban (MID) alig esik róla szó; számos kétely és félreértés övezi (Vermeki 2020: 52, 2024: 186–187).

A MID-ben eddig Vermeki Boglárka (2020) publikált a feladatközpontú tanításról:⁸ tanulmányában többek között beszámol egy belgrádi kísérletről, ahol egyetemista hallgatók körében alkalmazott feladattal támogatott oktatást (*task supported language teaching*). A szerző tapasztalatai szerint a diákok által választott, számukra érdekes és releváns feladatok jó hatással voltak a tanulási helyzet iránti attitűdjükre és magyartanulási motivációjukra, a megközelítéssel sikeresen lehetett aktiválni passzív tudásukat, és hatékonyan lehetett differenciálni a tudásszintjeik szerint.

A jelen írás célja, hogy a TBLT nyelvtanulás-elméleti hátterének bemutatásával növelje a feladatközpontú nyelvtanítás (el)ismertségét a magyar mint további nyelv oktatóinak körében, és kutatásra buzdítsa a szakma képviselőit, hogy a TBLT a magyar esetében is megkaphassa azt a legitimitációt, amelyet más nyelvek esetében a magáénak tudhat. A TBLT általános ismertetése után (2. fejezet) azt tárgyaljuk, hogy mit tudunk ma arról, hogyan történik a nyelvtanulás mentális része (3. fejezet), és hogy a nyelvtanítás hogyan támogathatja ezt a folyamatot (4. fejezet).

2. A feladatközpontú nyelvtanításról áttekintő jelleggel

A feladatközpontú nyelvtanítás eredetileg a kommunikatív irányzat égisze alatt jött létre, annak „egyik metamorfózisaként” (Bárdos 2005: 199). Története – a következő bekezdésben tárgyalt elméleti alapozó művek mellett – egy, az 1980-as évek első felében megvalósított innovatív iskolai kísérletre (Prabhu 1987) nyúlik vissza. N.S. Prabhu 1979 és 1984 között Indiában fejlesztette ki és vezette az úgynevezett Bangalore-projektet, amelynek keretében 8–15 éves gyermekeknek oktatták az angolt. Prabhu alapvető koncepciója az volt, hogy a gyerekek akkor tanulnak hatékonyan, ha teljes mértékben bevonódnak, elmerülnek, részt vesznek (*engage*) egy értelmes feladatban, nem pedig akkor, ha (csak) a nyelvről tanulnak. Ezért a programban a megszokott oktatási gyakorlat helyett – vagyis az elkülönült, apró nyelvi jelenségekre koncentráló formaközpontú megközelítés és a nyelvi elemek direkt, explicit és deduktív tanítása helyett – érdekes (érzelmi oldal) és értelmes (kognitív oldal), információhiányon, okfejtésen vagy véleménykülönbségen alapuló kommunikációs és problémamegoldó tevékenységek segítségével tanították a gyerekeket, elősegítve ezzel holisztikus, indirekt, implicit nyelvtanulásukat.

⁷ A feladatközpontú megközelítés kutatása és alkalmazása legszélesebb körben az angol és a spanyol tanításában jellemző, de megjelenik a kínai mandarin, a koreai, a japán (Adams 2009) és egyéb nyelvek oktatásában is: pl. német, francia, portugál, olasz, arab.

⁸ 2025-ben a szerző Kasikci Katalinnal közösen projektalapú feladatokkal támogatott tananyagot is készített kiskamaszok számára, a *Magyar felfedező*-t (<https://magyarfelfedezo.hu/> – Vermeki 2025).

A feladatközpontú nyelvtanítás elméleti alapozó művei az 1980-as, 90-es években születtek (pl. Long 1985, Willis 1996). Ezekből kiderül, hogy – mint lényegileg kommunikatív megközelítésben – a TBLT-ben is az élő kommunikáció, az autentikus nyelvhasználat tanítása a fő cél a jelentéstartalom, a társas interakció és a kontextus előtérbe állításával. A különbség a korábbi koncepciókhoz képest a tanulásszervezésben rejlik, amelynek háttérében a nyelvtanulás eltérő szemlélete áll.

A hagyományos – sokszor „sekélyvízi megközelítés”-nek (*shallow end*) nevezett – kommunikatív elképzelés szerint a tanterv, a tanóra és az értékelés középpontja, alapegysége valamilyen részkompetencia, a tanítás pedig az úgynevezett PPP⁹ keretben zajlik. Ez instrukcióalapú megközelítést (*instruction-based learning*) jelent: a tanulás rész céljaként előre meghatározunk valamilyen nyelvi anyagot (tematikus lexikát, nyelvtani szerkezetet, lexiko-grammatikai kifejezést, pragmatikai funkciót vagy nyelvhasználati részkészséget), amit először bemutatunk, modellálunk a tanulóknak, majd ők ezt gyakorolják, és végül reprodukciót alkalmazzák (tkp. kötetlenebb formában gyakorolják).

A TBLT ezzel szemben inkább „mélyvízi megközelítés” (*deep end*).¹⁰ Mint cselekvésközpontú megközelítésben (*learning by doing*), a TBLT-ben a tanulás, a tanítás és az értékelés középpontjába a speciálisan értelmezett „feladat” (*task*)¹¹ kerül, a tanulás pedig ennek végrehajtása közben, a feladatvégzésen keresztül történik. A TBLT-feladatok során a tanulók olyan tevékenységeket hajtanak végre, amelyek: 1) relevánsak a számukra: a saját, nyelvtan kívüli „valós” életükhöz is szükségesek, a saját igényeikre szabottak; 2) jelentésszókuszúak: elsődlegesen a mondanivalóra, a tartalomra, az üzenetre irányulnak, nem pedig adott nyelvtani formák köré szerveződnek, a formai feldolgozásra a jelentés feldolgozásán keresztül vezet az út; 3) a valós nyelvtudásukat (és bármilyen más meglévő erőforrásukat) mozgósítják: elvégzésükhöz a tanulók valóban meglévő kompetenciájukat használják fel spontán, természetes módon, nem pedig rövid távú memóriájukra támaszkodnak úgy, hogy az abba frissen, ideiglenesen bekerült, aktuálisan előírt, előre megadott új formákat igyekeznek gyakorolni előre eltervezett módon; 4) magasabb szintű kogníciót igényelnek, például mentalizációt, kreatív gondolkodást, elemzést, problémamegoldást és döntéshozatalt, nem pedig olyan alacsonyabb szintű műveletekre épülnek, mint a felismerés, a felidézés, az elismertetés vagy a reprodukció; és 5) konkrét, kézzelfogható eredményben végződnek.

Ilyen feladat lehet, ha a tanulók a menza A, B és C menüjéből válogatva összeállítják saját heti étrendjüket (egyéni munka), lakáshirdetések közül kiválasztják a közösen bérlendő lakást (páros munka), vagy adott költségvetésből megterveznek egy közös utazást, amihez – akár online felületeken – „meg is veszik” a jegyeket, „lefoglalják” a szállást, tájékozódnak, érdeklődnek a programok felől (kiscsoportos munka).

A feladat tehát valamilyen értelmes, valóság-hű, releváns, célorientált és spontán nyelvi tevékenység, amelynek végrehajtásához magasabb rendű kognitív és társas-interakciós készségek szükségesek. Így a feladatközpontú megközelítésben a kommunikatív kompetencia mellett olyan, a 21. század munkaerőpiacán fontos készségek fejlesztése is fókuszba kerül, mint a problémamegoldás, a kreativitás, az együttműködés és a döntéshozatal (Willis 2022), valamint az inter-/multikulturalitás és a szociokulturális tudatosság (Bárdos 2005).

⁹ A PPP-szekvencia a nyelvtanítás hagyományos felépítését tükrözi, melynek elemei a bemutatás (*present*), a gyakorlás (*practice*) és az alkalmazás vagy produkció (*perform* vagy *produce*).

¹⁰ A TSLT (*task-supported language teaching*) teret ad a fokozatos bevezetésnek – pl. a nyelvtan a feladatvégzés előtt expliciten „előre tanítható” (Ellis 2024: 7–8).

¹¹ A feladatnak számos definíciója létezik (Long 1985, Prabhu 1987, Willis 1996, Ellis 2003, Skehan 2003, Nunan 2004). A tanulmányban ezekből azokat az elemeket emelem ki, amelyek közősek, vagy központiak tűnnek az egyes megközelítésekben.

A feladatvégzés középpontba állítása nem jelenti a forma figyelmen kívül hagyását, sőt a TBLT mindegyik változatában kitüntetett helyet kap a nyelvi megformálásra irányuló figyelem. A fő szakaszt, a „feladatvégzési ciklust” (*task cycle*) megelőzheti egy rövid „előzetes szakasz” (*pre-task*), amelyben a diákok foglalkozhatnak például a feladathoz szükséges lexikai-szemantikai elemekkel, és követheti egy úgynevezett „nyelvi fókusz szakasz” (*language focus*), ahol terítékre kerülhetnek például olyan grammatikai és pragmatikai vonatkozások, amelyek a feladatvégzés közben váltak relevánssá. A formára irányuló figyelem ezenkívül folyamatosan jelen van, például tanári „átfogalmazások” (*recast*) formájában (Long 2015: 54–57): a köztesnyelvi produkcióra reaktív módon adott célnyelvi átfogalmazások a nyelvi megformálásra irányítják a tanulók figyelmét anélkül, hogy megakasztanák az interakciót, és mivel korrektív visszajelzésként pozitív bizonyítékot, modellt nyújtanak, fejlesztik a pontosságot (Sato–Lyster 2012).

A tanórának ez a sajátos építkezése tehát nem a hagyományosan megszokott sorrendet követi: a nyelvi formával való foglalkozás nem a kommunikatív tevékenység előtt, hanem a feladatvégzés után történik (Willis 1996, Anderson–McCutcheon 2019). Miért? Mert ebben a megközelítésben nem egy, a tanulótól függetlenül létrehozott külső tanmenetben (pl. tankönyv) előre meghatározott alakok szándékos tanítása történik, hanem a tanulók saját belső tanmenetében (tanulói köztesnyelv) emergensen megjelenő formák incidentális, majd fókuszált tanulása. A nyelvi megformálás a feladat elvégzése közben válik relevánssá, majd egy azt követő szakaszban a figyelem tárgyává.

Ennek a megközelítésnek a kutatásokkal igazolt alapjait mutatja be a következő fejezet.

3. A nyelvtanulásról¹²

Mindig is léteztek laikus vélekedések arról, hogy hogyan tanul az ember idegen nyelveket. Korábban az volt az általános elképzelés, hogy ha az embernek elmagyarázzák a nyelvtant, és bemagolja a szavakat, már „csak” sokat kell gyakorolni, és menni fog – annál hamarabb, minél inkább „van nyelvérzéke” az illetőnek. Ma sokan a motivációban bíznak, s ezzel együtt az élményalapú megközelítésekben, autentikus tartalmak olvasásában, nézésében, hallgatásában, újabban a digitális támogatásban, az AI tutorokban stb. Ezek háttérében az az elgondolás áll, hogy a sok jó és érdekes nyelvi input nyelvtanuláshoz vezet, illetve nyelvet annak használatán keresztül lehet hatékonyan tanulni.

A korszerű nyelvoktatástól elvárható, hogy ne vélekedéseken, hanem kutatási eredményeken nyugvó elméleteken alapuljon; a tanulók számára előnyös, ha az a módszertan, amivel tanítják őket, kognitív és pszicholingvisztikai, valamint szociokulturális szempontból is elfogadható. A nyelvpedagógia (hogyan tanítsunk?) mellett több mint 40 éve létezik az idegen/további nyelvek tanulmányozásának kutatása is (SLA), amelynek kiindulópontja, hogy a nyelvtanulás elsősorban az egyénben, az ő elméjében lejátszódó mentális folyamat, amelyre természetesen hatással van a közeg (tanár, csoport, intézmény, tankönyv, oktatás stb.; Kovács 2014: 593). A TBLT olyan keretet kínál a nyelvtanuláshoz, amely figyelembe veszi az ezen a területen született kutatási eredményeket. Ugyan ezek az angol, a japán, a spanyol stb. nyelvek kapcsán születtek, sajnálatos módon azonban nem tudunk MID adatokra támaszkodni, mert a magyar mint további nyelv tanulmányozásának SLA jellegű kutatása gyerekcipőben jár. A jelen fejezet összefoglalja, amit ma tudni vélünk arról, mi hogyan „mozgatja” a nyelvtanulást.

¹² Mint ahogy a *további nyelv* terminust a *származási nyelv*, *második nyelv* és *idegen nyelv* ernaőterminusaként használom, ugyanúgy a *nyelvtanulás* szót is összefoglaló jelleggel használom a nyelvtudás természetes, spontán módon történő és tudatos, oktatott formában zajló megszerzésére, a nyelvelsajátítást is a nyelvtanulás egyik formájának tekintve.

3.1. A nyelvtanulásban részt vevő belső mechanizmusok

3.1.1. A nyelvtanulás *sine qua non*-ja: az input és feldolgozása

Az 1960-as évek óta vita tárgyát képezi, hogy min alapszik a nyelvtanulás, illetve hogy a további nyelvek tanulása ugyanolyan mechanizmusok révén történik-e, mint az anyanyelv elsajátítása.

A kritikuskor-hipotézisben (Lenneberg 1967) az a feltételezés fogalmazódott meg, hogy létezik egy biológiailag meghatározott kritikus időszak a természetes nyelvelsajátításra, ami után más módon és más eredménnyel történik a nyelvtudás fejlődése. Lenneberg (1967: 176) eredeti állítása szerint serdülőkor után, az idegrendszeri plaszticitás megszűnésével és az agy lateralizációjának befejeződésével visszaesik, illetve megszűnni látszik a pusztán az elérhető nyelvi ingerek, vagyis az input alapján történő nyelvelsajátításra való képesség; míg az első nyelv(eink)et erőfeszítés nélkül, természetesen sajátítjuk el, hiánytalanul, addig a későbbi nyelveket tudatosan, erőfeszítés árán kell tanulnunk, és idegennyelv-tudásunk nem vagy csak nagyon ritkán közelíti meg az anyanyelvi szintet.

A további nyelvek kapcsán fontos kérdés, hogy valóban létezik-e egy ilyen értelemben vett kritikus kor. Valóban igaz-e, hogy míg az anyanyelvet elsajátítjuk, a további nyelveket „csak” tudatosan tanulhatjuk? Noha az évek során eltérő vélemények fogalmazódtak meg, és nincs megnyugtató válaszunk a kérdésre, ma inkább fokozottan csökkenő *érzékenységről* szokás beszélni (pl. Johnson–Newport 1989, Birdsong 2006): az életkor előrehaladtával ugyan egyre nehezebb kiváló teljesítményt elérni a kiejtésben (akcentusmentesség) és a grammatikában (nyelvi intuíció), a lexika és a pragmatika terén ez a hátrány nem látványos vagy nem jellemző, és a kor hatását egyéb tényezők – elsősorban a motiváció, valamint az input mennyisége és minősége – felülírhatják.

A kritikuskor-hipotézishez hasonlóan genetikailag kódoltnak tekinti a nyelvi képességet, és biológiai alapúnak tartja a nyelvtudást Chomsky (1968) nativista tradícióban gyökerező univerzális grammatika (UG) elmélete. E szerint az anyanyelv-elsajátítást az ember veleszületett, speciálisan nyelvi képessége vezérli, amit a környezete pusztán „bekapcsol”: az input „kiváltja” a veleszületett UG-t és más nyelvfeldolgozó mechanizmusokat, amelyek alapján a gyermek beállítja az adott nyelv paramétereit. A nyelvelsajátítás csak az így feldolgozott adatokon tud működni, kívülről érkező „tanított” magyarázatok vagy szabályok alapján nem (VanPatten et al. 2020: 114).

Vajon ez a velünk született rendszer később, akár felnőttkorban is hozzáférhető-e? Noha Chomsky elfogadja a kritikuskor-hipotézis azon állítását, hogy a természetes nyelvelsajátítás egy biológiai időablakon belül lehetséges csak, elképzelhető, hogy pubertáskor után is hozzá lehet férni az egyetemes nyelvtanhoz. Az álláspont egyik legismertebb képviselője, White (2003) amellet érvel, hogy a nem tudatos köztesnyelvi tudás alakulásában (vagyis a másodnyelv-tanulásban) részt vesz az UG, ugyan csak részleges formában. Érvelését olyan finom nyelvi megszorításokra¹³ építi, amelyek annak ellenére detektálhatóak a tanulók köztesnyelvében, hogy az anyanyelvükben nem léteznek, a tankönyvek és a tanárok expliciten nem tanítják, és annyira marginálisak, hogy az inputban nem jelennek meg gyakran és jól észrevehetően. White (uo.) összességében azt feltételezi, hogy a nyelvtanulás során kezdetben

¹³ Ilyen például a kitettnévmás-megszorítás (*overt pronoun constraint*; OPC), ami azt jelenti, hogy az ún. *pro-drop* nyelvekben, mint amilyen például a japán, a spanyol és a magyar is, ahol a névmások testes (kitett) és zérus (rejtett) alakban is használhatóak (pl. *Te éhes vagy?* vs. *Ø Éhes vagy?*), a kitett névmás nem tud kvantoros vagy kérdőszós kifejezésre visszautalni. Míg például az az angol mondat, hogy *Everyone thought they would be late* kétértelmű, mert a *they* az *everyone*-ra és az adott kontextusban beazonosítható konkrét személyekre is utalhat, addig a magyar *Mindenki azt gondolta, hogy Ø / *ő(k) késni fog(nak)* mondatban a kitett személyes névmás referenciája csak konkrét személy(ek) lehet(nek); az OPC nem engedi meg a *mindenki* és az *ő(k)* koreferenciáját. (A példa ihlető forrása Kovács 2014: 638.)

az anyanyelv paraméterei aktiválódnak, majd az input hatására az UG által szabott korlátok között újrakalibrálódik a rendszer, és fokozatosan beállítódnak a célnyelv paraméterei.¹⁴

A nativista-generatív elmélettel szemben a használatalapú-kognitivisták (például interakcionista, konstrukcionista) megközelítések a nyelvtanulás forrásának a kognitív teljesítményt és a kommunikációban történő tanulást tartják, nem egy veleszületett rendszert. Azt állítják, hogy a nyelvtudás általános kognitív képességek működésének és a társas nyelvhasználatnak az eredménye, amely fokozatosan épül fel a nyelvi inputból általános kognitív folyamatok révén (Tomasello 2003). A nyelvtan nem egy genetikailag kódolt rendszerre épül, amelyet a környezet „aktivál”, és a gyermek „beállít”, hanem a tanuló építi fel a használat során a kapott mintákból; a fejében formálódó absztrakt tudás az általános tanulási mechanizmusok és a kommunikatív kontextusba ágyazott input interakciójának az eredménye. A nyelvtudás a társas interakcióban emergensen alakul ki az inputban előforduló mintázatok alapján, nagy mennyiségű tapasztalat leszűrése után, adatvezérelt módon – olyan általános kognitív mechanizmusok révén, mint a szándékolvasás, a statisztikai tanulás, az emlékezés, a mintázatkeresés, az absztrahálás, az általánosítás, a kategorizálás vagy az analógia (uo.).

Az első és a további nyelvek tanulása közti különbségeket ez a megközelítés a társas-kognitív képességek eltérő működésének és a tanulási környezet változásának tulajdonítja (uo.). Bár felnőttkorban is működnek az anyanyelv-elsajátításban szerepet játszó kognitív mechanizmusok, csökken annak a természetes tanulásnak a hatékonysága, amely mindennapi, rutinszerű, kontextusfüggő szociális helyzetekben, társas tevékenységek során történik, és a közös figyelmen, a mintafelismerésen, a spontán utánzáson stb. alapul, miközben nő a már meglévő kognitív struktúrára való támaszkodás és a metanyelvi tudatosság – mindezt pedig felerősíti az olyan osztálytermi környezet, amely kevés természetes és visszatérő társas interakciót biztosít, és formális tanulást vár el.

Összegezve: noha merőben eltérő állásponton van a nativista és a használati alapú megközelítés azzal kapcsolatban, hogy mi a nyelvelsajátítás elsődleges forrása, mindkettő elismeri, hogy feltétlenül szükség van hozzá egyrészt kívülről jövő, kommunikációba ágyazott inputra, másrészt belső, kognitív mechanizmusokra. A kommunikációs helyzetekben folyó nyelvhasználati események során az embert nyelvi „anyag” éri, amit aktívan igyekszik megérteni. Ezt az inputot használja az agy/elme a nyelv tanulásához: a környezetből érkező „nyers adatokat” feldolgozza, és jelentés–forma megfeleltetéseként internalizálja, mentális reprezentációkká alakítja, egyszerűen fogalmazva nyelvtudást épít belőlük. A belső mechanizmusok működésük szerint olyanok, hogy csak kommunikációba ágyazott inputra reagálva képesek nyelvi rendszert létrehozni (akár anyanyelvit, akár köztesnyelvit).

Mindkét nézőpont szerint ugyanazokon a fent leírt alapokon történik az anyanyelv-elsajátítás és a későbbi nyelvtanulás: kommunikatíván beágyazott input formájában érkeznek a nyers adatok, amelyeket az ember kognitív erőforrásai aktív használatával megért, feldolgoz, és rendszert épít belőlük. Ugyanakkor vannak különbségek is: Bár nem szűnik meg, de az életkor előrehaladtával csökken ennek a fajta tanulásnak a hatékonysága, és ebben szerepe van az anyanyelvnek és a tanulási környezetnek is.

Ha a további nyelvek tanulása is alapvetően implicit, mint az anyanyelv elsajátítása, vagyis az ember nem „csinálja”, hanem „megtörténik” vele, amikor interakcióba lép a kommunikatív helyzetekben őt érő nyelvi adatokkal, de sokkal lassabban és kevésbé hatékonyan működik, mint amaz, akkor milyen létjogosultsága lehet a tanításnak és a tudatos tanulásnak?

¹⁴ Selinker (1972), a köztesnyelv elméletének megalkotója nem tekintette bizonyíthatónak az UG efféle működését, és másfajta, a nyelvtanulás pszicholingvisztikai folyamataihoz kötődő mechanizmusokat feltételezett a működésében (ld. anyanyelvi transzferek, túláltalánosítások, tanulói kommunikációs és rendszerező stratégiák, fosszilizáció).

3.1.2. *Implicit és explicit másodnyelv-tanulás*

A nyelvtanulás-kutatásban az inputvezérelt természetes tanulás a 20. század utolsó két évtizedében vált központi fogalommal, miután Krashen (1982/1985, 1985 stb.) amellett érvelt, hogy a bőséges és jó minőségű input nemcsak szükséges, de elégséges feltétele is a másodnyelv-tanulásnak. A szabálytanítás- és gyakorlásközpontú nyelvoktatással szembehelyezkedve a monitorelmélet (uo.) azt állította, hogy ha a tanuló a mindenkori nyelvtudását éppen meghaladó, de még hozzáférhető, érthető (i+1 szintű) inputot kap (*input hipotézis*) olyan kedvező körülmények között, amelyek csökkentik a szorongását, növelik a motivációját, és bátorítják a kockázatvállalását (*érzelmi szűrő hipotézis*), akkor azt jelentésalapon feldolgozza, és a tudatosság szükségessége nélkül nyelvet sajátít el – a maga belső tanmenete által vezérelt sorrendben (*természetes sorrend hipotézis*). Az elmélet szerint csak az ilyen fajta implicit feldolgozás vezet „valódi”, azaz intuitív és fluens nyelvi kompetenciához, az explicit szabálytanulás nem (*elsajátítás vs. tanulás hipotézis*). A külső tanmenetek által biztosított, tudatosan tanított és megtanult szabályok, szerkezetek nem válnak az implicit köztesnyelvi rendszer részévé, és nem vesznek részt a spontán folyamatos produkcióban, csak ellenőrzésre („szerkesztésre”) használhatók (*monitor hipotézis*).

Nem meglepő, hogy az a nyelvtanítási gyakorlat, amely nyelvtani tanmenetekkel dolgozik, és elszigetelt grammatikai jelenségek, szerkezetek bemutatására, gyakorlására és produkálására van berendezkedve, nem fogadta pozitívan Krashen elgondolásait, melyek értelmében a nyelvórák feladatának elsődlegesen annak kell lennie, hogy bátorító légkörben minél több érthető inputot biztosítsanak a diákoknak, és „nyelvtanozni” csak akkor érdemes, amikor a tanulóknak van idejük és kapacitásuk a formai szerkesztésre és ellenőrzésre, például előre elkészített beszédek vagy írott szövegek esetében (Lichtman–Van Patten 2021). A kívülről vezérelt, formális, tudatos szabály- és szerkezettanításnak marginális szerep jut, ha a nyelvelsajátítás alapvetően az input implicit feldolgozását jelenti, amely nem szándékos, nem tudatos, gyakran nem is észlelt folyamat.

Mindazonáltal Krashen hipotézisei számos kutatást indukáltak, és – bár továbbfejlesztett formában és új terminológiával – még ma is jelen vannak a másodnyelv-tanulási elméletekben (Lichtman–VanPatten 2021: 5). Ami Krashennél az elsajátítás vs. tanulás kettősségében jelent meg, ma az implicit vs. explicit tanulás kutatását jelenti, amivel szervesen összekapcsolódik a memóriarendszerek kérdése (deklaratív vs. procedurális memória).¹⁵

A deklaratív memóriához kötődő deklaratív tudás verbalizálható, vagyis szavakba önthető, megmagyarázható ismeretet jelent („tudni valamit”, vö. lexikai tudás, tények), a procedurális tudás pedig arra a képességre utal, hogy valamit végre tudunk hajtani anélkül, hogy kifejezetten gondolkodnánk rajta („tudni csinálni valamit”, vö. szintaxis, készségek – DeKeyser 2014).

Az implicit tanulás a tudatos, szándékos szabálykeresés és metanyelvi tudás nélkül történő tanulásra utal, amit a tanuló akkor végez, járulékosan (*indidentally*), amikor nyelvi inputot dolgoz fel kommunikációs célból, és közben nem tudatos formai felismerésekre jut, és jelentés–forma megfeleltetéseket végez, eredményként pedig nyelvi kompetenciára tesz szert, vagyis automatikusan hozzáférhető, gyors feldolgozást lehetővé tevő, procedurális jellegű nyelvtudásra. Az explicit tanulás ezzel szemben tudatos, szándékos (*intentional*) tanulást jelent, amikor a tanuló adott nyelvi formákra, szabályokra fókuszál; ez tipikusan akkor valósul meg, amikor (metanyelvi terminológiát is használó) instrukcióban részesül; az eredmény pedig

¹⁵ A további nyelvek tanulásának kontextusában az explicit vs. implicit és a deklaratív vs. procedurális dichotómiához kapcsolódó kutatások képezik az alapját annak az általánosan elfogadott nézetnek, hogy a „nyelvelsajátító” gyerekek elsődlegesen az implicit-procedurális üzemmódot használják, a „nyelvtanuló” felnőttek pedig megnövekedett mértékben támaszkodnak az explicit-deklaratív rendszerre, még a szabályok tanulásakor is, illetve még implicit feltételek mellett is (Ullman 2001).

tipikusan tudatosan hozzáférhető, szabályok vagy magyarázatok formájában verbalizálható, lassabb feldolgozással járó deklaratív tudás (Hulstijn 2005, Andringa–Rebuschat 2015).¹⁶

VanPatten, Smith és Benati (2020) longitudinális és inputfeldolgozás-alapú kutatásokból származó bizonyítékokkal támasztják alá, hogy a másodnyelv-tanulás döntően implicit jellegű mind a sorrendiséget, mind a feldolgozási elveket, mind a tudás természetét illetően. Az eredmények alapján a szerzők nem tekintik igazoltnak a deklaratív rendszert mozgósító explicit magyarázatok és explicit gyakoroltatás szükségességét, ugyanakkor úgy vélik, hogy az olyan, a kognitív feldolgozási stratégiákat „átrendező”, az implicit tanulást elősegítő instrukciók, amelyek a tanulót a jelentésnek a formával való összekapcsolásán keresztül „kényszerítik” az input feldolgozására, a procedurális rendszert érintő tartós hatást válthatnak ki.

Andringa és Rebuschat (2015) áttekintő tanulmányukban kísérletes SLA-kutatások (mesterséges nyelvtanok, feldolgozási feladatok) eredményeit összegezve leszűrlik, hogy az explicit tudás korlátozott szerepet játszik a nyelvtudás fejlődésében; a másodnyelv-tanulás alapvetően implicit, és szorosan összefügg a statisztikai tanulás mechanizmusával, amelyben kiemelt szerepet játszik az input és a mintázatfelismerés. Ismertetik, hogy a legújabb kutatások szerint mind a szabályos, mind a rendhagyó nyelvi jelenségek tanulhatók implicit és explicit módon is; ugyanakkor a statisztikai tanulás (érzékenység a komplex nyelvi mintázatokra, kollokálódási preferenciákra) alapvetően a procedurális rendszerhez kötődő implicit mechanizmus, és hosszan tartó kitettség során zajlik, míg a szabályok és kivételek memorizálása explicit folyamat, és a deklaratív memóriához kapcsolódik. Fontosak az egyéni különbségek: az implicit és statisztikai tanulási képesség stabil egyéni jegynek tekinthető, amely összefüggésben állhat az idegi hálózatok aktivizálásával (vö. figyelem, munkamemória stb.), az első nyelvvel, valamint a deklaratív és a procedurális memóriarendszerek használatával. Végül, noha az implicit tanulás tudatosság nélkül megy végbe, hatással lehet rá az oktatás (erről lásd a következő alfejezetet).

Összefoglalva: a Krashen-féle monitorelmélet utáni kutatásokból kirajzolódó konszenzus alapján ma úgy válaszolható meg a 3.1. fejezet elején feltett kérdés, vagyis, hogy min alapul a nyelvtanulás, hogy annak lényegi része jelentésközpontú implicit rendszerépítés; az explicit szabálytanulás önmagában nem eredményez valódi nyelvtudást, nem válik nyelvi kompetenciává. A valódi kompetenciát eredményező nyelvtanulás implicit belső mechanizmusok alapján zajlik, jelentésközpontúan, mintegy a kommunikált nyelvi információk megértésének, feldolgozásának melléktermékeként. Akkor történik, amikor a tanuló megérti a kommunikatíván beágyazott inputot, és azt tudattalanul feldolgozza, összekapcsolja a jelentést a formával. Az az absztrakt, komplex mentális reprezentáció pedig, ami eredményként kialakul a fejében, nem hasonlít a nyelvtankönyvekben szereplő szabályokhoz, inkább procedurális, készségjellegű. Ezzel szemben a nyelv formai tulajdonságainak oktatása révén megszerzett deklaratív tudás kevés szerepet játszik a köztesnyelvi rendszer alakulásában: ez az üzemmód tananyagokban rögzített nyelvtani szabályok, formák és kifejezések tudatos megjegyzését, gyakorlását, tanulását jelenti, formaközpontú, és metanyelvi tudatosságot igényel.

A nyelvoktatásra levetítve: az a fajta nyelvtanítás, amely grammatikai alapon sorrendezett tanmenetet követ, izoláltan mutatja be a célnyelvi struktúrákat, a szabályokat tudatosan elemzi, metanyelvi terminológiával magyarázza, és kötött feladatokban gyakoroltatja, az explicit-deklaratív tudást (a nyelvről való tudást) ad, és csak csekély mértékben tudja támogatni a „valódi” nyelvtanulást, vagyis a nyelvi kompetencia (nyelvtudás) kialakulását. Leginkább csak a nyelvtani jellegű tesztekben, felmérésekben, vizsgákon stb. nyújtott teljesítményre van

¹⁶ Explicit tudásra példa: „Akkor *-ban* és nem *-ben* a toldalék, ha az utolsó szótagban a magánhangzó *a*, *á*, *o* vagy *u*, vagy ha az utolsó, *i*-t, *í*-t vagy *é*-t tartalmazó szótag előtt ezek a hangok szerepelnek.” Implicit tudásra példa: Miért jó az, hogy *tanulgat*, *írogat*, de az nem, hogy **aludgat* vagy **futogat*?

kedvező hatással, arra is csak rövid távon, mert az ilyen jellegű ismeretek – feldolgozás hiányában – ideiglenes hatást mutatnak, és eltűnnek (VanPatten et al. 2020: 268). A tartós, valódi kompetenciát (nyelvtudást) eredményező implicit-procedurális üzemmódot az olyan módszertan támogatja, amely alapvetően kontextualizált kommunikatív tevékenységben, komplex formában mutatja be és használtja a nyelvet, a jelentésre fókuszál, ösztönzi a célnyelv spontán, szabad használatát, és szükségáapon foglalkozik a nyelvi megformálással (uo., Ellis 2003, Long 2015).

A mai másodnyelvtanulás-kutatásban tehát egyetértés van abban a tekintetben, hogy központi szerepe az inputnak és az azt feldolgozó implicit kognitív rendszereknek van: a tanuló a beérkező nyelvi adatok alapján nyelvi rendszert alakít ki – és ezek az adatok nem a tankönyvekben rögzített szabályokból és gyakorló feladatokból származnak, hanem a kommunikatív beágyazott, megértendő nyelvi anyagból. A mai újabb kutatások tárgyát inkább az képezi, hogy a külső és explicit(ebb) folyamatok hogyan és mennyiben járulnak hozzá az alapvetően belső, implicit természetű nyelvtanuláshoz. A következő alfejezet ezt a kérdést tárgyalja.

3.2. A nyelvtanulásban részt vevő külső folyamatok

A 3.1.1. fejezetben láttuk, hogy az inputnak való kitettség önmagában még nem tanulás, hiszen szükség van az elmére is. A passzívan elérhető nyelvi „nyersanyag” egészéből automatikusan nem lesz elsajátított tudás, csak annak megértett, tanulásra alkalmas és kognitívan feldolgozott részéből. Kérdés, hogy ehhez mennyi tudatosság kell, és hogy a köztesnyelvi rendszer mentális reprezentációinak kiépülését hogyan befolyásolják különböző külső folyamatok, mint például az explicit tanítás, a tanuló figyelmének irányítása vagy a tanuló motiválása.

Az explicit tanítással kapcsolatban a 3.1.2. fejezetben már elmondtuk, hogy az csak az explicit-deklaratív tudást, a nyelvről való ismereteket gyarapítja, nem eredményez kompetenciát; a valódi nyelvtudást a tanuló implicit módon alakítja ki az inputból. Azonban továbbra is kérdés, hogy ezt az implicit nyelvtanulást (annak sorrendjét, sebességét, minőségét) befolyásolja-e a nyelv formális jegyeinek tanítása.

3.2.1. A tanítás szerepe

Hosszanti vizsgálatok igazolják, hogy a nyelvtani szerkezetek explicit tanítása alapvetően nem változtatja meg azt a rögzített sorrendet, amely szerint az implicit köztesnyelvi rendszer természetszerűleg alakul (*ordered development*). Ez arra utal, hogy az explicit tanítás nincsen lényegi hatással az implicit nyelvtanulásra.

Pienemann (1984) longitudinális kvázi-kísérletében heterogén nyelvi háttérű általános iskolásokat vizsgált, akiknek egyik része természetes, másik része oktatási intézményben tanulta a németet. A különböző feldolgozási komplexitású morfológiai és szintaktikai szerkezetek tanulására irányuló kutatás kimutatta, hogy – függetlenül az explicit tanítástól – az egyes struktúrák ugyanabban a sorrendben jelentek meg a tanulók köztesnyelvében. Hiába tanítottak egy nyelvtani szerkezetet az adott fejlődési „lépcső” előtt a gyerekeknek, nem voltak képesek stabilan produkálni azt a természetes spontán beszédben; az explicit tanítás nem változtatta meg a természetes fejlődési sorrendet, nem eredményezett tartós, rendszerszintű változást.

Kutatása tanulságait Pienemann (1984) a taníthatósági hipotézisben fogalmazta meg. E szerint a tanulóknak csak az tanítható meg, amire készen áll, vagyis a nyelvfejlődésében olyan szakaszba érkezett, amikor egyébként is elsajátítaná az éppen tanított formát (vö. Krashen i+1 szintű inputra vonatkozó elmélete). A nyelvtanulás rögzített belső fejlődési útvonalak mentén történik: amire a tanuló nem áll készen, azt nem képes feldolgozni; hiába memorizál valamit, ha

nem dolgozta fel az abban rejlő nyelvi információt, az nem tud beépülni a köztesnyelvébe, nem lesz része a valós nyelvtudásának.

A nyelvtanulás belsőleg rögzített menetét igazolta Ellis (1989) hosszanti kutatása is, amely felnőtteknél vizsgálta a német szórend elsajátítását. Angliában, osztálytermi tanulók körében gyűjtött adatait összevetette Németországban természetes körülmények közt tanulók vizsgálatából származó adatokkal, és a következőt találta: a kétféle közegben tanulók ugyanazt a fejlődési útvonalat követték; az osztálytermi szórendtanulás sorrendje függetlenül alakult a tanítás sorrendjétől. Ugyanakkor az is látható volt, hogy a tanfolyamon tanulók gyorsabban értek el magasabb szintű tudást a szórend terén. Vajon ezt mi okozhatta?

Felmerül a lehetőség, hogy a gyakoroltatás felgyorsítja a (rögzített sorrendű) haladás ütemét. Vannak arra utaló adatok (vö. Ellis 2015), hogy a vezérelt tanulás gyorsabb haladással jár, mint a természetes körülmények közt zajló. Ugyanakkor a vonatkozó vizsgálatok megbízhatóságát aláássa, hogy nem zárják ki egyéb lehetséges változók szerepét (pl. motiváció, minőségi inputhoz való hozzáférés), és olyan eszközöket használnak, amelyek nem az implicit tudást mérik (VanPatten et al. 2020: 249–251). A készségelsajátítás-elmélet (*skill acquisition theory*, DeKeyser 2014) szerint az intenzív gyakorlás (utánpótlás, drillezés, mondatkiegészítés, átalakítás stb.) nemcsak segíti egyes expliciten megtanult elemek gyorsabb feldolgozását, hanem hozzájárulhat ahhoz is, hogy egy nyelvtani szerkezet deklaratív tudása procedurális készséggé váljon, majd automatizálódjon. Egyelőre azonban empirikusan nem sikerült olyan mechanizmust találni a tanulók elméjében, amely az explicit tudást közvetlenül implicitté alakítaná (*no interface position*, pl. Andringa–Rebuschat 2015). Bizonyossággal csak az állítható, hogy a gyakoroltatás növeli az explicit-deklaratív tudás gyarapodásának ütemét (és esetleg gyorsítja az ahhoz való hozzáférést).

Egy másik lehetséges magyarázat szerint az explicit fókuszálás valamely formájának lehet fontos szerepe a haladás ütemében és az eredmény minőségében. Ezzel foglalkozik a következő alfejezet.

3.2.2. Az explicit fókuszálás

Krashen (1982/1985) eredeti elképzelése szerint az elsajátításhoz nincs szükség semmi explicitre: sem tudatosságra, sem figyelemre. Ma azonban általában elfogadott, hogy ugyan az implicit nyelvtudás fejlődését alapján nem befolyásolja az explicit tanítás (ld. 3.1.2 és 3.2.1.), de hatással lehet rá az explicit fókuszálás (VanPatten et al. 2020: 289). Így ma a kérdés inkább az, hogy a tanuláshoz szükség van-e a tanuló részéről tudatos észrevételre, vagy elegendő-e csupán valamiféle figyelem, illetve hogy a tanítás részéről hogyan támogatható a folyamat.

Az észrevétel-hipotézis (*noticing hypothesis*, Schmidt 1990) szerint az inputnak azt a részét, amit a tanuló tudatosan észlel, amire fókuszálva figyel, azt az implicit feldolgozó mechanizmusok jobban felhasználják a tanuláshoz, mint azokat az adatokat, amelyeknek a tanuló nincs tudatában. Ezek szerint a formák optimális tanulásához szükséges a tudatos észrevétel. A felvetést sok nyelvpedagógiával foglalkozó szakember döntő érvek tekintette az explicit tanítás mellett (az észrevétel fogalmát tévesen azonosítva az explicit-deduktív nyelvtanítással), de a nyelvtanulás-kutatás nem fogadta el egyöntetűen – egyrészt, mert az elmélet nem veszi figyelembe az olyan, az élőnyelvi diskurzusban közvetlenül nem megfigyelhető nyelvi jelenségeket, mint a nem lehetséges szerkesztésmódok (pl. *megéve*/?*megedve*) vagy a rejtett elemek (pl. a *Látsz?* és a *Látod?* mondatokban rejtett az alany és a tárgy), másrészt mert az észrevétel fogalmát nehéz jól definiálni a kutatás számára (VanPatten et al. 2020: 290–292), így empirikusan nem lehet meggyőzően bizonyítani a hipotézist.

Kutatási adatokkal alátámasztható azonban a megformálásra irányuló figyelem szükségessége. Az inputfeldolgozás-hipotézis (*input processing*, VanPatten 1996) szerint az input formái feldolgozásához nem feltétlenül kell az egyes nyelvi szerkezetek (formák) tudatos

észrevétele, ugyanakkor a formára (a megformálásra) irányuló figyelemre szükség van, mert az választja ki a feldolgozandó elemeket. Az észrevétellel ellentétben a figyelem nem feltételez tudatosságot, csupán a feldolgozási erőforrások „menedzselését” jelenti.

A feldolgozásnak ugyanis vannak korlátai: lehetetlen a megértett input egészét egyszerre feldolgozni, hiszen mentális kapacitásunk korlátozott. A tanuló ezért hallás/olvasás közben az inputban elsődlegesen a számára fontosabb jelentésre figyel, az azt kódoló lexikára összpontosítja az erőforrásait, a formát pedig nem feltétlenül dolgozza fel, csak ha marad rá kognitív kapacitása. Emiatt fordulhat elő, hogy noha megérti az inputot, az nem vezet tanuláshoz. A formára a tanuló csak akkor fordít figyelmet, ha már képes nem vagy alig megterhelő módon feldolgozni az input információs-kommunikációs tartalmát. Ekkor már tud fókuszálni a nyelvtani információra, képes lesz az erőforrásait a formára optimalizálni, amely így elérhetővé válik a kognitív feldolgozó mechanizmusok számára, és megtörténhet a jelentés–forma összekapcsolás mentális reprezentáció képében (azaz nyelvtanulás történik).

A tanításra vonatkozóan VanPatten felállította a feldolgozási instrukció hipotézisét (*processing instruction*; VanPatten 1996). Ennek értelmében a feldolgozási folyamatba be lehet avatkozni, lehet támogatni a tanulóknál a nyelvtani feldolgozást: azt, hogy az egyes látott/hallott és megértett kifejezéseknél kapcsolják össze a formát, a jelentést és a funkciót – mentális reprezentációként. Ehhez irányítani, növelni, mélyíteni kell a tanulók figyelmét, hogy lexikai-szemantikai preferenciájukon túl olyan helyzetbe kerüljenek, ahol kénytelenek a formát is feldolgozni. Ez nem jelent szabálytanítást, csupán azt, hogy a tanuló figyelmét a jelentésen túl a formára irányítjuk. Ez nem tekinthető explicit tanításnak, mert nem a nyelv formai jegyeit elemző, magyarázó instrukció, de talán nevezhető explicitszerű tanuláshoz, hiszen a tanuló a figyelmét a nyelvi megformálásra irányítja.

A feldolgozás ilyen jellegű támogatása olyan tanulási helyzetek megteremtésével érhető el, amelyekben a tanulónak úgy kell megértenie a jelentést, hogy ahhoz elengedhetetlen legyen a megformálás feldolgozása, vagyis ne tudja pusztán a szavak, a kontextus, vizuális információ stb. alapján megérteni a jelentést, a forma kikerülésével. VanPatten (1996) spanyol példáját a magyarra adaptálva a tanuló kaphat olyan mondatokat például, hogy *Pétert szereti Anna, Sárát Dávid szereti, Simon Olgát szereti és Laura szereti Bencét*, és el kell döntenie, hogy melyik esetben ki szeret kit. A jelentés feldolgozásához a tanuló kénytelen felülről azt az alapvető stratégiát, hogy automatikusan az első főnévnek tulajdonítsa az ágensi alany szerepét, és fel kell ismernie, hogy a tárgyat *-t* jelöli. (Hasonlóképpen pl. *A szobámban van asztal* és *A szobámban van asztal* – kinek a szobájában van asztal? Vagy *A szobámban van asztal* és *A szobámban van egy asztal* – hány asztal van a szobámban; ti. *csak* egy vagy legalább egy, de lehet több is?). Az ilyen figyelmet irányító beavatkozások nem jelentik az adott nyelvtani szerkezetek, formák explicit magyarázatát, elegendő csupán a mondatok jelentését megérteni a megformálásuk feldolgozásán keresztül (a tanári támogatás természetesen jelen van pl. segítő kérdések, vizuális illusztráció, visszajelzés formájában).

Nick Ellis (2015) szerint különösen akkor fontos a figyelemirányítást, sőt a tudatos észrevételt és a hipotézisalkotást szolgáló explicit tanulás, amikor a célnyelvi forma alacsony szalienciájú (nehezebben észlelhető), vagy amikor a tanuló előzetes tudása akadályozza egy új forma tanulását (*blocking*).

A megformálásra irányuló figyelmet az output, vagyis a tanuló nyelvi produkciója is elősegítheti (*output hipotézis*, Swain 1985). Itt nem a gyakorlási célzatú produkcióra kell gondolni, mert az az explicit tanításhoz tartozik (vö. 3.2.1.), hanem a jelentésközlő szándékkal előállított produkcióra, ami a spontán interakció része. Az output egyrészt azért lehet hasznos, mert még több és még jobb (a tanuló szintjéhez igazított, rá szabott) inputot vált ki a kommunikáció során, és minél több érthető inputot kap a tanuló, annál jobban támogatva van a tanulása (vö. Krashen *input-hipotézise*). Másrészt az interakcióban nyújtott produkció lehetővé teszi, hogy a tanuló a megformálásra fókuszáljon – azáltal, hogy összeveti az inputot és az

outputot, és felismeri köztük a különbségeket; ezenkívül terepet adhat „hipotézisek tesztelésének” is, és a tanulót a pontos használat felé presszionálhatja (Mackey 1999-t idézi VanPatten et al. 2020: 126–133).

Az output fontosságát az interakciós hipotézis (Long 1983) is elismeri, de azt állítja, hogy a tanulói produkció nem önmagában, hanem az interakció részeként tudja optimálisan támogatni a nyelvtanulást. Ha ugyanis a tanuló outputja megértési nehézséget okoz a kommunikációban, az interakció résztvevőinek tisztázniuk kell a jelentést, és ez pontosítás kéréséhez, az input módosításához, illetve az output újrafogalmazásához vezet, ami ráirányítja a figyelmet a forma–jelentés kapcsolatokra, és így támogatja a feldolgozást.

Long (uo.) elméletében a nyelvtanulás fontos szereplője mind a megformálásra irányuló figyelem, mind az output (természetesen az inputon és az implicit feldolgozáson túl), de ahhoz, hogy ezek kifejtessék pozitív hatásukat, illetve optimálisan működjenek, interakció kell. A nyelvtanulás motorja az interakció: a nyelvi eszmecsere (*language exchange*) során a felek a megértésre törekednek, emiatt – különösen, ha legalább az egyik fél másodnyelvi beszélő, és megértési nehézségek támadnak – folyamatosan megtárgyalják, egyeztetik, tisztázzák a jelentést (*negotiation of meaning*).

A jelentésegyeztetés során figyelmi fókuszba kerül a megformálás:

- a beszélők igyekeznek érthetővé tenni a mondandójukat úgy, hogy
 - kibontják, részletezik, magyarázzák az inputot (*elaborated input*): pl. *Nem érek rá holnap, holnap nem jó nekem, nem tudok jönni*;
 - módosítják az inputot (*modified input*): pl. lassabban beszélnek, sokat ismételnék, rövidebb mondatokat használnak, egyszerűsítik a lexikát, nem használnak idiómákat, frazeologizmusokat stb.;
- ellenőrzik, hogy megértette-e őket a másik (*comprehension check*): pl. *Érted? Jó? Oké?*
- a figyelmet a problémás nyelvi elemre irányítják úgy, hogy
 - átfogalmazza a másik fél mondatait (*recast*; inputmódosítás burkolt hibajavításként): pl. **Nem van órád. – Nincs? Nincs órád?*
 - kényszerítik az outputot (*pushed output*): pl. *Neked vagy nekem? – Nekem*;
 - ellenőrzik, hogy jól értik-e a másikat (*clarification check*): pl. *Úgy érted, ...; igaz?*
 - jelzik, hogy nem értik a másikat, és visszakérdeznek, illetve kérik a partnert, hogy tisztázza a mondandóját (*clarification request*): pl. *Tessék? Nem értem. Hogy érted?*

Példaként alább olvasható egy interakció részlete,¹⁷ amelyben egy elképzelt anyanyelvi beszélő és egy tanuló kommunikál egymással. A beszélgetés a fent listázott Long-féle stratégiákon kívül azt hivatott bemutatni, hogy az alacsony nyelvtudási szinten álló tanuló is képes a célnyelven kommunikálni (nyilván erősen korlátozott módon: pl. ragok hiánya, rövid mondatok, inkább kérdések, mint válaszok, kevés kezdeményezés, a beszédpartnerre való nagyfokú támaszkodás).

–Buli. Péntek.

–Á, pénteken lesz buli? Igen? Pénteken?

[recast, értesellenőrzés, módosított input]

–Igen. Pénteken.

[módosított output]

–És hol lesz a buli? Hol? Hol lesz?

[módosított input]

–Én. (magára mutat)

–Á, a te lakásodban?

[recast]

–Igen. Én lakás...ban.

[módosított output]

¹⁷ A szerző nyelvtanári tapasztalatain alapuló kitalált példa.

- *Úgy érted, nálad? Nálad? A te lakásodban?* [ellenőrzés, módosított, kifejtett input]
Nálad lesz a buli? (partnerére mutat)
- *Igen. Nálad.* [módosított output]
- *Nálad vagy nálam?* (magára, majd partnerére mutat) [kényszerített output]
- *Nálam.* (magára mutat) *Nálam buli.* [módosított output]
- *Oké, értem. És mikor kezdődik?*
- *Tessék? Nem értem.* [tisztázáskérés]
- *Mikor kezdődik? Mikor lesz? A buli. 8-kor? 9-kor?* [módosított, kifejtett input]
 (csuklójára mutat)
- *Á, 7 óra.*
- *Értem, szóval 7-kor kezdődik.* [recast]
- *Igen, 7-kor kezd...* [módosított output]
- *Ühüm, 7-kor kezdődik.* [recast]
- *Kezdődik. 7-kor kezdődik.* [módosított output]

Long (uo.) érvelése szerint úgy történik a nyelvtanulás, hogy az interakcióban alkalmazott jelentésegyeztető mechanizmusok létrehozzák az optimális inputot, miközben a figyelmet a forma–jelentés kapcsolatokra irányítják, és beindítják a tanuló köztesnyelvi rendszerében a „belső összehasonlítást”, és ha ez a „hangolás” akkor történik, amikor a tanuló készen áll (vö. Pienemann (1984) taníthatósági hipotézise), létrejön a tanulás optimális pillanata, amelyben a kognitív feldolgozó rendszer számára optimalizált input *intake*-ké válhat, majd mentális reprezentációvá. NB. Az interakcióban „felvett” elemek, módosított outputok pillanatnyi *uptake*-ek, amelyek csak akkor válnak *intake*-ké, ha be tudnak épülni a köztesnyelvi rendszerbe, azaz ha a tanuló készen áll a tanulásukra.

Kísérleti bizonyítékok, kutatási adatok mindenesetre igazolják (Long 1983, Ellis 1989, Ellis 2015, Andringa–Rebuschat 2015, VanPatten et al. 2020: 252–257), hogy a megformálásra irányuló figyelem és az ezt ösztönző instrukció támogatja az implicit és a statisztikai tanulást, hosszú távon felgyorsíthatja az ütemét, és javíthatja a végső eredményét, természetesen optimális tanítási-tanulási feltételek és egyéni változók mellett, melyek közül a legfontosabb a motiváció.

3.2.3. Az egyéni változók szerepe

Az egyéni különbségek (pl. nyelvtanulási képesség, memória, stratégiahasználat, attitűd, motiváció) nem azt befolyásolják, hogy hogyan zajlik a nyelvtanulás (ti. inputfeldolgozással), hanem arra lehetnek hatással, hogy milyen ütemben és milyen eredménnyel történik az (pl. Carroll 1981, Polonyi és Mérő 2007).

A korábbi fejezetekből az következik, hogy az a tanuló, aki pozitív attitűddel bír a célnyelv, a célkultúra, a tanulási helyzet felé, és erősen motivált, sok időt fog tölteni különféle nyelvi tartalmak feldolgozásával, és keresi a lehetőségeket, hogy célnyelvi interakciókban vehessen részt. Ezzel több és jobb inputhoz tud hozzáférni: a hallgatás, olvasás mennyiségileg, az interakciók pedig minőségileg fokozzák az inputot. Ha pedig valaki sok időt tölt kommunikatív kontextusba ágyazott és módosított input feldolgozásával, több lehetősége nyílik a feldolgozásra, és ez hatással lehet a tanulás sebességére és végső eredményére. Ezenkívül, ha valakinek jó az inputérzékenysége (vö. grammatikai érzékenység) vagy a munkamemóriája (vö. feldolgozási kapacitás), jobban tudja működtetni a figyelmét és egyéb kognitív erőforrásait annak érdekében, hogy minél alaposabban, mélyebben feldolgozza az inputot.

3.3. *Hogyan is tanulunk nyelveket?*

A jelen fejezet főbb gondolatait úgy lehet összegezni, hogy a másodnyelv-tanulás lényegi folyamatait tekintve hasonló alapokon történik, mint az anyanyelv-elsajátítás. A tanulóban implicit módon fokozatosan, rögzített fejlődési rendben haladva kiépül, kifejlődik egy saját, belső, mentális (anya- vagy köztes-) nyelvi rendszer a kommunikációba ágyazott, hozzáférhető/optimális input feldolgozásán keresztül. Implicit tanulás akkor történik, amikor a tanuló megérti a nyelvi anyagot, a jelentést összekapcsolja a formával, és mentális reprezentációként elraktározza. A tartós nyelvi kompetencia, a valódi nyelvtudás így fejlődik.

A korai első- és a későbbi másodnyelv-tanulás eltérő kognitív, pszichés és társas-környezeti feltételei miatt viszont a további nyelvek későbbi tanulásakor az implicit-procedurális rendszer kevésbé hatékonyan működik, és a tanuló jobban támaszkodik a tudatos tanulásra és a deklaratív memóriára. Az explicit tanítás és gyakorlás bizonyíthatóan csak ez utóbbi rendszer fejlődését szolgálja; empirikusan nem igazolható, hogy alapjában befolyásolná a tanulás mechanizmusát, menetét, ütemét és minőségét. Ugyanakkor az explicit tanulás, különösen a minél több minőségi inputhoz való hozzáférés (pl. az interakcióban) és a megformálásra irányuló figyelem, valamint az egyéni változók, különösen a motiváció, pozitív hatással lehetnek az implicit rendszer fejlődésére – annyiban, hogy támogatják az önbizalmat, a megértést és a figyelem irányítását.

4. *Hogyan támogatja a TBLT a nyelvtanulást?*

A TBLT kutatásalapú nyelvoktatás kíván lenni, így a kurrens pszicholingvisztikai eredményekkel összhangban az implicit, incidentális, használaton keresztüli tanulást ösztönzi, de helyt ad az explicit tanulásnak is (a TBLT egyes változatai elsősorban ezek arányában különböznek). A jelentésközpontú TBLT-feladatokban (2. fejezet) a tanulás az input megértésén, befogadásán és feldolgozásán, illetve az interakción, a jelentésegyeztetésen és az eközben optimalizált inputon keresztül történik (*task cycle*), és ez kiegészül a megformálásra irányuló figyelem ösztönzésével, amit reaktív módon, a felmerülő igények szerint ajánlott alkalmazni, hogy az explicit tanulás megfelelő időzítés mellett hatékonyan támogathassa a belső mechanizmusok működését (*focus on form*).

Noha a feladatközpontú nyelvoktatás hatékonyságának mérése nehéz és ellentmondásos, és egyelőre nincsenek megbízható adatok arról sem, hogy pontosan milyen kognitív folyamatok zajlanak a tanulók fejében a különböző komplexitású feladatok során (Révész 2021), a megfelelően kivitelezett TBLT-nek a következő előnyei látszanak: fejleszti a megértést és a komplex, funkcionális nyelvhasználatot, motiválja a tanulókat, növeli az elköteleződésüket, és rugalmasan adaptálható a különböző tanuló(csoporto)khoz (Ellis et al. 2019: 303–330).

Ezenkívül úgy tűnik, hogy a TBLT a gyakorlatban is megvalósítja azt az elképzelést, hogy a nyelvtanár legyen facilitátor: a tanuló maga tanul, maga építi saját nyelvtudását – úgy, hogy az inputból implicit folyamatok révén belső rendszert hoz létre; a tanár feladata pedig az, hogy ebben támogassa őt – sok jó minőségű kommunikatív beágyazott inputtal, a jelentéstárgyalás során optimális inputot biztosító interakcióval és a megformálásra fókuszáló figyelem irányításával. Az ilyen szemléletű MID megnevezésére a „*magyar mint idegen nyelv oktatása*” helyett érdemes lehet bevezetni a „*magyar mint további nyelv tanulásának támogatása*” terminust.

5. Lezárás

A jelen tanulmány elsősorban elméleti fókusszal íródott; fő célja az volt, hogy pszicholingvisztikai eredményekre alapozva érveljen a feladatközpontú nyelvoktatás érvényessége mellett, és bemutassa a magyar nyelv tanításával foglalkozók számára, miért lehet legitimitása ennek a megközelítésnek a nyelvoktatásban. A TBLT gyakorlati aspektusainak tárgyalására egy következő tanulmányban kerülhet sor, amelyben szó eshetne arról, hogy miként határozható meg a TBLT-értelemben vett feladat, hogyan lehet jól megtervezni és kivitelezni egy feladatközpontú órát (*pre-task, task-cycle, focus-on-form* szakasz), milyen módjai vannak a TBLT alkalmazásának egy nyelvi programban, valamint meg lehetne mutatni, hogyan történik nyelvtanulás a TBLT-órán.

Irodalom

- Adams, Rebecca 2009. TBLT in Asia: Constraints and Opportunities. *Asian Journal of English Language Teaching* 19: 1–17.
https://openaccess.wgtn.ac.nz/articles/journal_contribution/TBLT_in_Asia_Constraints_and_Opportunities/12720848?file=24079448
- Anderson, Neil – McCutcheon, Neil 2019. *Activities for Task-Based Learning*. Stuttgart, Delta.
https://dl.tienganhedu.com/sp-de25/IdeasinAction/Sample_Activities_for_Task-Based_Learning.pdf
- Andringa, Sible – Rebuschat, Patrick 2015. New directions in the study of implicit and explicit learning: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 37: 2. 185–196.
https://www.researchgate.net/publication/277328399_New_directions_in_the_study_of_implicit_and_explicit_learning
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
<https://mek.oszk.hu/18000/18009/18009.pdf>
- Birdsong, David (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning* 56:1: 9–49. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x>
- Carroll, John B. 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Diller, K. C. (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA, Newbury House.
- Chomsky, Noam 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
<https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Chomsky.pdf>
- DeKeyser, Robert 2003. Implicit and Explicit Learning. In: Doughty, C. J. – Long, Michael H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell. 313–348.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470756492.ch11>
- DeKeyser, Robert 2014. Skill acquisition theory. In: VanPatten, B. – Williams, J. (eds.): *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. 94–112.
<https://www.scribd.com/document/750404083/dekeyser-skillacquisitiontheory>
- Dóla Mónika 2024. Képes történetek a magyarórán (egy kísérlet első tanulságai). *Hungarológiai Évkönyv* 25: 49–70. https://epa.oszk.hu/02200/02287/00024/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2024_049-070.pdf
- Ellis Rod – Skehan Peter – Li, Shaofeng – Shintani, Natsuko – Lambert, Craig 2019. *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, Nick 2015. Implicit AND explicit learning of languages. In: Rebuschat, P. (ed.): *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam, John Benjamins. 1–23.
<https://sites.lsa.umich.edu/nickellis-new/wp-content/uploads/sites/1284/2021/07/ImplicitANDExplicitOffprint.pdf>
- Ellis, Rod 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1989. Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11/3: 305–328.
- Ellis, Rod 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics.
https://personal.utdallas.edu/~assmann/hcs6367/johnson_newport89.pdf
- Ellis, Rod 2024. Task-Based and Task-Supported Language Teaching. *International Journal of TESOL Studies* 6:4. 1–13.
<https://www.tesolunion.org/attachments/files/DODY14NTRKFYTE45ZDUWCNJYXDZJE09NZNIDNGYXDZGVM5M2VKCMZBJ8ZDM42ZMY18YJY2CZJKX0MWFLDNZVIANDMZ5LJA33MTU1DNZCZ2LMRJ.pdf>

- Hulstijn, Jan 2005. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27: 129–140.
- Johnson, Jacqueline – Newport, Elisse 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as an L2. *Cognitive Psychology* 21: 60–99.
- Kovács Gábor 2014. Idegennyelv-elsajátítás. In: Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 575–656.
- Krashen, Stephen 1982/1985. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press Inc. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, Stephen 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London, Pearson-Longman.
- Lenneberg, Eric 1967. *The biological foundations of language*. New York, John Wiley & Sons. <https://pdfcoffee.com/biological-foundations-of-language-by-eric-h-lenneberg-pdf-free.html>
- Lichtman, Karen – VanPatten, Bill 2021. Was Krashen right? Forty years later. *Foreign Language Annals* 54: 2. 1–23. https://www.researchgate.net/publication/352710658_Was_Krashen_right_Forty_years_later
- Long, Michael H. 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177–193. <https://www.jstor.org/stable/44487277>
- Long, Michael H. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In: Hyltenstam, Kenneth – Pienemann, Manfred (eds.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. San Diego, College-Hill Press. 77–100.
- Long, Mike 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley. <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/second-language-acquisition-and-task-based-language-teaching-mike-long-malden-ma-wileyblackwell-2015-pp-xiv-439/88E605B4581BAA96CF1872EB6E87F11F>
- Nunan, David 2004. *Task-based Language Teaching*. New York, Cambridge University Press.
- Pienemann, Manfred 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186–214. <https://www.jstor.org/stable/44487308>
- Polonyi Tünde Éva – Mérő Diána 2007. A sikeres másodiknyelv-tanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia* 9: 2. 88–118.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford, Oxford University Press. <https://gustavorubinoernesto.com/wp-content/uploads/2020/09/N.S.-Prabh-Second-Language-Pedagogy.pdf>
- Révész, Andrea 2021. Exploring task-based cognitive processes. *TASK* 1:2. 266–288. https://www.researchgate.net/publication/357095964_Exploring_task-based_cognitive_processes_Methodological_advances_and_challenges
- Ruiz de Zarobe, Yolanda 2025. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sato Masatoshi – Lyster, Roy 2012. Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. *Studies in Second Language Acquisition* 34: 4. 591–626. <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/peer-interaction-and-corrective-feedback-for-accuracy-and-fluency-development/5008F0E7AFDE31E356CF54211F2ECBDB>
- Schmidt, Richard 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 112: 17–46. <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–230. https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage
- Skehan, Peter 2003. Task-based Instruction. *Language Teaching* 36: 1–14. https://www.researchgate.net/publication/231787670_Task-Based_Instruction
- Swain, Merrill 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. M. – Madden, C. G. (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House. 235–253.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv26070v8>
- Ullman, Michael T. 2001. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4/1: 105–122. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/8AE8A67A3760AE58ED902E67A119B261/S1366728901000220a.pdf/the-neural-basis-of-lexicon-and-grammar-in-first-and-second-language-the-declarativeprocedural-model.pdf>
- VanPatten, Bill – Smith, Megan – Bentai, Alessandro G. 2020. *Key Questions in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VanPatten, Bill 1996. *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ, Ablex.

- Vermeki Boglárka – Kasiksci Katalin 2025. *Magyar felfedező*. MNyI, Pécs.
- Vermeki Boglárka 2020. A feladatközpontú nyelvoktatás (Task-Based Language Teaching, TBLT) alkalmazása a magyar mint idegen nyelv órákon. *THL2* 2020/1–2: 51–62.
- Vermeki Boglárka 2024. Dóczi Brigitta: A szókincs szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 30/1–2: 184–189.
- White, Lydia 2003. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Willis, Dave – Willis, Jane 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Willis, Jane 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Essex, Longman.
<https://pdfcoffee.com/a-framework-for-task-based-learning-longman-handbooks-for-language-teachers-jane-willis-pdf-free.html>
- Willis, Thomas A. 2022. A feladatközpontú nyelvtanítás (TBLT) elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia* 122/1: 47–61. <https://share.google/3L8oqnV3sl6pplcmh>

Dóla, Mónika

**How do we learn a language, and how can language learning be facilitated?
Task-based language teaching and what lies behind it**

This paper presents the theoretical background of task-based language teaching (TBLT) and argues that this approach also offers a relevant, theoretically grounded, and promising framework for the teaching of Hungarian as an additional language. The point of departure is that, although TBLT is supported by an extensive body of research and pedagogical practice worldwide, it remains relatively little known in the context of Hungarian language teaching. The paper first outlines the main characteristics of TBLT, and then, drawing on current research in language acquisition, reviews what is known today about the internal and external mechanisms of language learning, with particular reference to second language acquisition. It discusses the roles of input, implicit processing, interaction, and attention to form, and delineates how these factors contribute to the development of linguistic competence. The study highlights that explicit rule instruction on its own does not lead to genuine language proficiency, whereas meaning-focused learning grounded in input and interaction may effectively support implicit learning mechanisms. The author argues that TBLT can also facilitate natural language learning processes in the case of Hungarian and calls on the professional community involved in teaching Hungarian as an additional language to engage in further research in order to strengthen the scientific legitimacy of this approach.

Prohászka Zsolt

Motivációs ingadozások a magyar mint idegen nyelvi órán: rövid távú változások empirikus vizsgálata

1. Bevezetés

A motivációval kapcsolatos kutatások egy szemléletváltáson mentek keresztül az elmúlt két évtized során: napjainkra meghatározóvá váltak azok az irányzatok, amelyek a motiváció dinamikus, folyamatosan alakuló jellegét hangsúlyozzák. Ez a felismerés vezetett a komplex dinamikus rendszerek elméletének (*Complex Dynamic Systems Theory*, CDST) térnyeréséhez a motivációkutatásban, amely a nyelvtanulásra irányuló kutatásokban is kiemelkedő szerepet kapott, viszont empirikus kutatások főként csupán a tömegek által tanult nyelvekre irányulnak, míg a kevésbé választott és tanított nyelvek alulreprezentáltak ezen a területen. A tanulmányban bemutatott vizsgálat ebbe a diskurzusba illeszkedik azáltal, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának egy jellemző kontextusában vizsgálja a tanulási folyamatot. Célom a nemzetközi mobilitási ösztöndíjprogramokban részt vevő nemzetközi vendéghallgatók nyelvtanulásra irányuló motivációs rendszerének mélyebb megértése. Ennek érdekében azt vizsgálom, hogy hogyan alakul a hallgatók motivációja egy-egy nyelvóra keretében.

1.1. A motiváció mint komplex dinamikus rendszer

A motiváció általános fogalma egy adott tevékenység kiválasztását, az abban való kitartást, és a ráfordított erőfeszítés mértékét foglalja magába (Dörnyei–Ushioda 2011: 4). Ez minden típusú tanulás alapja, különösen egy olyan hosszú és gyakran kudarcélményekkel együttjáró folyamat során, mint amilyen a nyelvtanulás. Empirikus eredmények bizonyítják, hogy a motiváció összefüggésben áll számos, a nyelvtanulás sikerességét befolyásoló jelenséggel, például a nyelvtanulási stratégiák használatának gyakoriságával, az anyanyelvi beszélőkkel való interakcióra való nyitottsággal, az elért kompetencia szintjével, a nyelvtanulásra fordított idő mennyiségével, valamint azzal is, hogy milyen sokáig tartják meg megszerzett a nyelvi kompetenciát a tanulók (Oxford–Shearin 1994: 12). Így nem meglepő, hogy az elmúlt hat évtizedben a motiváció kiemelt kutatási területté vált a nyelvtanulás területén.

A kilencvenes évektől kezdve egyre nagyobb hangsúly került a motiváció folyamatosan változó természetére. A motivációs folyamat vizsgálatára irányuló egyik megközelítési mód a CDST, amely a motivációt mint egy összetett, dinamikus módon változó rendszerként írja le. Larsen-Freeman és Cameron (2012: 25–36) a komplex rendszerek öt alapvető tulajdonságát különböztetik el. Az első a heterogenitás: a rendszer eltérő összetettségű elemekből és alrendszeréből épül fel. Ez a motivációra hatványozottan igaz, hiszen abban egyaránt jelen vannak egyéni (tanulóspecifikus), társas és kontextuális tényezők. A második jellemző a dinamikus változás, amely a rendszert és annak alkotóelemeit egyaránt folytonos alakulásban tartja. E folyamat nem-lineáris, azaz a változásokat nem közvetlen és arányos ok-okozati összefüggések vezérlik; a rendszer állapota nem egyenletes mértékben és irányban módosul az idő előrehaladtával. A nyitottság révén a rendszer képes új külső elemek befogadására és integrálására, míg az adaptivitás a környezeti hatásokhoz, illetve a belső módosulásokhoz való folyamatos alkalmazkodóképességet jelenti.

Bár a motivációs rendszert a változásra való nyitottság jellemzi, minden rendszerben megfigyelhetők olyan időszakok, amikor ez a változás lelassul, esetleg stabilizálódik. Hiver és Al-Hoorie (2020: 33) a komplexitás egyik meglepő következményeként írják le azt, hogy „a világban megjelenő stabil mintázatok inkább tekinthetők normának, mint kivételnek.” A

rendszereknek ezen stabil tendenciáit nevezzük attraktorállapotnak, más néven attraktornak: olyan mintázat, eredmény vagy állapot, amely felé a rendszer az idő előrehaladtával fejlődik vagy közelít, miközben egy másik állapottól eltávolodik. Ezek az attraktorállapotok teszik lehetővé annak leírását, hogy a rendszer milyen pozícióban van, vagy hogyan működik egy adott pillanatban (vö. Hiver–Al-Hoorie 2020; Beccia 2023; Hiver 2015).

A komplex rendszerek működésében megfigyelhető változások különböző mechanizmusok eredményei lehetnek. Létrejöhetnek egyrészt a rendszer belső folyamataiból fakadó önszerveződés révén, amit külső beavatkozás nélküli, spontán mintaképződésnek lehet tekinteni (Bouchard 2021: 308; Hiver–Al-Hoorie 2020: 32). A rendszer viselkedését ezenfelül visszacsatolások (*feedbacks*) is alakíthatják: a negatív visszacsatolás ellensúlyozza az eltéréseket, így erősíti a rendszer stabilitását, míg a pozitív visszacsatolás felerősíti a változásokat, és instabilitást idéz elő (Beccia 2023: 1). Ha a rendszer működését külső erő befolyásolja, perturbációról (*perturbation*) beszélünk. Ez olyan külső hatás, amely megzavarja a rendszer pályáját, eltéríti az adott attraktor felé haladástól, és új irányba tereli (Hiver 2015: 23). Hiver és Al-Hoorie (2020: 36) hangsúlyozzák, hogy a perturbáció nagysága és hatása között nemlineáris kapcsolat áll fenn: egy nagy erejű külső hatás akár csekély változást is okozhat, míg egy kisebb zavar tartós átrendeződést válthat ki.

1.2. Empirikus vizsgálatok a motivációs ingadozások vizsgálatára

A CDST elméleti keret alkalmazása a motivációkutatásban meglehetősen értékesnek bizonyult, hiszen lehetővé tette a folyton alakuló motivációs rendszer vizsgálatát, működési mechanizmusainak a leírását. Az alábbiakban néhány, a nyelvtanulási motiváció rövidtávú ingadozásaira irányuló empirikus kutatásokat mutatok be, amelyek jelen vizsgálatot inspirálták.

Waninge és munkatársai (2014) a nyelvórákon lezajló motivációs ingadozásokat vizsgálták. A vizsgálatot az ún. *Motometer* mérőeszközzel kiviteleztek, mely tulajdonképpen egy 0–100-ig terjedő skála, amelyen jelölhető a motiváció szintje egy adott pillanatban. A kutatás során négy nyelvtanuló motivációs rendszerének alakulását mérték, akik 45 perces órákon ötpercenként értékelték motivációjukat. Az így kirajzolódó motivációs pályák igazolták, hogy a tanulók motivációja sokszor meglepő mértékben változott. Az egyes nyelvtanulók által rögzített motivációs pályák összevetéséből kiderült, hogy a motivációs csoportátlag többször nem tükrözte az egyéni mintázatokat. Ettől függetlenül előfordult, hogy a nyelvtanulók hasonló motivációs mintázatokat rögzítettek: az ilyen stabil időszakok erősebb, több tanulóra is hatást gyakorló attraktorok jelenlétét feltételezik, amelyek ideiglenesen stabilizálják a motivációs rendszer működését. A tanulmány megerősíti, hogy a motivációkutatásnak az egyéni szinten kell vizsgálnia a folyamatokat, mivel a csoportátlagok gyakran elfedik a motivációs rendszer dinamikáját.

Khelifa és Bátyi (2022) megismételték a vizsgálatot a nemzetközi vendéghallgatók magyar nyelv-tanulási kontextusában. Az eredményeik egyértelműen igazolták, hogy az órai motiváció nem stabil vonás, hanem folyamatosan változó, kontextusérzékeny jelenség: míg a csoportszintű átlag viszonylag egyenletes mintázatot mutatott, az egyéni motivációs görbék jelentős variabilitást jeleztek. A motivációs ingadozások szorosan kapcsolódtak kontextuális tényezőkhez, például a feladatok nehézségéhez, a tanári tempóhoz, a csoportmunka dinamikájához vagy a megértés pillanatnyi szintjéhez.

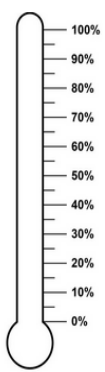
A CDST megközelítést alkalmazó kutatók hangsúlyozzák az empirikus, feltáró jellegű kvalitatív vagy kevert módszertani stratégiát követő vizsgálatok fontosságát annak érdekében, hogy a motivációs rendszert alkotó összetevők komplex interakcióit feltárhassuk különböző tanulási kontextusokban (Dörnyei 2014: 218; Dörnyei et al. 2015: 3). Mindezek figyelembevétel jelen kutatás célja a tanórai motivációs dinamika megragadása a magyar mint idegen nyelv egy oktatási kontextusában, valamint annak feltárása, hogy a motiváció miként

változik valós időben a tanórai események és a vizsgált tanulási környezetre jellemző kontextuális tényezők hatására. A vizsgálatban az alábbi kutatási kérdésekre keresem a választ:

- (1) Hogyan alakul a motivációs rendszer egy-egy tanóra folyamán?
- (2) Milyen események, tényezők befolyásolják rövid távon a motiváció alakulását a vizsgált kontextusban?
- (3) Milyen visszatérő mintázatok fedezhetők fel a motiváció alakulásában a különböző órákon?

2. Kutatásmódszertan

Az adatgyűjtéshez a korábbi kutatásokban is alkalmazott, eredetileg Gardner és munkatársaihoz (2004) köthető Motometer elnevezésű mérőeszköz egy átdolgozott változatát használtam. Ez egy vizuálisan hőmérőként ábrázolt, 0–100-ig terjedő skála, amelyen az adatközlők a nyelvóra adott pontján tapasztalt motivációs szintjüket jelölhették. Az órák 5 meghatározott pontján rögzítették aktuális motivációs állapotukat. A motivációs változások hátterében álló jelenségek megértése érdekében arra is kértem a résztvevőket, röviden indokolják a megjelölt értékeket.

Motometer		
Mark your current motivational level with a straight line on the thermometers.		
Rate your motivation, considering		
→ How much effort do I want to put into learning the material right now?		
→ How much do I enjoy this lesson right now?		
1.		Short explanation about why you gave this rating:

1. ábra: A kutatás mérőeszköze

2.1. Adatközlők és adatfelvétel

A kutatásban kezdő, A1 szintű magyar nyelvi kurzusok hallgatói vettek részt, akik a Pécsi Tudományegyetemen nemzetközi mobilitási program keretében folytatták tanulmányaikat. A vizsgálat nem terjedt ki a háttérváltozók vizsgálatára, így ezekről nem gyűjtöttem adatokat. A csoport nemek, származási országok, anyanyelvek és egyetemi képzések tekintetében heterogén összetételű volt.

Az adatközlők a kiosztott hőmérő-skálákon rögzítették egyéni motivációs szintjüket a nyelvórák öt meghatározott pontján. Az öt időpont kijelölésekor a tanárokkal egyeztetve arra törekedtünk, hogy a 90 perces óra nagyjából egyenlő időegységekre osztható legyen, miközben

a mérés ne szakítsa meg a tanórai tevékenységeket. A cél az volt, hogy a tanulók a motiváció szintjét két tanulási tevékenység között rögzítsék. A mérés időpontjait jól hallható elektronikus hangjelzéssel jeleztem, amikor az óra menete elérkezett az előre meghatározott időponthoz. Az adatgyűjtés két fázisban zajlott. Az első fázis egyetlen tanórára fókuszált, 2024 novemberében. Az órát megfigyeltem és az óra eseményeit dokumentáltam, de a hangjelzés lejátszásán kívül nem avatkoztam be a tanórai folyamatokba.

Az adatgyűjtés második fázisára 2025 novemberében került sor. Ebben a szakaszban hasonló módon hat további órán történt adatfelvétel. Ezeken az alkalmakon hasonló adatgyűjtési megfontolásokat követtem azzal a kivétellel, hogy nem történt részletes óramegfigyelés, mivel a kutatás fókuszában ebben az esetben nem az egyes órák eseményeinek és azok hatásainak mélyreható kvalitatív feltárására, hanem az órákon kirajzolódó motivációs mintázatok összehasonlító elemzésére irányult; az adatfelvétel célja ebben az esetben elsősorban az volt, hogy több tanórára kiterjedően vizsgálhatóvá váljanak a motiváció időbeli alakulásának hasonlóságai és eltérései.

2.2. Elemzések

Az egyéni értékek eloszlásának normalitását az öt mérési időpontban Shapiro–Wilk-próba segítségével vizsgáltam, minden vizsgált óra esetében. Mivel az eloszlások egyik időpontban sem feleltek meg a normalitás feltételeinek, az öt időpontban rögzített pontszámok összehasonlítására nem paraméteres Friedman-próbát alkalmaztam. Az elemzés célja annak vizsgálata volt, hogy az egyes résztvevők pontszámai mutatnak-e statisztikailag szignifikáns változást az idő előrehaladtával, azaz az öt mérési időpont során, figyelembe véve azt a tényt, hogy az ismételt mérések ugyanazon személyektől származnak, és ezért nem tekinthetők egymástól független megfigyeléseknek.

3. Eredmények

3.1. A kutatás első fázisainak eredményei

A megfigyelt tanóra célja az emberi tulajdonságokkal kapcsolatos szókincs bővítése és rögzítése volt, mely során a legnagyobb kihívást a nagyszámú lexikai elem elsajátítása jelentette. Nem volt szükség összetett grammatikai szerkezetek gyakorlására, és a feladatok nem igényeltek jelentős, összetett nyelvi produktivitást. Az óra hangulata vidám volt, és a tanulók látszólag magabiztosnak tűntek a tanulási folyamat során. Több humoros szituáció is előfordult. A tanulók aktívan részt vettek az órai munkában, és önállóan válaszoltak a feltett kérdésekre. Egy-két csendesebb hallgatót leszámítva mindenki bekapcsolódott a tanórai interakciókba.

A hallgatók általában a skála felsőbb értékeit használták motivációs állapotuk jelölésére, így a Motometer-pontszámok öt mérési pillanatra számított átlaga minden esetben 75/100 fölött volt. A hallgatók általánosan magas motivációs szintje arra utal, hogy a vizsgált tanóra olyan támogató tanulási környezetet biztosított, amely kedvezően alakította a motivációs rendszer működését. Az eredmények alátámasztják az óra során tett megfigyeléseket, amelyek szerint a tanulók nyitottak voltak az órai aktivitásra, és az óra légköre vidám volt. Az alábbi táblázat az órán mért motivációs értékek megoszlásának leíró statisztikáit mutatják, a 2. ábra pedig a vizuális megjelenítést szolgálja.

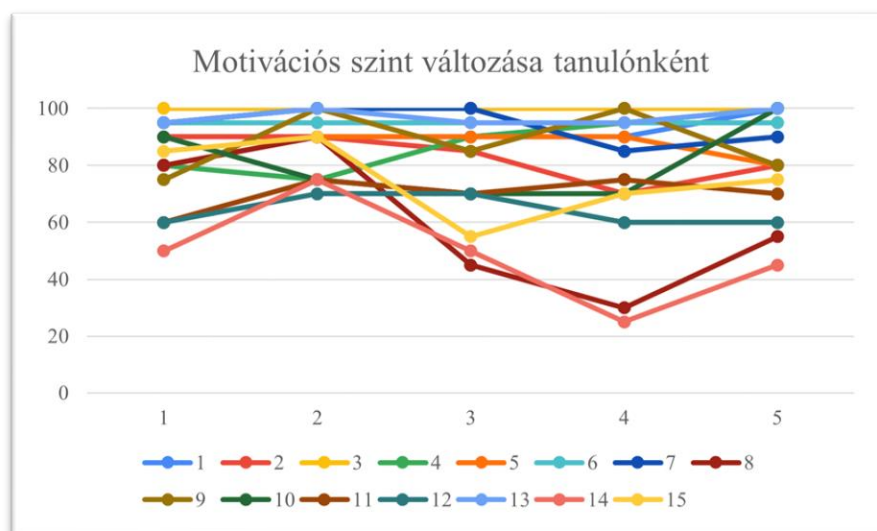
Időpont	Átlag	SD	Medián	IQR	Terjedelem
1	81	14.7	80	77.5-92.5	50-100
2	87.7	10.8	90	75-97.5	70-100
3	79.3	18.2	85	70-92.5	45-100
4	76.7	23.6	85	70-95	25-100
5	82	18.2	80	72.5-100	45-100

1. táblázat: Az órai mérések eredményeinek leíró statisztikája



2. ábra: A Motometer-pontszámok eloszlása az öt mérési időpontban

Az egyéni pontszámok alakulását az öt értékelési időpontban a 3. ábra szemlélteti: ebben az esetben fontos megjegyezni, hogy az egy az egyes mérési eredményeket összekötő görbék félrevezetőek lehetnek, hiszen nem tükrözik pontosan a motivációban bekövetkezett tényleges változást. Az ábra azt a benyomást keltheti, hogy a mérési időpontok között folyamatos, egyenletes növekedés vagy csökkenés figyelhető volna meg a nyelvtanulók motivációjában – ez azonban nem állítható biztosan. A diszkrét mérések mindig csak az adott pillanatban fennálló állapotot rögzítik, a két időpont közötti szakaszra nem áll rendelkezésemre valós adat, tehát a görbék nem tekinthetők a motiváció dinamikájának pontos leképezésének – csupán az értelmezést segítik azáltal, hogy összekötik az egy tanulóhoz tartozó pontszámokat.



3. ábra: Egyéni motivációs pontszámok alakulása az öt mérési időpontban

A Motometer-pontszámokban a Friedman-próba alapján szignifikáns különbségek mutathatók ki az öt mérési időpont között ($\chi^2(4)=9.74$, $p=0.045$). A Durbin-Conover post hoc összehasonlítások alapján a második mérési időpont szignifikánsan magasabb volt az első ($z=2.69$, $p=0.009$), a harmadik ($z=2.14$, $p=0.037$) és a negyedik ($z=2.97$, $p=0.004$) mérési időpont között (a második és ötödik időpont közötti különbség csupán megközelítette a szignifikáns különbséget: $z=1.86$, $p=0.068$). Amellett, hogy a második mérési időpontban mért pontszámok voltak a legmagasabbak, ebben az időpontban mutatkozott a legkisebb egyéni eltérés (variabilitás) is a résztvevők között. A legalacsonyabb átlagos pontszám a negyedik mérés során született ($=76.7$), miközben a medián érték (85) még mindig viszonylag magas volt. Ez arra utal, hogy ebben az időpontban mutatták a tanulók a legnagyobb egyéni eltérést, variabilitást.

A 3. ábrán látható egyéni válaszadási tendenciák alapján három résztvevő (#2, #8 és #14) pontszámai fokozatos csökkenést mutattak az öt mérési időpont során. Egy résztvevő (#4) esetében folyamatosan emelkedő tendencia figyelhető meg, míg egy másik résztvevő (#5) esetében a pontszámok a 3. mérési időpontig csökkentek, majd innen növekedésnek indultak. A legtöbb résztvevő (a 15 főből 10 fő) viszonylag stabil pontszámokat jelölt a mérési időpontok során.

Az alábbiakban a három adattípus (az óramegfigyelés, a Motometer-értékek leíró statisztikája és a szöveges indoklások) együttes elemzésével követem végig az órai tanulási folyamatot és a motivációs változásokat. Az alábbiakban a mérési időpontokat jellemzem, kiemelve a legjelentősebb változásokat.

3.1.1. Kiinduló állapot

Az első mérési időpontra még a tanulási folyamat megkezdése előtt került sor. Ekkor a résztvevők motivációs értékei 50 és 100 között mozogtak, az átlagos érték pedig 80 körül alakult. Az indoklásokból kiderült, hogy a tanulók nyitottan álltak az órához, sokan korábbi pozitív tapasztalataikra hivatkozva várták az újabb magyarórát. Többen azonban fáradtságra hivatkoztak, amelyet az előző napi utazásokkal vagy az óra előtt tartott más kurzusokkal indokoltak. Három tanuló alacsonyabb értéket jelölt meg: a #11 számú adatközlő ($=60$) fáradtságát és felkészületlenségét említette, de hangsúlyozta, hogy egyébként kedveli a magyarórát. Hasonló indoklást adott a #12 számú adatközlő is. A legalacsonyabb értéket (#14= 50) megjelölő tanuló rossz közérzetére, megfázására hivatkozott.

3.1.2. A második mérési időpont

A második mérési időpontban a tanulási folyamat már elkezdődött: a tanára első szakaszában az előző órán tanultak aktivizáló ismétlése és egy kommunikatív feladat zajlott, amely során a hallgatóknak több csoporttárssal kellett interakcióba lépniük. Ennek hatására a csoport motivációs szintje növekedett, és senki sem jelölt 70 alatti értékeket. Az adatok alapján ez a mérési pont mutatta a legmagasabb motivációs szinteket: a 15 hallgatóból 10 emelkedő motivációról számolt be, míg három fő az első méréshez hasonló értéket adott meg. Az indoklásokban a hallgatók kiemelték az óra szórakoztató jellegét, a tanár kedvességét és türelmét, a csoporttársakkal való pozitív interakciókat, valamint a tanult tartalom hasznosságát. Motivációcsökkenésről csupán két hallgató számolt be: a #4 számú résztvevő szerint a csoportos feladatok kifejezetten demotiválóak voltak számára, mivel introvertált, és kellemetlenül érezte magát a társakkal való együttműködés során. A #10 számú adatközlő motivációs értéke 90-ről 75-re csökkent, azonban indoklásában nem tért ki e visszaesés okára.

3.1.3. A harmadik mérési időpont

A harmadik mérési időpont értékei nagyobb variabilitást mutatnak. Növekedés csak egy hallgató esetében volt megfigyelhető (75-ről 90-re emelkedett a motivációs értéke) amelyet a tanár érdekes, szórakoztató és interaktív tanítási stílusával indokolt. A stagnáló értékeket jelölők továbbra is pozitív élményekről számoltak be.

Ezzel szemben nyolc hallgató motivációs értéke a korábbi állapothoz képest csökkent. Többen ezt fáradtsággal magyarázták, míg a legnagyobb visszaesést mutató #8 számú adatközlő (90-ről 45-re csökkenés) azt jelezte, hogy a hallás utáni szövegértési feladat során nem értette a hanganyagot, ami frusztrációt okozott.

A motivációcsökkenés mögött egyéb tényezők is állhatnak, például a 90 perces tanóra előrehaladtával jelentkező természetes figyelemvesztés, illetve az, hogy a tanulók közül néhányan felszólításra kerültek a tanár kérdéseinek megválaszolására. Ez az éles váltás a feladattípusok között (korábbi passzívabb olvasáshoz képest hirtelen produktív válaszadás) meglepetést okozhatott a nyelvtanulók számára, és szorongást kelthetett bennük.

3.1.4. A negyedik mérési időpont

A negyedik mérés körülbelül 10 perccel az óra vége előtt történt, és itt regisztrálták a legalacsonyabb átlagértéket (=76,7). A kapott értékek meglehetősen széles skálán mozogtak (25–100), ami jelentős egyéni eltérésekre utal a hallgatók motivációs állapotában. A korábbi eredményhez képest négy hallgató növekvő motivációs értékekről számolt be, öten pedig csökkenésről. A legnagyobb visszaesést a #14 számú résztvevőnél figyelhető meg (50-ről 25-re). Hat hallgató az előző méréssel megegyező értéket adott.

Az indoklásokból kiderült, hogy az óra ezen szakasza (az emberek jellemzésére szolgáló melléknevek bevezetése) eltérő hatással volt a hallgatókra. Egyesek élvezték az új szókincs elsajátítását, míg mások túlterheltnek érezték magukat – ezt mutatják az alábbi példák is (saját fordítások).

Élvezem az órát. Rengeteg az új szó, de csak jobban motivál arra, hogy megtanuljam őket!
(#9 számú adatközlő, 100 pont)

Hadd jöjjenek a szavak, nekem tetszik.
(#13 számú adatközlő, 95 pont)

Rengeteg új melléknevet tanultunk, teljesen össze vagyok zavarodva.
(#8 számú adatközlő, 30 pont)

Mert szerintem ennyi szóra nem lehet emlékezni és félek a szóbeli vizsgától.
(14 számú adatközlő, 25 pont)

A fáradtság és a figyelem kapcsán is megosztó eredmények születtek. Néhány hallgató a fáradtságot vagy a figyelem csökkenését említi, míg mások az aktivitás növekedéséről számoltak be:

Kicsit elfáradtam, de jó itt lenni.
(#7 számú adatközlő, 80 pont)

A feladatok hatására felélénkültem, de még mindig álmos vagyok és haza akarok menni.
(#15 számú adatközlő, 70 pont)

A 4. mérési időpont eredményei tehát azt mutatják, hogy a nagy mennyiségű új lexikai elem bevezetése megosztó hatású: míg egyes hallgatók motiválónak és érdekesnek találják, mások túlterheltnak érzik magukat.

3.1.5. Az utolsó mérési időpont

Az utolsó mérés előtt a hallgatók egy önálló szövegalkotási feladatot végeztek, majd egy összegző tevékenységgel zárták az órát. Az eredmények azt mutatják, hogy az óra végére általában emelkedett a motivációs szint: kilenc adatközlő magasabb motivációs értéket jelölt meg, míg csökkenés csupán két esetben fordult elő.

Az indoklások alapján a tanulók többsége elégedett volt az óra informatív jellegével és a tanár szerepével. A fáradtság és koncentrációs nehézségek azonban az óra végére fokozódtak, ami természetes jelenség hosszabb tanórák esetében. Néhány hallgató már az új ismeretek gyakorlati alkalmazásának lehetőségein gondolkodott:

Várom, hogy használhassam az új szavakat. Általában, amikor a pénztárosnál vagyok, hello-val köszön, mivel külföldi vagyok, legközelebb magyarul válaszolok majd neki.
(#13 számú adatközlő, 100 pont)

A mérési eredmények összességében a motiváció dinamikus természetére és a tanóra során bekövetkező egyéni eltérésekre világítanak rá.

3.2. A kutatás második fázisának eredményei

A kutatás második fázisában további adatfelvételre került sor hat nyelvórán. Ebben a fázisban három nyelvtanár vett részt az adatgyűjtésben, akik egyenként két-két órán végeztek méréseket. Az adatfelvétel bővítésének célja egyrészt az volt, hogy az egyes órákon kirajzolódó motivációs mintázatok egymással, másrészt az első fázisban rögzített eredményekkel is összehasonlíthatóvá váljanak. A 2. táblázat mutatja a vizsgált nyelvórák adatait.

Tanóra sorszáma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
Hallgatók száma	11	5	9	7	10	9	Össz. 51

2. táblázat: A kutatás második fázisában vizsgált órák adatai

A mérések leíró statisztikája az 3. számú táblázatban szerepel. A vizsgált mintában feltűnnek olyan órák, amelyek során a motiváció valamelyest stabilabbnak mutatkozott (például a 3. és 4. órák), míg máshol nagyobb ingadozások figyelhetők meg (lásd az 1., 2. és 5. órákat).

1.					
Időpont	Átlag	SD	Medián	IQR	Terjedelem
1	63.2	18.1	70	50–77.5	35–90
2	67.7	19.3	70	60–80	30–95
3	77.7	18.8	80	75–87.5	30–100
4	73.2	17.1	80	67.5–85	40–90
5	90.9	14.3	95	90–100	50–100
2.					
Időpont	Átlag	SD	Medián	IQR	Terjedelem
1	63	33.1	70	60–75	10–100
2	77	30.7	80	80–100	25–100
3	77	19.9	80	65–90	50–100
4	71	27	70	65–90	30–100
5	73	23.8	68	65–92	40–100
3.					
Időpont	Átlag	SD	Medián	IQR	Terjedelem
1	70.6	12.4	75	70–80	50–80
2	76.1	6.97	75	70–80	70–90
3	76.9	11.5	80	67–85	60–90
4	75.6	18.3	70	60–90	50–100
5	76.1	21.9	90	50–95	50–100
4.					
Időpont	Átlag	SD	Medián	IQR	Terjedelem
1	74.3	16.9	70	62.5–85	55–100
2	75	15.3	75	67.5–85	50–95
3	78.6	16.8	80	70–90	52–98
4	74	20.1	80	65–85	40–98
5	72.6	36.9	90	65–94	0–100
5.					
Időpont	Átlag	SD	Medián	IQR	Terjedelem
1	73.5	14.7	70	66.3–82.5	50–100
2	81.5	14.3	82.5	72.5–93.8	60–100
3	67.5	19.6	65	51.3–80	40–100
4	84.5	10.7	82.5	80–90	70–100
5	87	14.6	95	75–95	60–100
6.					
Időpont	Átlag	SD	Medián	IQR	Terjedelem
1	70.6	23	80	55–90	30–100
2	62.8	23.1	60	50–75	30–100
3	66.7	19.5	60	55–80	40–100
4	73.3	21.9	70	65–90	30–100
5	75.6	21.7	75	70–90	30–100

3. táblázat: A kutatás második fázisán mért motivációs értékek leíró statisztikái

A táblázatban közölt értékek nem rajzolnak ki egységes, általánosítható mintázatot. Ugyanakkor a több óra esetében is megfigyelhető jelenség az óra végi motivációs „felfutás”: az 1., az 5. és a 6. óra esetében is magasabb mediánérték és szűkülő interkvartilis tartomány figyelhető meg. Ez arra utal, hogy bizonyos tanórai kontextusokban az óra vége erős motivációs attraktorként működik. A mért értékek és tartományok alapján a motiváció nem fokozatosan és lineárisan változott a vizsgált órákon, hanem perturbációkra reagálva alakult. Hasonló jelenség továbbá, hogy a második mérésre a legtöbb óra esetében nőtt a motivációs pontszámok mediánértéke az első méréshez képest. Ez alól kivételt képez a hatodik óra, amely során a motivációs pontszámok átlaga és mediánja visszaesett az első mérést követően. Mind a második, mind az ötödik mérési időpontban zajló motivációs szintemelkedés megfigyelhető a kutatás második fázisának teljes mintájában is (1–6. órák eredményei összesen). Az alábbi táblázat a teljes mintára vonatkozó leíró statisztikai adatokat mutatja.

Időpont	Átlag	SD	Medián	IQR	Terjedelem
1	69.3	18.8	70	55–80	10–100
2	72.9	18.7	75	62.5–85	25–100
3	73.7	17.7	80	60–90	30–100
4	75.7	18.3	80	65–90	30–100
5	80.5	22.2	90	69–90	0–100

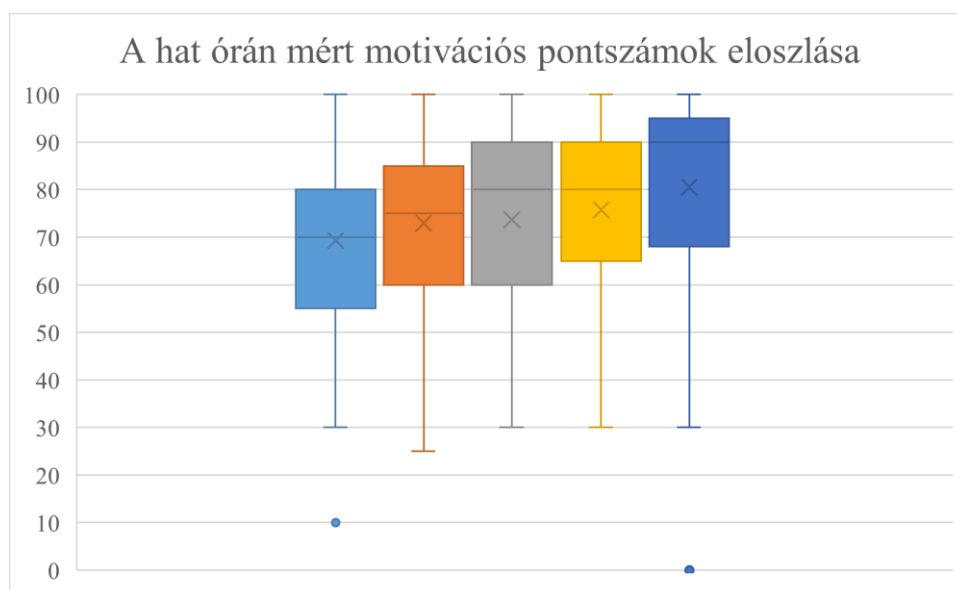
4. táblázat: A teljes minta összesített leíró statisztikája

Az egyes órákat vizsgálva megállapítható, hogy az egyetlen állandó jellemzőjük a nagymértékű heterogenitás: a 20 feletti szórásértékek és a nagy terjedelmű pontszámok a tanulók motivációs szintje közötti nagy különbségeire utalnak. Ezt illusztrálja az alábbi ábrásor is, amely a vizsgált órákon mért egyéni motivációs értékek alakulását szemlélteti; az ábrákon a színek és az azokhoz kapcsolt számok az egyes tanulókat jelölik.



4. ábra: Egyéni motivációs pontszámingadozások a kutatás második fázisában vizsgált órákon

A korábban említett óra végi motivációs szintemelkedés a hat órát egybefoglaló teljes mintán is megfigyelhető. Az alábbi ábra az összes órán mért motivációs pontszámok eloszlását mutatja. A Friedman-próba alapján szignifikáns eltérések mutathatók ki a mért pontszámok között ($\chi^2(4)=25.2$, $p<0.001$).



5. ábra: A teljes minta motivációs értékeinek eloszlása

Az adatközlők a kutatás második fázisában is rögzítettek szöveges indoklásokat, amelyek lehetővé tették a kvantitatív motivációs értékek tanulói nézőpontból történő értelmezését. Ebben a fázisban az elemzés kiinduló kérdése az volt, hogy a hallgatók milyen eseményekhez, helyzetekhez és szubjektív percepciókhoz kötötték aktuális motivációs állapotukat.

A tanulói válaszok alapján a motiváció növekedését több esetben is sikeresnek ítélt osztálytermi tevékenységekkel magyarázták. Gyakran emelték ki a tevékenységek társas (páros- és csoportfeladatok), interaktív, vagy szórakoztató jellegét. Szintén visszatérő elemként jelentek meg azok az indoklások, amelyek az aktuális téma vagy tananyag relevanciáját és gyakorlati hasznosságát hangsúlyozták. A motiváció emelkedését több esetben metakognitív felismerésekhez kötötték: ilyenkor a tanulók azt fejtették ki, hogy egy adott tevékenység során előrelépést tapasztaltak a tananyag megértésében vagy elsajátításában, illetve felismerni vélték az adott nyelvi tartalom későbbi felhasználhatóságát. Az alábbi példa jól illusztrálja ezt a típusú indoklást.

Most már egész mondatokban tudok kifejezni dolgokat (beleértve a helyszínt, a cselekvéseket), és más hobbikat is megkérdezhetek. Ez nagyon motivál.
 (#27 számú adatközlő, 85 pont)

A motivációs szint csökkenését a tanulók válaszaiban leggyakrabban a fáradtság és a mentális kimerülés indokolta. Bár egyes esetekben már a kiinduló motivációs állapot leírásában is megjelent a fáradtságra való hivatkozás, a válaszok többsége alapján az alacsonyabb pontszámok elsősorban az óra során zajló tevékenységek hatására fokozódó mentális terheléshez kapcsolódtak.

Több adatközlő az órát unalmasnak, túlságosan nyugodtnak vagy passzívnek ítélte meg, ami szintén hozzájárult a motivációs szint alacsonyabb értékéhez. Más esetekben a kognitív kihívások játszottak szerepet: a túl nagy mennyiségű, illetve bonyolultnak érzékelt új nyelvi tartalom megnövelte a kognitív terhelést, és negatívan befolyásolta a tanulók aktuális motivációs állapotát. A válaszok egy kisebb csoportjában társas tényezők is megjelentek demotiváló hatásként. Egyes tanulók saját teljesítményüket kedvezőtlenül hasonlították össze társaikéval, míg másokat a társak órai viselkedése zavart. Az alábbi válasz egy olyan esetet illusztrál, amelyben az adatközlő úgy érezte, hogy társai fordítóprogram segítségével érték el pozitív tanári visszajelzés, miközben saját erőfeszítései nem vezettek hasonló elismeréshez.

Most részben össze vagyok zavarodva, mert gyanítom, hogy a többiek [egy fordítóprogrammal] találtak új szavakat és lettek megdicsérve, amelyeknek ők sem tudják a jelentését.

(#4 számú adatközlő, 55 pont)

A stabilnak mutató időszakokhoz kapcsolódó szöveges indoklások két eltérő mintázatot mutattak. Egyes tanulók kifejezetten a motivációs szint változatlanosságát hangsúlyozták, ami arra utal, hogy szubjektív megélésük szerint az aktuális motivációs állapotuk nem módosult az előző mérési időponthoz képest. Más esetekben ugyanakkor a korábbival azonos motivációs értékhez a tanulók teljesen eltérő indoklást írtak. Ezekben az esetekben nem állítható egyértelműen, hogy a motiváció ténylegesen stabil maradt a két mérés között. Mindössze annyi állapítható meg, hogy eltérő tényezők együttállása vezetett a korábbihoz hasonló pontszámhoz. Ez a jelenség rávilágít arra, hogy az azonos mérési értékek mögött eltérő motivációs konfigurációk is állhatnak.

A statisztikai eredmények alapján az órák végén rögzített értékek több tanóra esetében is kiemelkedőnek bizonyultak. A szöveges indoklások elemzése alapján ez a jelenség többféleképpen értelmezhető: egyrészt az utolsó mérési időpontban egyes hallgatók nem az adott pillanatban megélt motivációs állapotukat értékelték, hanem inkább átfogó véleményt fogalmaztak meg az órával kapcsolatban. Ezekben az esetekben előfordulhatott, hogy a tanulók az óra korábbi szakaszaiban alacsonyabb motivációs pontszámokat rögzítettek, ugyanakkor összességében kedvezően viszonyultak a nyelvórákhoz, és alapvetően motiváltak tekintették magukat a tanulási folyamat egészében. Ezt a tendenciát mutatja az alábbi tanulói indoklás is.

Nagyon élvezem az órát, a tanárunk annyira kedves és cuki, imádok vele tanulni.

(#25 számú adatközlő, 95 pont)

A válaszokból kirajzolódó másik lehetséges értelmezés konkrét tanórai tevékenységekhez kapcsolódik. Több óra esetében a hallgatók olyan kooperációra épülő, interaktív és kreatív órai tevékenységet emeltek ki, amelyek során például egy egyetemi kampuszt vagy egy várost kellett társaikkal közösen megtervezniük. A tanulói indoklások alapján ezek a tevékenységek kiemelkedően motiváló hatással bírtak, és több esetben közvetlenül az óra végén zajlottak, ami hozzájárulhatott a záró mérési időpontban tapasztalt magasabb motivációs értékekhez. Az alábbi idézet ezt a hatást szemlélteti.

Most jól megy. A kis városunk megtervezése igazán feldobott. A feladat nagyszerű, játékosan kellene tanulnunk, ez egy nagyszerű módja a tanulásnak.

(#34 számú adatközlő, 90 pont)

4. Konklúzió, pedagógiai következtetések

A tanulmány célja a magyar mint idegen nyelvi órákon megfigyelhető rövid távú motivációs dinamika feltárása volt, a CDST keretében értelmezve a tanulói motiváció alakulását. A *Motometer* alkalmazása lehetővé tette a motiváció valós idejű, ismételt mérését, a szöveges indoklások pedig hozzájárultak a kvantitatív adatok mögött meghúzódó egyéni értelmezések feltárásához.

Az első kutatási kérdésre válaszul megállapítható, hogy a motiváció még egyetlen tanórán belül is jelentős ingadozásokat mutat, ugyanakkor nem kaotikus módon változik. A kutatás két fázisának eredményei alapján kijelenthető, hogy a motivációs szint átlagosan magas szinten mozgott a mérési időpontok során, ami a részt vevő magyarul tanuló külföldi vendéghallgatók

tanórai munkához való erős elköteleződésére utal. Azonban az egyéni motivációs ingadozások statisztikailag is kimutatható, jelentős eltéréseket mutattak: a kutatás első fázisában néhány hallgató motivációja nagyjából követte a csoportátlagot, ugyanakkor a legtöbben ettől eltérő, egyéni pályákat jártak be. Az eltérések különösen az óra második felében voltak szembetűnőek, amikor egyeseknél a motiváció növekedett, míg mások esetében csökkent. Az egyéni motivációs szintek nagymértékű ingadozása értelmezhető különböző megközelítési és elkerülési motivációs mechanizmusok alapján (lásd például MacIntyre–Serroul 2015), amennyiben az egyes tanórai események eltérő módon aktiválták a tanulók megközelítési vagy elkerülési tendenciáit. A kutatás második fázisában született eredmények tovább erősítették a motiváció dinamikus módon, egyénileg sajátosságosan alakuló természetét.

A mérések alapján a motiváció alakulása szakaszos mintázatot követett: bizonyos időpontokban stabilizálódott, míg más pontokon érzékenyen reagált az órai eseményekre. Az egyes tanórai tevékenységek átmeneti attraktorként működhetek, amelyek ideiglenesen stabilizálták, vagy éppen átrendezték a motivációs rendszer aktuális állapotát. A motiváció tehát nem lineárisan növekvő vagy csökkenő jelenséggént ragadható meg, hanem dinamikus konfigurációként, amelyben különböző tényezők folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással (vö. Waninge et al. 2014; Khelifa–Bátyi 2022).

A második kutatási kérdés a rövid távú motivációs változások kiváltó tényezőire irányult. Az eredmények azt mutatták, hogy a motiváció alakulása egyéni, társas és kontextuális tényezők integrált működésének eredménye. Az interaktív, kooperációra épülő, kreativitást és az elsajátított nyelvi tartalom szabad felhasználását igénylő feladatok több esetben pozitív perturbációként hatottak a rendszerre, és a motiváció átmeneti emelkedését eredményezték. Ezzel szemben a túlzott kognitív terhelés, a mentális kimerültség vagy a bizonytalanság élménye destabilizáló hatásúnak bizonyult. Különösen fontos eredmény, hogy ugyanaz a tanórai esemény eltérő hatást gyakorolhatott a tanulókra: ami az egyik hallgató számára motiváló kihívásként jelent meg, az a másik számára túlterhelést vagy szorongást válthatott ki. Ez a megfigyelés alátámasztja a motiváció heterogén és személyre szabott természetét.

A harmadik kutatási kérdés a visszatérő mintázatok azonosítására irányult. Bár az egyéni pályák jelentős variabilitást mutattak, két ismétlődő tendencia kirajzolódott. Egyrészt több órán is megfigyelhető volt az óra kezdetét követő motivációs szintemelkedés, ami a ráhangolódó, aktivizáló tevékenységek stabilizáló szerepére utal. Másrészt számos esetben az óra végén mért értékek bizonyultak a legmagasabbnak. Ez a jelenség többféleképpen értelmezhető: egyrészt a záró, kreatív vagy kooperatív tevékenységek motiváló erejére utalhat, másrészt arra is, hogy a tanulók az utolsó mérési ponton részben retrospektív, globális értékelést adtak az óra egészéről. A CDST keretében ez úgy értelmezhető, hogy az óra tanulásszervezési szerkezete – különösen a kezdeti és záró szakasz – ismétlődően attraktorállapotként működhet a motivációs rendszerben.

Pedagógiai szempontból az eredmények több fontos következtetésre hívják fel a figyelmet. Először is, a tanórai motiváció nem tekinthető stabil személyiségvonásnak, hanem dinamikus, változó, kontextusérzékeny rendszerként értelmezendő. Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai beavatkozások rövid időskálán is képesek befolyásolni a tanulói elköteleződést. Másodszor, a tanulók motivációs reakcióinak heterogenitása indokoltá teszi a differenciált, változatos tanórai szervezést. A különböző típusú feladatok – például interaktív, reflektív, kreatív vagy strukturált tevékenységek – kombinálása hozzájárulhat ahhoz, hogy a csoport különböző motivációs konfigurációval rendelkező tagjai egyaránt megtalálják a számukra optimális bevonódási lehetőséget.

Harmadszor, az óra szerkezete és a tanulásszervezés tudatossága kiemelt jelentőségű. A ráhangolódó és a lezáró szakasz nem csupán szervezési egység, hanem potenciális motivációs csomópont, amely képes stabilizálni vagy átalakítani a tanulók aktuális motivációs állapotát. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanóra szerkezetének tudatos tervezése – különösen az

aktív, jelentésteli és kooperatív zárótevékenységek alkalmazása – hosszabb távon is hozzájárulhat a tanulási folyamat pozitív megéléséhez.

A vizsgálat eredményeinek értelmezésekor több módszertani korlátot is figyelembe kell venni. Egyrészt a minta nem tekinthető reprezentatívnak: az adatfelvétel egyetlen intézményben, kezdő (A1 szintű) magyar mint idegen nyelvi csoportokban zajlott, és nem terjedt ki a résztvevők háttérváltozóinak (pl. anyanyelv, korábbi nyelvtanulási tapasztalat, tanulmányi célok) részletes feltárására. Így az eredmények nem általánosíthatók más szintekre, tanulói populációkra vagy oktatási kontextusokra. Másrészt a motiváció mérése diszkrét időpontokban történt, ami szükségszerűen csak pillanatfelvételeket rögzít, és nem teszi lehetővé a mérési pontok közötti mikrodinamikus folyamatok közvetlen megfigyelését. Emellett nem zárható ki az önértékelésből fakadó torzítás, illetve az a lehetőség sem, hogy a mérési helyzet önmagában – még ha minimális mértékben is – befolyásolta a tanulók reflektív attitűdjét. Végül, bár a kutatás több tanórára terjedt ki, az egyes órák eltérő csoportlétszáma és tanári gyakorlata további variabilitást vihetett az adatokba. E korlátok ellenére a vizsgálat értéke elsősorban a motiváció rövid távú, kontextusérzékeny alakulásának feltárásában és a dinamikus megközelítés empirikus megerősítésében rejlik.

Összességében a vizsgálat megerősíti, hogy a nyelvtanulási motiváció mikro-szintű vizsgálata értékes betekintést nyújt a tanórai folyamatok működésébe. A magyar mint idegen nyelv kontextusában végzett empirikus elemzés hozzájárul a kevésbé kutatott nyelvek motivációs dinamikájának feltárásához, és tovább erősíti azt a komplexitáselméleti megközelítést, amely a motivációt nem statikus tulajdonságként, hanem folyamatosan újraszerveződő rendszerként értelmezi.

Irodalom

- Beccia, Ashley 2023. Attractor States in Second Language Development. *Studies in Applied Linguistics and TESOL* 22/2: 1–3. <https://doi.org/10.52214/salt.v22i2.10668>.
- Bouchard, Jérémie 2021. *Complexity, Emergence, and Causality in Applied Linguistics*. Springer International Publishing, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-88032-3>.
- Dörnyei, Zoltán 2014. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Zoltán – Peter D. MacIntyre – Alastair Henry 2015. Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. In: Dörnyei, Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters, Bristol. <https://doi.org/10.2307/jj.26931945.5>
- Dörnyei, Zoltán – Ushioda, Ema 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>.
- Gardner, Robert – Masgoret Anne-Marie – Tennant, Jeff – Mihic, Ljiljana 2004. Integrative Motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language Course. *Language Learning* 54/1: 1–34. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x>.
- Hiver, Phil 2015. Attractor States. In: Dörnyei, Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters, Bristol. 20–28. <https://doi.org/10.2307/jj.26931945.7>
- Hiver, Phil – Al-Hoorie, Ali H. 2020. *Research Methods for Complexity Theory in Applied Linguistics*. Multilingual Matters, Bristol.
- Khelifa, Alaeddine – Bátyi, Szilvia 2022. Dynamic motivation of international students in a Hungarian as a foreign language class: longitudinal case studies. *Alkalmazott nyelvtudomány* 22/2: 105–25. <https://doi.org/10.18460/ANY.2022.2.007>.
- Larsen-Freeman, Diane – Cameron, Lynne 2012. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- MacIntyre, Peter D. – Serroul, Alicia 2015. Motivation on a Per-Second Timescale: Examining Approach-Avoidance Motivation During L2 Task Performance. In: Dörnyei, Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters, Bristol. 109–138. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-013>.

- Oxford, Rebecca – Shearin, Jill 1994. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal* 78/1: 12–28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>.
- Waninge, Freerkien – Dörnyei Zoltán – de Bot, Kees 2014. Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. *The Modern Language Journal* 98/3: 704–23. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12118.x>.

Prohászka, Zsolt

**Motivational Fluctuations in Hungarian as a Foreign Language Classrooms:
An Empirical Investigation of Short-Term Changes**

This study investigates short-term motivational dynamics in Hungarian as a foreign language (HFL) classrooms through the lens of Complex Dynamic Systems Theory (CDST). Using an adapted version of the Motometer, learners (N=66 across seven beginner-level university classes) rated their momentary motivation at five pre-determined points during 90-minute lessons. Quantitative data were complemented by brief written justifications to contextualize fluctuations. Results indicate that motivation varied significantly within single lessons, yet not randomly. Instead, motivational trajectories displayed patterned variability characterized by temporary stabilization phases and context-sensitive shifts. Interactive, collaborative, and creative tasks frequently functioned as positive perturbations, leading to short-term motivational increases, whereas cognitive overload, fatigue, and perceived task difficulty were associated with declines. Importantly, identical classroom events elicited divergent responses across learners, underscoring the heterogeneous and individualized nature of motivational systems. Across lessons, two recurring tendencies emerged: a motivational rise following initial warm-up activities and, in several cases, elevated end-of-lesson ratings. These patterns suggest that lesson structure itself may operate as a recurrent attractor within classroom motivational dynamics. The findings support a dynamic, non-linear understanding of L2 motivation and contribute empirical evidence from a less commonly taught language context. Pedagogically, the results highlight the importance of varied task design, differentiation, and dramaturgical awareness in lesson planning to accommodate diverse motivational configurations within the classroom.

II. Műhelyek, színterek, taneszközök

Pelcz Katalin

**A szekvencia és a spirálitás.
A modellalapú nyelvoktatás alapfogalmai
a kognitív terhelés elméletének tükrében**

1. Bevezetés

A nyelvoktatás egyik visszatérő problémája, hogy a tanuló a nyelvórákon megvalósított sikeres feladatok ellenére sem jut el addig, hogy gyorsan, rugalmasan és természetesen használható nyelvtudása legyen. A kérdés ezért nemcsak az, hogy milyen tartalmat tanítunk, hanem az is, hogyan tervezzük meg a tanulási folyamatot úgy, hogy a feldolgozásból tartós, előhívható és alkalmazható tudás szülessék. A modellalapú nyelvoktatás két alapfogalma e tekintetben, a szekvencia és a spirálitás nem egyszerű tananyagszervezési technika, hanem a tanulás kognitív feltételeire adott didaktikai válasz. A modellalapú nyelvoktatás koncepcióját Szita Szilvia és Pelcz Katalin dolgozták ki, s ezen didaktikai megközelítést tükrözik a MagyarOK tankönyvcsalád kötetei (a módszer elméleti és módszertani összefoglalását bemutató kézikönyv kidolgozás alatt áll). A megközelítés egyik kiindulópontja, hogy a nyelvtanulás akkor válik hatékonnyá, ha a tanuló nem elszigetelt elemeket és szabályokat sajátít el, hanem jól szervezett nyelvi modellekből kiindulva fokozatosan építi fel a használható nyelvi repertoárt.

A kognitív terhelés elmélete abból indul ki, hogy az új információ feldolgozását a munkamemória korlátozott kapacitása határozza meg, miközben a tanulás célja az, hogy a hosszú távú memóriában olyan szervezett tudáselemek épüljenek fel, amelyek később gyorsabb és gazdaságosabb feldolgozást tesznek lehetővé (Sweller–Ayres–Kalyuga 2011). Ha a tananyag szervezése túl sok keresgélést, koordinációt vagy egyszerre túl sok új elem kezelését kívánja meg, a feldolgozás könnyen felszínessé válik. Ha viszont a tananyag jól pozicionált, a figyelmet a releváns mintázatokra irányítja, épít az ismétlésekre, de nem mechanikus visszatéréseket biztosít, akkor a tanuló nem csupán feladatokat old meg, hanem fokozatosan olyan mentális szerveződések épít ki, amelyek a későbbi nyelvhasználat alapjául szolgálnak. A kognitív terhelés elmélete ezért különösen alkalmas keretet ad annak megértéséhez, hogy a tananyag belső szervezése miért nem másodlagos kérdés, hanem a tanulás sikerének egyik feltétele.

Ebben a keretben a modellalapú nyelvoktatás különösen termékeny megközelítésnek bizonyul, mivel abból indul ki, hogy a nyelvi fejlődéshez nagy mennyiségű, természetes nyelvhasználatot közvetítő inputra, jól követhető modellekre, tudatosan felépített variációkra és visszatérő újraaktiválásra van szükség. A módszer tehát nem utólag illeszti hozzá a kognitív terhelés szempontjait a tanításhoz, hanem szerkezetileg is olyan tanulási környezetet épít, amelyben a figyelem, az észlelés, a rendszerezés, az előhívás és az automatizálódás egymásra épül.

A tanulmány célja, hogy a modellalapú nyelvoktatás két kulcsfogalmát, a szekvenciát és a spirálitást nyelvpedagógiai és használatalapú nyelvészeti keretben értelmezze, valamint bemutassa, hogy ezek a szervezési elvek miként járulhatnak hozzá a nyelvtanulás folyamatában a nyelvi mintázatok felismeréséhez, stabilizálásához és rugalmas alkalmazásához.

2. Elméleti kiindulás

1.1. Kognitív terhelés, munkamemória és hosszú távú memória

A tanulás ebben az összefüggésben nem csupán feladatteljesítés, hanem mentális szerveződés. A munkamemória azt a korlátozott kapacitású rendszert jelöli, amely átmenetileg fenntartja és tárolja az információt a folyamatban levő tevékenység érdekében; a hosszú távú memória pedig azt a tudásrendszert, amelyben a tapasztalat szervezett formában tárolódik, és amelyre a további feldolgozás támaszkodik. Baddeley (2003) szerint a munkamemória nem pusztán rövid idejű tároló, hanem a gondolkodás és a cselekvés egyik működési feltétele. Ebből következik, hogy a tanulás eredményessége attól is függ, miként szabályozzuk a feldolgozás terhelését.

A kognitív terhelés elméletében ezért válik döntővé, hogy a tananyag ne olyan helyzetek sorozata legyen, amelyekben a tanuló minden alkalommal a nulláról próbálja újraszervezni a nyelvi elemeket, hanem olyan tanulási pálya, amelyben egyre több tudáselem válik előhívható, egységként kezelhető formává. A munkamemória tehermentesítése nem a kihívás megszüntetését jelenti, hanem annak biztosítását, hogy a feldolgozási kapacitás a releváns mintázatokra összpontosítson.

1.2. Minta, modell és mintázat

A kognitív nyelvészeti szakirodalom rendszerint a séma fogalmával írja le a mentális tudásszerveződést. A kognitív nyelvészetben belül különösen a kognitív grammatika és a hozzá kapcsolódó használatalapú megközelítések írják le a mentális tudásszerveződést sémák, illetve sematizált reprezentációk segítségével (vö. Langacker 1987, 2008; Lakoff 1987). A nyelvpedagógiai tárgyalásban, a modellalapú nyelvoktatás keretében ebből kiindulva célszerűbb a *minta* és a *modell* terminusok megkülönböztetése. *Mintán* azt a nyelvi inputot értjük, amelyet a tanuló változatlan formában tud követni; *modellen* pedig olyan több oktatási célt megvalósító tanulási egységet, mely több szempontból kidolgozott, variálható nyelvi inputot, amely nemcsak példát ad, hanem megmutatja a működés logikáját is.

A modell tehát nem egyszerűen egy jól formált lexikai egység, mondat vagy szöveg, hanem funkcióval, kontextussal, lexikogrammatikai szerveződéssel és lehetséges variációkkal együtt megfigyelhető nyelvi viselkedés. A mintázat pedig azt a nyelvi inputot írja le, amikor egy jelenség visszatérő szervezőelvét emeljük ki, vagyis azt, ami több példából rajzolódik ki. A természetes nyelvhasználat ugyanis nem pusztán másolásból, hanem mintákból kiinduló, modellek segítségével szervezett variációból épül fel.

1.3. Mély feldolgozás és kíváncsi nehézség

A mély feldolgozás nem azt jelenti, hogy a tanuló egyszerűen sokat gondolkodik, vagy alaposan átgondol valamit, hanem azt, hogy a feldolgozás során a forma, a jelentés, a funkció és a kontextus kapcsolatai is aktiválódnak. Minél több ilyen kapcsolat épül ki, annál stabilabb az előhívás, és annál nagyobb az esélye annak, hogy a tudás új helyzetekben is hozzáférhető marad.

Ehhez kapcsolódik a kíváncsi nehézségek fogalma is. Bjork és Bjork (2011) szerint a tanulást nem a teljes sűrűlődsmentesség, hanem az optimálisan szabályozott, produktív nehezítés támogatja. Nem minden nehézség hasznos, de az előhívást, összehasonlítást és megkülönböztetést kiváltó nehézségek gyakran tartósabb tudáshoz vezetnek. Ez a nyelvoktatásban azért különösen fontos, mert a túl korai kreatív(nak vélt), segítő korlátoktól mentes szabad használat sok esetben nem mélyebb tanulást, hanem rendezetlen keresgélést eredményez.

2. Használatalapú és korpusznyelvészeti keret

2.1. Gyakoriság, ismétlődés és mintázatfelismerés

A modellalapú nyelvoktatás abból a felismerésből indul ki, hogy a nyelvi tudás nem steril szabályokból, hanem visszatérő, funkcióhoz kötött mintázatokból szerveződik. Ellis használatalapú áttekintése és Bybee ismétlésről szóló tanulmánya egyaránt amellett érvelnek, hogy a nyelvi reprezentációt erősen alakítja a gyakoriság, az ismétlődő előfordulás és a kontextushoz kötött használat (Ellis 2002; Bybee 2006).

A mintázatfelismerés itt azt a folyamatot jelenti, amelyben a tanuló több előfordulásból észreveszi, mi stabil és mi változtatható egy adott nyelvi megoldásban. Ha a tanuló elegendő, jól rendezett inputot kap, akkor nem elszigetelt elemeket memorizál, hanem fokozatosan hozzáférhetővé válik számára egy működő modell. Ebből a megfigyelésből következik a gyakori elemek kiemelt szerepe is: ami gyakori, az több észlelési alkalmat kínál, gyorsabban stabilizálódik, és hamarabb válik előhívhatóvá.

Példaként tekintsük meg, hogy a MagyarOK A2+ kötetének negyedik fejezetének egy feladatrészletét, ahol egy témához kapcsolódó modellmondatokat figyelnek meg a nyelvtanulók, melyben – a tartalom feldolgozását követően – már néhány modellmondat alapján megfigyelhető, miként jelenik meg a témához kapcsolódva a tipikus szórend, a tagadás vagy miként használható a várakozást lezáró *vége* lexikai egység:

b) Olvassa el, és egészítse ki a lehetséges válaszok listáját!

Nem csináltam semmi különöset.	E-maileket írtam.
Beszélgettem a barátnőmmel.	Végre kipihentem magamat.
Telefonáltam a szüleimnek.	Moziban / színházban / egy buliban / angolórán
Az egész hétvégét a családommal töltöttem.	/ rokonoknál / ... voltam.
Találkoztam egy ismerőssémmel.	Úszni / táncolni / futni / ... voltam.
Elmentem a barátaimhoz.	Egyáltalán nem tudtam pihenni.
Végre kitakarítottam a lakást.	Sportolni is akartam, de nem volt rá időm.
Bevásároltam a piacon.	Nem volt időm takarítani / vásárolni / ...
Segítettem a fiamnak leckét írni.	
Megírtam a magyar házi feladatot.	
Megtanultam az új szavakat.	

b) Olvassa el a lehetséges válaszok listáját!

Nem csináltam semmi különöset.	Megtanultam az új szavakat.
Beszélgettem a barátnőmmel.	E-maileket írtam.
Telefonáltam a szüleimnek.	Végre kipihentem magamat.
Az egész hétvégét a családommal töltöttem.	Moziban / színházban / egy buliban / angolórán
Találkoztam egy ismerőssémmel.	/ rokonoknál / .. voltam.
Elmentem a barátaimhoz.	Úszni / táncolni / futni / .. voltam.
Végre kitakarítottam a lakást.	Egyáltalán nem tudtam pihenni.
Bevásároltam a piacon.	Sportolni is akartam, de nem volt rá időm.
Segítettem a fiamnak leckét írni.	Nem volt időm takarítani / vásárolni / ...
Megírtam a magyar házi feladatot.	Nem voltam sehol.

1. ábra: Mintázatfelismerés

2.2. Illeszkedő nyelvtudás

Itt kapcsolódik be az illeszkedő nyelvtudás fogalma. Ezen olyan nyelvi repertoár közvetítését értjük, amely egyszerre természetes, tipikus, regiszterhez illeszkedő és a tanuló aktuális feldolgozási kapacitásához szabott. A cél nem az, hogy a témához tartozó összes lehetséges nyelvi elemet egyszerre tanítsuk meg, hanem az, hogy pontosan azt a nyelvi anyagot adjuk, amellyel a tanuló a következő lépést ténylegesen meg tudja tenni.

Ez egy rövid példával jól megvilágítható. A vendéglátóhely témájában teljesen életszerű lenne egy olyan mondat, mint: *Elnézést, lenne szíves egy presszókávét hozni, ha lehet, kevés tejjel?* Ez autentikus nyelvhasználat, de kezdő vagy alsóbb szintű tanuló számára egyszerre túl sok új döntési pontot tartalmazhat. Ezzel szemben a *Szeretnék kérni egy eszpresszót / Egy eszpresszót szeretnék kérni* olyan modell, amely természetes, gyakori, funkcionálisan átlátható és könnyen variálható. Ebből a modellből a tanuló gyorsan eljuthat ide: *Szeretnék kérni egy teát, Szeretnék kérni két pohár vizet, sőt a Szeretném kérni a számlát* is könnyen elérhető variációvá válik. Az illeszkedés tehát nem a természetesség csökkentését, hanem a tanulhatóság és a természetesség didaktikai összehangolását jelenti.

2.3. Lexikogrammatika és korpuszalapú mintázatok

A lexikogrammatikai megközelítés azért központi kérdés, mert a nyelvi tudást nem külön szavak és külön szabályok halmazaként, hanem lexikogrammatikai mintázatok rendszereként írja le. Sinclair, valamint Hunston és Francis korpuszalapú munkái azt mutatják meg, hogy a nyelvhasználat jelentős része nem teljesen szabad kombinációkból, hanem tipikus, részben rögzült, részben produktív mintázatokból áll (Sinclair 1991; Hunston–Francis 2000).

Ha a tanuló megtanulja a *Szeretnék kérni egy kávét* mondatot, akkor jó esetben nem külön elemeket alkalmaz, hanem egy udvarias kérés modelljét kezdi kiépíteni. A forma, a jelentés, a funkció és a kontextus összekapcsolódása teszi a modellt taníthatóvá és alkalmazhatóvá.

3. A szekvencia mint a modellalapú nyelvoktatás alapegysége

3.1. A szekvencia fogalma

A szekvencia a modellalapú nyelvoktatásban nem feladatok laza egymásutánja, hanem belső logikával megszervezett tanulási egység. Kiindulópontja nem egy elszigetelt nyelvtani szabály, hanem egy kommunikációs helyzet és annak kompetens nyelvi megvalósítása. Ez alapvetően eltér attól a szervezéstől, amely előbb szabályt tanít, majd izoláltan gyakoroltat, és végül alkalmazást kér. A szekvencia ezzel szemben eleve úgy szervezi a tanulást, hogy a megértés, a megfigyelés, a rendszerezés, a variáció és az önálló alkalmazás egymásra épüljenek.

3.2. A szekvencia tipikus lépései

A jól felépített szekvencia rendszerint ráhangolással indul. Ennek célja nem csupán a motiválás, hanem az előzetes tudás és a releváns fogalmi tér mozgósítása. A tanuló így nem teljesen üres munkamemóriával lép be az új témába, hanem már van mihez kapcsolnia az új inputot.

A következő lépés a modellszöveg bemutatása, amely kezdetben tipikusan a globális jelentésre irányítja a figyelmet. Ez didaktikailag azért fontos, mert a forma részletei csak akkor válnak igazán feldolgozhatóvá, ha a tanuló már nagyjából érti, miről van szó. A figyelem irányítása tehát itt nem módszertani (mellékes) kérdés, hanem a túlterhelés megelőzésének egyik központi eszköze.

Ezt követi a megfigyelés és rendszerezés szakasza. Itt a tanuló azonosítja a visszatérő lexikai elemeket, szerkezeti megoldásokat, pragmatikai mintázásokat, vagyis azt, ami tipikusan együtt jár az adott kommunikációs helyzetben. Schmidt (1990) szerint a nyelvi fejlődéshez szükséges,

hogy a tanuló bizonyos jelenségeket észrevegyen, tudatosan regisztráljon; az *input*ból így lesz *intake*. Schmidt felhívja a figyelmet arra, tudatos irányítás (é. tanári munka) szükséges ahhoz, hogy a tanuló bizonyos nyelvi jelenségeket észrevegyen és tudatosan regisztráljon. Csak azok az elemek válhatnak a tanulási folyamat részévé, amelyek a figyelmi feldolgozás révén az *input*ból feldolgozott *inputtá* (*intake*) válnak, s mivel a másodiknyelv tanulási folyamatában nem minden *input* válik tanulási tényezővé, a nyelvi fejlődés feltétele, hogy a tanuló bizonyos jelenségeket észrevegyen, Az *input* így válik feldolgozott, tanulásra alkalmas *inputtá*.

A következő lépés a strukturálás: a minta vagy modell jelentéshez és funkcióhoz kötése. Itt nem elvont szabályközlésről van szó, hanem arról, hogy a tanuló átlássa, mire jó az adott megoldás, milyen helyzetben tipikus, és mely elemei stabilak.

3.3. Állványozás és a kontroll fokozatos átadása

A szekvencia egyik kulcsfogalma az állványozás vagy támaszrendszer (*scaffolding*). Van de Pol, Volman és Beishuizen (2010) összefoglalása szerint az állványozás három kulcsjellelmezővel írható le: kontingencia, elhalványulás és a felelősség fokozatos átadása. Ez azt jelenti, hogy a támogatás a tanuló aktuális állapotához igazodik (vö. illeszkedő nyelvhasználat), idővel halványul, végül pedig a kontroll fokozatosan a tanulóhoz kerül.

A szekvenciát lezáró önálló szövegalkotás ezért nem mellékes produktív zárófeladat, hanem annak próbája, hogy a modell mennyire vált belsővé. Itt már nem változatlan mintakövetést, hanem funkcionális, személyes, helyzethez illeszkedő megvalósítást várunk.

4. Spirálitás: visszatérés, újraszervezés, bővülés

4.1. A spirális-szervezés tanulásmódszertani alapja

A spirálitás a tananyag azon szervezési elve, amely szerint a nyelvi tudás nem egyszeri feldolgozással épül fel, hanem időben eltolva, új kontextusokban, bővülő és átrendeződő formában tér vissza. A spirális tananyagszervezés lényege tehát nem csupán az ismétlés, hanem az időben elosztott újraaktiválás és a kontextuális variáció: a tanuló ugyanazzal a nyelvi jelenséggel több alkalommal találkozik, de minden visszatérés más feladattípusban, más kommunikációs helyzetben vagy más lexikai környezetben történik.

A tanulásmódszertani kutatások szerint az elosztott gyakorlás (*distributed practice*) rendszeresen kedvezőbb hatású a hosszú távú megtartás szempontjából, mint a tömbösített gyakorlás (*massed practice*). Cepeda és munkatársai átfogó metaanalitikus áttekintése több mint száz empirikus vizsgálat eredményeit összegezve kimutatta, hogy a verbális felidézési feladatokban az időben elosztott gyakorlás szignifikáns előnyt mutat a tömbösített gyakorlással szemben (Cepeda et al. 2006). A szerzők értelmezése szerint ennek egyik oka, hogy a tanulási szakaszok közötti időbeli távolság növeli a feldolgozási erőfeszítést: a tanulónak részben feledésből kell újraaktiválnia a korábbi tudást, ami hozzájárul a hosszútávú memóriában való rögzüléshez.

A második nyelv elsajátításának területén Kim és Webb metaanalitikus vizsgálata hasonló eredményekre jutott. A tanulmány azt mutatta, hogy az időben elosztott gyakorlás különösen hatékony a szókincs és a lexikogrammatikai szerkezetek elsajátításában, mivel a tanuló minden újabb találkozáskor részben újraszervezi a korábban tanult reprezentációkat (Kim–Webb 2022). Az időben eltolva visszatérő tanulási szakaszok tehát nem egyszerű ismétlések, hanem olyan feldolgozási helyzetek, amelyekben a tanuló újra hozzáfér a korábban tanultakhoz, és módosítja is azt.

A spirális szervezés azonban nemcsak a memóriakutatással, hanem a használatalapú nyelvészeti modellekkel is szoros kapcsolatban áll. A használatalapú megközelítések egyik központi tétele, hogy a nyelvi tudás a nyelvhasználati tapasztalatok gyakoriságából és

ismétlődéséből épül fel. Ellis (2002) szerint a nyelvi feldolgozásban a gyakori mintázatok nagyobb valószínűséggel kerülnek észlelésre és feldolgozásra, ezért ezek gyorsabban stabilizálódnak a mentális reprezentációkban. A nyelvi rendszer tehát nem elsősorban absztrakt szabályokból, hanem gyakoriság által megerősített mintázatokból szerveződik.

Hasonló következtetésre jut Bybee (2006) is, aki a nyelvi struktúrák kialakulását az ismétlődő használat hatásával magyarázza: a gyakori elemek és szerkezetek erősebb reprezentációval rendelkeznek, és nagyobb valószínűséggel válnak produktív mintákká. A nyelvi tudás így fokozatosan alakul ki a konkrét előfordulások hálójából: a gyakori minták stabilizálódnak, majd ezekből absztrakció révén általánosabb sémák épülnek fel.

Ezek az eredmények közvetlenül kapcsolódnak a spirális tananyagszervezés logikájához. Ha a tanuló ugyanazzal a lexikogrammatikai mintával több alkalommal találkozhat, különböző kontextusokban és különböző kommunikációs célokkal, akkor egyrészt növekszik az adott szerkezet feldolgozási gyakorisága, másrészt lehetővé válik a mintázatok felismerése és általánosítása. A spirális szervezés tehát egyszerre használja ki az elosztott gyakorlás memóriakutatásban leírt hatását és a használatalapú nyelvészetben hangsúlyozott gyakorisági mechanizmusokat.

A nyelvtanulás szempontjából mindez azt jelenti, hogy a nyelvi elemek elsajátítása ritkán történik meg egyetlen tanulási szakaszban, jóval inkább fokozatos folyamatként írható le, amelyben a tanuló több alkalommal találkozhat ugyanazzal a mintázattal, és minden alkalommal egyre gazdagabb kapcsolati hálóba illeszti azt. A spirális tananyagszervezés ezért nem pusztán didaktikai megoldás, hanem a nyelvi tanulás kognitív és használatalapú természetéhez illeszkedő tanulásszervezési stratégia.

4.2. Előhívás és tartós megtartás

A memóriakutatás szempontjából e két fogalom azért különösen fontos, mert a felejtés nem pusztán veszteség, hanem a tanulásszervezés egyik adottsága. Ha a tudás nem aktiválódik újra, gyengül a hozzáférés; ha viszont a tanuló késleltetve kénytelen előhívni valamit, az erősítheti a reprezentációt. Roediger és Karpicke tanulmánya (2006) szerint az előhívás nem pusztán ellenőriz, hanem maga is tanít.

A spirális szervezés ezt a logikát építi be a tananyagba: a tanuló nem mindig ugyanazzal a feladatípussal, de ugyanazon modell újraaktiválására szembesül. A spirál tehát nem ismételtetés, hanem olyan makroszervező elv, amely biztosítja, hogy a korábban hozzáférhetővé tett modell később más szövegtípusban, más kommunikációs céllal, más lexikai környezettel és nagyobb önállósággal térjen vissza.

5. Variáció a szekvenciában és a spirálban

A variáció a modellalapú nyelvoktatásban olyan központi szervezőrendszer, amely a modellek produktívvá tételének eszköze. Ha a tanuló csak ugyanazt a mondatot ismétli, a tudás könnyen egyetlen felszíni megoldáshoz tapad. Ha viszont több tartalommal, több szerepben, eltérő pragmatikai célokkal, más-más szövegtípusokban, regiszterben találkozhat ugyanazzal a szervezőelvvvel, akkor megérti, mi a modell stabil magja, és hol vannak a mozgásterek. Ettől válik a tudás átvihetővé.

A spirálban az ismétlés és a variáció együtt adja a tanulási út ritmusát. Az ismétlés biztosítja, hogy a modell újra aktiválódjon; a variáció pedig azt, hogy ne egyetlen kontextushoz rögzüljön. Ha túl sokáig marad ugyanaz a támasz, az később redundánssá válhat. Ha túl gyorsan tűnik el, a tanuló elveszítheti a fogódzóit. A tanári döntés ezért nem egyszerűen az, hogy segítünk-e a támasszal, hanem az, hogy mikor milyen erősségű modellt adunk, mikor milyen típusú variációt engedünk meg, és hogy mikor halványítjuk el a támaszt.

6. Egy szekvencia bemutatása a MagyarOK A2+ 4. fejezetében

A MagyarOK A2+ 4. fejezete azért alkalmas példa, mert e fejezet mintafejezetként elérhető a tananyagcsalád holnapján, így mindenki számára megtekinthető a tágabb kontextus is. A fejezet több szekvenciából épül fel, s mindegyik szekvenciában megfigyelhető, hogy nem egyszerűen gyakorlatokat sorol egymás mögé, hanem egy hétvégi beszámoló modelljét építi fel lépésről lépésre.

6.1. Ráhangolás és kategorizálás

A ráhangoló feladat didaktikai funkciója az, hogy előkészítse a témát. A pozitív és negatív hétvégi tapasztalatokhoz kapcsolódó szókincs csoportosítása nem csupán bemelegítés, hanem egy olyan értékelő keret létrehozása, amelyhez a későbbi beszámoló kapcsolódni tud. A tanári döntés ezen a ponton az, hogy a hangsúlyt nem a teljes, komplett megfogalmazásra, hanem a jelentésmező kialakítására helyezi. (1. Milyen volt a hétvégéd? Milyen volt a hétvégéje? a) Mi pozitív, mi negatív? Csoportosítsa a szavakat és kifejezéseket!). Ez a szekvencia szempontjából nem mellékes bemelegítés, hanem a fogalmi és értékelő tér létrehozása: a tanuló rögtön egy kommunikációs műveletet végez, értékkel, minősít, miközben a lexikai elemek már tematikus hálóba rendeződnek. Itt a kognitív teher alacsony, mert a művelet (pozitív–negatív) egyszerű, a bemenő anyag pedig rövid és áttekinthető; a feladat éppen ezért alkalmas arra, hogy a munkamemóriában helyet biztosítson a későbbi formaközel fókuszra. Végül, de nem utolsó sorban, már e nyitófeladat segítségével is megválaszolható a téma releváns kérdése.

1. Milyen volt a hétvégéd? Milyen volt a hétvégéje?

a) Mi pozitív, mi negatív? Csoportosítsa a szavakat és kifejezéseket!

~~nagyon jó~~ – fárasztó – kellemes – nem valami jó – nem túl izgalmas – elég jó – egy kicsit stresszes – elég unalmas – átlagos – szuper – nagyon klassz – borzasztó – rettenetes – szörnyű





nagyon jó, ...	
--	--



2. ábra: Ráhangoló feladat

6.2. Modellalapú input: listázott modellmondatok

A modellbemutató szakaszában a hétvégi beszámoló tipikus mondatait tartalmazó blokk didaktikailag sűrített inputként működik. A tanuló nem elszigetelt igealakokkal találkozik, hanem egy múlt idejű elbeszélés modellezett megvalósulásával. A tanári döntés itt az, hogy kezdetben globális megértési műveletet kérjen, és csak ezután irányítsa a figyelmet a formai mintázatokra.

Ezek a mondatok egy olyan didaktikailag sűrített inputblokkot adnak, amelyekben a hétvégi beszámoló tipikus megoldásai sorakoznak: *Nem csináltam semmi különöset. Beszélgettem... Telefonáltam... Végre kipihentem magamat...* Ez a rész a szekvenciában azért kulcs, mert egyszerre hoz létre mennyiségi inputot és ismétlődő mintázatokat (vö. 2.1). Itt indul a modellek megfigyelése és rögzítése: a tanuló nem különálló igealakokat lát, hanem egy „múlt idejű beszámoló” pragmatikai sémáját kezdi felépíteni.

b) Olvassa el, és egészítse ki a lehetséges válaszok listáját!

Nem csináltam semmi különöset.	E-maileket írtam.
Beszélgettem a barátnőmmel.	Végre kipihentem magamat.
Telefonáltam a szüleimnek.	Moziban / színházban / egy buliban / angolórán
Az egész hétvégét a családommal töltöttem.	/ rokonoknál / ... voltam.
Találkoztam egy ismerőssel.	Úszni / táncolni / futni / ... voltam.
Elmentem a barátaimhoz.	Egyáltalán nem tudtam pihenni.
Végre kitakarítottam a lakást.	Sportolni is akartam, de nem volt rá időm.
Bevásároltam a piacon.	Nem volt időm takarítani / vásárolni / ...
Segítettem a fiamnak leckét írni.	
Megírtam a magyar házi feladatot.	
Megtanultam az új szavakat.	

3. ábra: Modellalapú input

6.3. Első produktív kimenet: személyesítés kontrollált keretek között

Az első produktív kimenet, vagyis a személyes hétvégi beszámoló megírása azért működik jól, mert nem a semmiből kell megszületnie. Előtte a tanuló már látott értékelő lexikát és tipikus múlt idejű megoldásokat. A feladat tehát előkészített önállóság: a döntési tér megnyílik, de nem üres. A tanári döntés itt például az lehet, hogy átmenetileg a táblán hagy bizonyos mondatmodelleket vagy kulcsszavakat. Tehát a szekvencia már itt nyit a személyes alkalmazás fele (*Milyen volt a hétvégéje? Írjon legalább öt mondatot!*). Didaktikailag ez nem túl korai „szabad fogalmazás”, mert a tanuló előtte (a) értékelő mellékneveket rendezett, (b) tipikus válaszokat látott. A feladat így az állványozás egyik jellegzetes formáját valósítja meg: a tanuló önállóan ír, de a döntési modellek által előkészítve.

c) Milyen volt a hétvégéje? Írjon legalább öt mondatot!

.....

.....

.....

.....

.....

.....



4. ábra: Állványozott produkció

6.4. Transzformálás: teremtsünk beszédhelyzetet!

A transzformálás és a beszédhelyzet-teremtés fázisában a fejezet akkor lép tovább a valódi kommunikáció felé, amikor a tanulók pármunkában dialógust építenek a megfigyelt minták alapján. A tanár szerepe itt kettős: egyrészt biztosítja a kiejtési és prosódiai modellt, másrészt olyan beszélnyelvi elemeket von be a tanulási folyamatba, amelyek tovább nyitják a kommunikációt. A párban dolgozó diákok mindegyike más dialógust tud összerakni a minta alapján, így amikor prezentálnak, lesz új információ a többi, csoportban dolgozó diák számára.

d) Beszélgessen legalább két emberrel a minta alapján! Használja a b) és a c) feladat mondatait!

	– Milyen volt a hétvégéd?	– Milyen volt a hétvégéje?
😊	• Nagyon jó volt. Pénteken ... • Nagyon jó. Végre kipihentem magamat. Pénteken ... • Jó volt, csak kicsit fárasztó. Pénteken ...	• Nagyon fárasztó. Egyáltalán nem tudtam pihenni. Pénteken ... • Átlagos. Nem csináltam semmi különösét. Pénteken ...

5. ábra: Állványozott interakció

6.5. Ismétlés mint új fókusz: formai tudás visszahívása már beágyazott funkcióban

A következő egység expliciten jelzi a grammatikai spiralitást: *A múlt idő: egyes szám első személy (Ismétlés)*. A szekvencia szempontjából lényeges elem, hogy ez az ismétlés nem önmagáért történik, hanem visszacsatol a fejezet első kommunikációs céljához (hétvégi beszámoló). A táblázat (*Tanulmányozza az első kötetből már ismerős táblázatot!*) a kognitív terhelés elméletében tipikus modellezés: csökkenti a keresgélést, miközben a figyelmet a rendszerességekre irányítja, és rávilágít a morfológiai ismeretek fontosságára.

2. A múlt idő: egyes szám első személy (Ismétlés)

a) Tanulmányozza az első kötetből már ismerős táblázatot!

Határozatlan és határozott ragozás		
Szabályos igék -s, -sz, -z végű igék	Ikes igék -s, -sz, -z végű igék	Rendhagyó igék
Kötőhang nélkül ígér (ígérni) ⇒ ígér tem talál (találni) ⇒ talál tam főz (főzni) ⇒ főz tem mos (mosni) ⇒ mos tam Kötőhanggal tanít (tanítani) ⇒ tanít ottam elfelejt (elfelejteni) ⇒ elfelejt ettem tölt (tölteni) ⇒ tölt öttem	Kötőhang nélkül késik (késni) ⇒ kés tem találkozik (találkozni) ⇒ találkoz tam dolgozik (dolgozni) ⇒ dolgoz tam Kötőhanggal játszik (játszani) ⇒ játsz ottam	Kötőhang nélkül: -nni jön (jönni) ⇒ jöt tem megy (mennni) ⇒ ment tem van (lenni) ⇒ volt tam/lettem vesz (venni) ⇒ vet tem tesz (tenni) ⇒ tet tem visz (vinni) ⇒ vit tem hisz (hinni) ⇒ hit tem eszik (enni) ⇒ et tem iszik (inni) ⇒ it tam Más rendhagyó igék aludni ⇒ alud tam feküdni ⇒ feküd tem

b) Írja le az egyes szám első személyű, múlt idejű alakokat!

- | | |
|---------------------------------------|----------------------|
| 1. vásárol ⇒ vásárol tam | 9. van ⇒ |
| 2. telefonál ⇒ | 10. hazamegy ⇒ |
| 3. beszélget ⇒ | 11. alszik ⇒ |
| 4. találkozik ⇒ | 12. eszik ⇒ |

6. ábra: Nyelvi forma

A didaktikai indoklás itt abban áll, hogy ez a formai fókusz már nem elszigetelten jelenik meg, hanem a hétvégi beszámoló modelljébe ágyazva.

6.7. Narratív modellezés: eseménylánc és időrend

A spirális megragadhatóságának okán vonjuk be az elemzési folyamatba a következő szekvenciát, mely a *Hétvége a Bükkben* címet viseli. A ráhangoló feladat előkészíti a témát: 3. *Tibor hétvégén a Bükkben kirándult – a) Nézze meg az interneten, hol van a Bükk hegység! Kereshet fotókat is.* A b) feladatrész lexikája épít a korábban megtanultakra, s kiegészíti azt, valamint átvezet az egyes szám harmadik személyű igeragozási paradigma kontextusban való megfigyelésébe, elemzésébe. Mindezt úgy teszi, hogy a grafikai elemek segítségével csökkenti a kognitív terhelést:

b) Tibor neve **-t** betűvel kezdődik. Minden, amit csinált, **-t-t** kap múlt időben. Írja az igéket a rajzok alá!

~~későn kelt fel~~ – eltévedt – gyalogolt az erdőben – hazaért – bepakolta a hátizsákba a szendvicseket – elindult –
szkájpon elmesélte a barátnőjének a kirándulást – egy szendvicset ebédelt – pihent egy kicsit



1. Tibor tegnap későn kelt fel.



2.



3.



4.



5.



6.



7. ábra: Eseménysor képekkel

6.8. A hallásértés és a forma jelentéshez kötése

A Tibor és Lea beszélget rész a szekvenciában tipikus modellbemutatás: először hallásértés (igaz/hamis), amit a dialógus követ, ahol a diákok kiegészítik a szöveget a kitöltendő alakokkal. A két feladat együtt azért követi ebben a formában egymást a szekvenciában, hogy biztosítsa az ismétlést, a kiegészítést, és a figyelem fókuszát eltolja: előbb globális megértés (alacsonyabb formai terhelés), majd formakövető feldolgozás (morfoszintaktikai pontosság) valósul meg. Ez pontosan az a nem mechanikus ismétlés, amelyet a sémaépítés alapfeltételeként ismertettek fentebb a kutatások. Többszöri találkozást biztosítunk a nyelvtanulónak, s tesszük ezt akként, hogy más feladatokat kell elvégeznie.

4. Tibor és Lea beszélget

a) Tibor Leával, a barátnőjével szkájpol. Mit mesél neki? Hallgassa meg a hangfelvételt! Jelölje meg, hogy igaz vagy hamis az állítás! 

- | | |
|--|---------------------|
| 1. Tibor térképe otthon maradt. | <u>igaz</u> – hamis |
| 2. Tibor háromszor tévedt el az erdőben. | igaz – hamis |
| 3. Tibor nem ebédelt. | igaz – hamis |
| 4. Tibort érdeklik a növények. | igaz – hamis |
| 5. Tibor legalább 20 kilométert gyalogolt. | igaz – hamis |
| 6. Tibor a túra után pihent egy keveset. | igaz – hamis |
| 7. Tibor fotókat is csinált útközben. | igaz – hamis |

b) Mit mond Tibor? Írja be az igéket a megfelelő alakban! A feladatot a hangfelvétellel is megoldhatja, vagy megoldásait a hangfelvétellel ellenőrizheti.

~~kirándul~~ – elindul – pihen – megtalál – gyalogol – elkészül – gyalogol – megáll – bepakol – jár

Lea: Már nagyon vártam, hogy hívsz. Mi újság? Mit csináltál ma?

Tibor: Kirándultam az erdőben. Későn keltem fel, de utána gyorsan a hátizsákomba a szendvicseket és a vizet, és Csak a térkép maradt itthon.

Lea: Hű, és nem tévedtél el?

Tibor: Dehogynem! Kétszer is! Szerencsére végül mindig az utat. Egy kicsit többet , mint akartam, de nem baj. néhány barlangban is. Ahol pedig ebédelni, találtam egy-két ritka növényt.

Lea: Lefényképezted őket?

Tibor: Persze! Tudod, mennyire érdekel a botanika.

Lea: Igen, tudom. És mikor értél haza?

Tibor: Egy órával ezelőtt. Legalább 20 kilométert

Lea: Akkor biztosan nagyon elfáradtál.

Tibor: Igen. De egy kicsit, miután hazaértem. Most már egyáltalán nem vagyok fáradt.



8. ábra: Értés és forma

6.9. Variáció a személy és a kérdésirány mentén: te-formák, kérdezés, ragozásválasztás

Következő lépésként a fejezet a dialogikus modellből emeli ki a *te* múlt idejű alakjait (Lea mondataiból), majd kérdésalkotást kér megadott elemekből, végül ragozáskülönbséget (határozatlan/határozott) is láttat. A variáció itt több rétegű: (a) személyváltás (én → te), (b) műveletváltás (állítás → kérdés), (c) döntési helyzet (határozatlan/határozott). Ez a fajta variáció az, amely használatot épít, automatizál: ugyanaz a kommunikációs helyzet (hétvégi

beszámoló) új grammatikai és pragmatikai döntésekkel telítődik, miközben a tanuló végig ismerős sémában marad. A feladat egészének fontos része, hogy úgy épül fel, hogy a könyvből felnézve, valós kommunikációs helyzetként is értelmezhető, így is gyakorolható.

a) Figyelje meg az egyes szám második személy (te) igeragjait Lea mondataiban!

Mit csináltál ma?	-tál/-tél ⇒ határozatlan ragozás
És nem tévedtél el?	
Mikor értél haza?	
Lefényképeztél a növényeket?	-tad/-ted ⇒ határozott ragozás
Könnyen megtaláltad az utat?	

b) Alkosson kérdéseket a megadott igékkel! Majd válaszoljon Tibor nevében vagy szabadon! A szavak helyes sorrendben vannak.

1. hol – kirándul: – Hol kirándultál? – A Bükkben.
2. mit – pakol – a hátizsákba: –?
3. a térképet is – bepakol: –?
4. merre – jár: –?
5. fotókat is – csinál: –?
6. mennyit – gyalogol: –?
7. kipihen – magadat – a túra után: –?

9. ábra: Formai variáció interakcióban

A használat megelőzi az összefoglaló táblázatot, mely újra a morfológiai tudatosságot adja, valamint lehetőséget arra, hogy a munkafüzetbe átlépve e tudáselemeket el lehessen mélyíteni.

c) Figyelje meg az egyes számú határozatlan és a határozott ragozást!

Határozatlan ragozás			Határozott ragozás		
én	vártam	kértem	én	vártam	kértem
te	vártál	kértél	te	vártad	kérted
Ön ő	várt	kért	Ön ő	varta	kérte
	valakit	egy térképet		Tibort	a Bükk-térképet
én → téged, titeket	vártalak	kértelek	Teljes igeragozás → 60. oldal		

10. ábra: A forma tudatosítása

6.10. A szekvencia zárása: transzformálás

A szekvencia tartalmazza a szöveg szervezett transzformációját (*Írjon néhány mondatot Tibor napjáról harmadik személyben!*), s további információkat ad az alaphelyzethez (*Látnivalók a Bükkben*), ezt követően pedig a kreatív alkalmazás felé nyit: *7. Ön következik. Mutasson be röviden egy nemzeti parkot vagy más természeti értéket az országából! Keressen információkat és fotókat az interneten! Hol található ez a park / terület, és mekkora? Miért érdekes / szép / fontos? Ön járt már ott? Mikor? Mit csinált ott?* Tehát a szekvencia zárásában a szervezett transzformáció és a kreatív nyitás egyszerre jelenik meg. A harmadik személyű átalakítás, majd a nemzeti parkot bemutató önálló feladat azért fontos, mert a szekvencia itt lép át a modell követéséből a modell önálló működtetésébe. A tanári döntés itt az, hogy a támasz fokozatos halványítását valóban végrehajtsa: először teljes modell, később kulcsszavak, végül csak cél és kritérium maradjon.

7. Összefoglalás és kitekintés

A szekvencia és a spirálitás a modellalapú nyelvoktatásban nem két különálló módszertani fogás, hanem ugyanannak a tanuláslogikának két szintje. A szekvencia mikroszinten rendez el a tanulási folyamatot: hogyan jut el a tanuló a modellszöveg globális értésétől a mintázatok megfigyelésén és rendszerezésén át a variációig és az önálló használatig? A spirálitás makroszinten jelenik meg, s meghatározza, hogy miként térnek vissza később ezek a modellek más kontextusban, nagyobb önállósággal, más feladattípusokkal és nagyobb döntési térrel. A kettő együtt teremti meg azt a környezetet, amelyben a nyelvtudás nem széteső elemekből, hanem fokozatosan szerveződő, egyre rugalmasabban hozzáférhető modellekből épül fel.

Végző soron tehát a kérdés nem az, hogy a tanuló találkozott-e már egy szerkezettel, hanem az, hogy milyen minőségű találkozások sorozata épült köré. Volt-e előkészített jelentésér, látott-e követhető modellt, kapott-e lehetőséget észlelésre, rendszerezésre, gyakorlásra, variációkra, előhívásra és késleltetett visszatérésre? Ahol ezek tudatosan működnek, ott kisebb az esélye annak, hogy a tanuló pusztán ismeri a grammatikai szabályt, de nem tudja használni; nagyobb viszont az esélye annak, hogy a nyelvi minta modellé, a modell pedig rugalmas nyelvhasználati válik.

Irodalom

- Baddeley, Alan 2003. Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience* 4(10): 829–839. <https://www.nature.com/articles/nrn1201> DOI: 10.1038/nrn1201.
- Bjork, Elizabeth Ligon – Bjork, Robert A. 2011. Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In: Gernsbacher, Morton Ann – Pew, Richard W. – Hough, Leaetta M. – Pomerantz, James R. (eds.): *Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society*. New York: Worth Publishers. 56–64. https://bjorklab.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/13/2016/04/EBjork_RBjork_2011.pdf
- Bjork, Robert A. 1994. Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In: Metcalfe, Janet – Shimamura, Arthur P. (eds.): *Metacognition: Knowing about Knowing*. MIT Press, Cambridge, MA, 185–205. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4561.003.0011>
- Bybee, Joan L. 2006. From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language* 82(4): 711–733. DOI: 10.1353/lan.2006.0186. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Cepeda, Nicholas J. – Pashler, Harold – Vul, Edward – Wixted, John T. – Rohrer, Doug. 2006. Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin* 132(3): 354–380. DOI: 10.1037/0033-2909.132.3.354. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02209.x>
- 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. DOI: 10.1017/S0272263102002024. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Hunston, Susan – Francis, Gill 2000. *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/sc1.4. <https://doi.org/10.1075/sc1.4>
- Kim, Su Kyung – Webb, Stuart 2022. The effects of spaced practice on second language learning: A meta-analysis. *Language Learning* 72(1): 269–319. DOI: 10.1111/lang.12479. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12479>
- Lakoff, George 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. – Rose, David 2008. *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox, London. https://www.researchgate.net/publication/299534750_Genre_relations_Mapping_culture
- Roediger, Henry L. – Karpicke, Jeffrey D. 2006. Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science* 17(3): 249–255. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Schmidt, Richard W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2): 129–158. DOI: 10.1093/applin/11.2.129. <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>
- Sinclair, John 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Suzuki, Yuichi – Yokosawa, Satoko – Aline, David 2022. The role of working memory in blocked and interleaved grammar practice: Proceduralization of L2 syntax. *Language Teaching Research* 26(4): 671–695. DOI: 10.1177/1362168820913985. <https://doi.org/10.1177/1362168820913985>
- Sweller, John – Ayres, Paul – Kalyuga, Slava 2011. *Cognitive Load Theory*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-8126-4. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Van de Pol, Janneke – Volman, Monique – Beishuizen, Jos 2010. Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review* 22: 271–296. DOI: 10.1007/s10648-010-9127-6. https://www.researchgate.net/publication/254887690_Scaffolding_in_teacher-student_interaction_exploring_measuring_promoting_and_evaluating_scaffolding
- Van Merriënboer, Jeroen J. G. – Kirschner, Paul A. 2020. Cognitive-load theory: Methods to manage working memory load in the learning of complex tasks. *Current Directions in Psychological Science* 29(4): 394–398. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0963721420922183?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article
- Van Merriënboer, Jeroen J. G. – Sweller, John 2005. Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review* 17: 147–177. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cognitive-load-theory/instructional-control-of-cognitive-load-in-the-design-of-complex-learning-environments/BBB5E6F390B831130D8594F83A55CE18>

Pelcz, Katalin

Sequence and spirality.

Basic concepts of model-based language teaching in the light of cognitive load theory

1. Background

A recurring challenge in language pedagogy is that learners may successfully complete classroom tasks without developing flexible and transferable language competence. This discrepancy raises questions not only about *what* content is taught, but also about *how* the learning process itself is structured. Model-based language teaching addresses this challenge by organizing instruction around linguistic models that support pattern recognition, systematic variation, and productive use. Two key organizing principles of this approach are sequence and spirality, which structure learning at different levels of instructional design.

2. Purpose

The purpose of this paper is to interpret the concepts of sequence and spirality within a broader theoretical framework that integrates Cognitive Load Theory and usage-based linguistics. The study aims to demonstrate how these principles contribute to the development of stable and transferable linguistic knowledge by organizing input, directing learner attention, and supporting the repeated activation of language patterns.

3. Approach

The analysis is conceptual and pedagogical in nature. It brings together insights from cognitive learning theory—particularly research on working memory limitations and schema construction—with findings from usage-based and corpus-informed linguistics, which emphasize the role of frequency, repetition, and contextual variation in language acquisition. The theoretical discussion is illustrated through a detailed analysis of a teaching sequence from the *MagyarOK A2+* textbook, demonstrating how carefully structured tasks guide learners from the observation of linguistic models to increasingly independent language use.

4. Results

The analysis shows that sequence functions as a micro-level organizing principle of the learning process, structuring progression from comprehension and noticing through pattern recognition and variation to productive application. Spirality, in turn, operates at the macro level, ensuring that linguistic models recur over time and across contexts, thereby allowing learners to reorganize and strengthen their emerging mental representations. Taken together, these principles help manage cognitive load while supporting core usage-based learning mechanisms such as pattern abstraction and frequency effects.

5. Implications

The study suggests that effective language instruction requires pedagogical designs that combine carefully structured sequencing with the spiral revisiting of linguistic models. Such an approach aligns instructional practice with current insights from cognitive science and usage-based linguistics and supports the gradual development of flexible, durable, and transferable language competence.

IV. Tankönyvek a változó világban

Tóth Rebeka

Machik József: *Grammatica Hungarica Theoretico-Practica*. Adalék a horvátországi magyar grammatikák történetéhez

1. Történeti áttekintés

Az első horvátoknak szánt magyar grammatikák az 1800-as években jelentek meg, a nemzeti öntudatra ébredés, az irodalmi nyelvek kialakulásának időszakában. Kulturális szempontból virágzó korszakról beszélhetünk tehát, ugyanakkor a horvát–magyar politikai kapcsolatokról nem mondható el ugyanez. Ekkor zajlott a horvát irodalmi nyelv egységesítése és modernizálása, amely törekvések vezéralakja Ljudevit Gaj és a cseh származású Bogoslav Šulek volt (Lukács 2013). A XIX. századig a horvátok magyarságképe túlnyomórészt pozitív volt, de a nemzeti törekvések politikai ellentétekhez vezettek, így már az 1790-es budai országgyűlés után egyre több negatív elem jelent meg a magyarokról alkotott képben (Sokcsevits 2000: 98–99; Švoger–Tvrtković 2015: 693; Nyomárkay 2017). Az ellentétek az illír mozgalom megjelenésével, a horvát nemzeti gondolat erősödésével csak fokozódtak. Az illírek szemben álltak a Horvát–Magyar Párttal, bár követendő példát is láttak a magyar nemzeti mozgalom törekvéseiben. Az 1844-es pozsonyi országgyűlésen tovább romlott a viszony, az Illír Párt 1848-ra a Magyarországgal való teljes szakításig jutott el (Sokcsevits 2011; Makkai 2013: 15–16).

Bár ez az időszak politikailag kedvezőtlen volt, Sági István bibliográfiájában (Sági 1922: 96–129) három magyar grammatika is szerepel, amelyek az 1800-as években jelentek meg Zágrábban. Szerzőikben közös, hogy mindannyian a zágrábi akadémia tanárai voltak, ahol – többek között – magyar nyelvet tanítottak. A legkorábbi Mikusay János *Institutiones linguae hungaricae* című 1833-as munkája, majd Machik József *Grammatica Hungarica Theoretico-Practica* című műve jelent meg 1842-ben. Ezek – ahogy a címük is jelzi – latin nyelvű grammatikák. A harmadik grammatika fontos előrelépést jelent, mivel horvát nyelvű. Szerzője Ivan Bojničić, aki szerzői magánkiadásban jelentette meg *Gramatika Magjarskoga Jezika* címmel – először 1888-ban, utána pedig 1912-ig négy kiadása született. Jelentősége, hogy ez az első horvátországi, horvát nyelven írt magyar nyelvtan. Részletes elemzést Žagar-Szentesi Orsolyától olvashatunk róla (Žagar-Szentesi 2002: 253–261).

Ivan Bojničić magyar nyelvet tanított a zágrábi akadémián (a mai Zágrábi Egyetem elődjén), ahol 1880-ban alakult meg a magyar nyelvi lektorátus, 1892-től pedig Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék működött. A tanszékvezetői poszt 1902-ig maradt betöltetlen, ekkor nevezték ki Greksa Kázmért a magyar nyelv és irodalom királyi nyilvános tanárává (Jauk-Pinhak 2002: 11). Greksa 1918-as távozása után „egyetemi lektor és királyi nyilvános magántanár” kinevezéssel dolgozott, és 1923-ig a szak vezetését is végezte. Könyvéről több forrás is beszámolt, így Révai Nagy *Lexikona* is (Révai 1991: 10); Milka Jauk-Pinhak *Hungarológia szak a Zágrábi Egyetemen* című áttekintő történeti munkájában pedig ezt írja Greksa Kázmérről: „Írt egy magyar nyelvtant is *Slovnica madžarskog* címen” (Jauk-Pinhak 2002: 11). Ez azonban nem szerepel Sági jegyzékében,¹ nem található az Országos Széchényi Könyvtárban, sem a Nacionalna i Sveučilišna knjižnica-ban (’Nemzeti és Egyetemi Könyvtár’, Zágráb).

¹ A jegyzékben a tankönyvek, idegen nyelven írt magyar nyelvtanok egyedüli kiadványa a horvát nyelvűek címszó alatt Bojničić Ivan műve, *Slovnica madžarskoga jezika* címen szerepel (Sági 1922: 129).

2. Machik József: *Grammatica Hungarica Theoretico-Practica*

Dolgozatom tárgya, az időrendben második horvátországi nyelvten, Machik József (Josip Mačik) grammatikája Zágrábban, a magyar–horvát viszonyok feszült időszakában került kiadásra. Sági István rendszerezésében 1847-es kiadással szerepel (Sági 1922: 98), és meg is megtalálható az említett horvát nemzeti könyvtárban, valamint az Országos Széchényi Könyvtárban. A horvát katalógusban a kiadás éve, 1842 kérdőjelesen van feltüntetve.² A magyar katalógus szerint 1847-es,³ Szinnyei *Magyar írók élete és munkái* című művében is 1847-es dátummal jegyzi (1902: 183). Ezek alapján feltételezhető, hogy a grammatika több kiadást is megélhetett. Teljes címe: *Grammatica Hungarica Theoretico-Practica – Pars prima seu theoretica. Írta Josephus Machik, philologiae, literature ac styli hungar in regia academia zagrabiensi professor p. o. r., nec non jur. F. U. causarum per I. regnum hungariae advocatus*. Munkámban az Országos Széchényi Könyvtár példányát, tehát az 1847-es kiadását vettem alapul.

Először ismerkedjünk meg a szerző életével! Machik József (Pest, 1805.01.27. – Budapest, 1890.08.13.) három osztályt a bécsi Theresianumban végzett, majd Pesten folytatta gimnáziumi tanulmányait, és szintén Pesten végzett három év bölcsészeti tanulmányt. Ezután 1823-tól kétéves jogi tanulmányokat folytatott Zágrábban, majd az akadémia jogi kara előtt nyilvános vizsgát tett: „1825. decz. 26. Pozsonyban kelt bizonyítványa szerint a báni tábla jurátusai közé felvételre és mint táblai jegyző 18 hónapot (1827-28. aug. 1-ig) a jogi gyakorlatban töltött” (Szinnyei 1902: 180). Az elkövetkező években ügyvédi pályáját építette Pesten. Az 1830-as években tanította magyar nyelvre és irodalomra Trefort Ágostont, aki 1872-től vallás- és közoktatásügyi miniszter, 1885-től 1888-ig a Magyar Tudományos Akadémia elnöke volt. (Szinnyei 1902: 180; Gálos 1940: 46). Szintén ezekben az években került vissza Zágrábba.

Machik küzdött az illírismus ellen, ennek köszönhetően 1842. július 13-án Besztercze megye táblabírájának választották, valamint a magyar kormány magyar cenzornak alkalmazta. Ezzel kivívta a horvátok ellenszenvét, feladata volt ugyanis „a magyar-államellenes nyilatkozatok kinyomatását, az állam-erkölcsellenes nyomtatványok közlését meggátolni” (Szinnyei 1902: 181). A Habsburg Monarchiában a cenzor fontos politikai tisztségviselő volt, a szlávokat érintő ügyekben a szláv nyelvek cenzora jelentős befolyással rendelkezett (Sokcsevits 2011). Hazafias munkájáért István főherceg nádortól elismerő oklevelet kapott. Machik 1848-ban a kiéleződött politikai helyzet miatt kénytelen volt Budára költözni. Az 1849/1850-es tanévben a pesti egyetemen a magyar irodalom helyettes tanárának nevezték ki, 1851-ben letette a vizsgát a bölcsészkaron magyar irodalomból. 1850-től 1856-ig a József-ipartanodában magyar nyelvten és ügyírályt tanított. Tevékeny élete során részt vett a műegyetem megszervezésében, fordított az országos törvény- és kormánylap számára, fordított zenemű-szövegeket, gazdasági, politikai és szépirodalmi cikkeket írt, de foglalkozott kertészettel és saját költemények írásával is (Szinnyei 1902).

Dolgozatom szempontjából Machik sokszínű tevékenységéből a legfontosabbak a zágrábi évek, ekkor írta ugyanis elemzett művét, melyet a horvát nemzetnek ajánl. A kötet egy latin és egy magyar nyelvű idézettel kezdődik,⁴ amelyek a könyv megszületésének vezérgondolatai lehettek, utalnak a horvát–magyar ellentétekre a korban, de az egyetemes gondolatokra is az egymás megértéséről. Az idézeteket és az ajánlást szerzői bejegyzés követi, a célközönségnek a fiatalokat és a felnőtteket nevezve meg. Gondolatait azzal zárja, hogy a két nemzet közötti köteléket a magyar nyelv ismerete révén tovább kellene erősíteni. A bevezető a magyar nyelv

² <https://katalog.nsk.hr/F/9251IJ1JMHFRLVAK9B927K3UENU3TE9MHKYPYN1VUBH7HDFLF4-52663?func=short>

³ <https://nektar.oszk.hu/hu/manifestation/3048047>

⁴ „Lingvarum diversitas alienat hominem ab homine, et propter solam lingvarum diversitatem nihil prodest, ad consociandos homines tanta similitudo naturae! S. August. de Civit. Dei.” „A’ Rómaiak szerették volna a’ Mádokat, ha tudtak volna velek szólni: már fél-barátja az ember annak, kivel szólni tud.” Dr. Petőcz (i.m. 2.)

méltatása, a szépsége, a zeneisége és ősisége melletti érvelés. Didaktikai szempontból ki kell emelni két sajátosságát. Az egyik, hogy a könyvben nem szerepel semmilyen horvát nyelvű rész, még lefordított mondatok sem; a magyarázatok nyelve latin, a magyar pedig a mű elején néhány idézetre, valamint a grammatikai példákra, ragozásokra korlátozódik. A másik jellemzője, hogy bár a szerzői megjegyzések nyelvtanítási szándékot sugallanak, nem nyelvkönyv, még a korabeli értelemben sem, ugyanis hiányoznak belőle az akkoriban már jellemző társalgási szituációk, nincs benne szójegyzék vagy szószedet, nincsenek szövegek, nem tartalmaz magyarságismeretet. Összegezve: nem felel meg a kor nyelvkönyvi követelményeinek.

Az Országos Széchenyi Könyvtár példánya teljes. A 311 oldal 22 főfejezetre oszlik,⁵ ezek pedig összesen 82 alfejezetre, amiket a szerző paragrafusjellel és számozással látott el. Mindez jól mutatja szerkezetének nehézkességét, bonyolultságát. Az arab számozással jelölt oldalak tartalmazzák a grammatikai részeket, míg az *Indexbe* (Tartalomjegyzékbe) be nem került római számozású XXX. oldal a mű elején az előlapból (cím és a szerző, valamint titulusai és a kiadó) és az *Introductio*-ból áll. Az alábbiakban a főfejezetek azon részeit ismertetem, amelyek a magyar mint idegen nyelv szempontjából lényegesek.

Az első főfejezet a *De literis et earum pronuntiatione*. Az §. 1. jelű alfejezete (*De Literis*) felsorolja a magyar ábécé akkori betűit: *a, á, b, cs, cz, d, e, é, f, g, gy, h, i, í, j, k, l, ly, m, n, ny, o, ó, ő, ő, p, r, s, sz, t, ty, u, ú, ü, ű, v, z, zs*. A felsoroláshoz két megjegyzést fűz: létezik az *e* és *é* hang közötti *ě*, melyet a magyar írás nem jelöl. Másik kiegészítése pedig, hogy a *ds* és *dz* kettősjegyű betűk is léteznek, példái: *lándsza, findsza, handsár* és a *bodza*. Kitér arra is, hogy a *ch*, *w* és *y* a magyar családnevekben fordulnak elő. Ezután kétféleképpen osztja fel a magánhangzókat. Az a) felosztásban rövid és hosszú típusra bontja őket. A nyelvtanulás szempontjából fontosabb a b) felosztása, amely a mai értelemben vett hangrendi megkülönböztetés, kemény és lágy (mély és magas) elnevezéssel. Jó megfigyelése, hogy az *é, í* és *í, átjárót* képeznek a hangok között. Gyakorlati szempontokat feltételező megoldás, hogy a hangok kiejtéséhez egy többnyelvű táblázatot ad meg, ahol a hangok más nyelvekben (magyar, horvát, cseh, lengyel, német, olasz, francia) való hasonlóságait adja meg segítségül: magyar *ch, cs, ts* horvát *ch*, cseh *čž, č*, lengyel *cz*, német *tsch*, olasz *c, cis*, francia –.

A §2. *Pronunciato Literarum* fejezet a hangokat / betűket már szavakban mutatja be. Külön a magán- és mássalhangzókat, segítségül hívva a német hangrendszert, valamint az *ny* esetében a francia és olasz példákat. A *gy* esetében a horvát nyelvből is hoz példát: „*dy in naredyeny, medya*.”

A következő nagy fejezet, az *Aliquae observationes circa Orthographiam hungaricam* ('Néhány megjegyzés a magyar helyesírásról') a szempontomból nem érdemel különösebb figyelmet, viszont azt meg kell említenem, hogy ennek 7. paragrafusában Pereszleányit idézi: „*Quasi clavim linguae hungaricae nactus memoria tene, vocales ad duas classes spectare; ad quas respicies in declinandis nominibus, conjugandis verbis, et apponendis affixi*.” – 'Mintha a magyar nyelv kulcsát kaptad volna meg, tartsd emlékezetedben, hogy a magánhangzók két osztályba sorolhatók; ezekre figyelj a főnevek ragozásánál, az igék személy- és időbeli alakjainak képzésénél, valamint a toldalékok hozzáadásánál' (i. m. 14). A hangrendnek Machik hangsúlyos szerepet tulajdonít az egész műben, a magyar nyelv agglutináló jellege, a toldalékok gazdagsága munkájának nagy részét teszi ki. Sőt a toldalékokat – mint ahogy a

⁵ *De literis et earum pronuntiatione, Aliquae observationes circa orthographiam hungaricam, Divisio vocum, Suffixionis regulae, Divisio suffixorum, De articulo, De declinatione, De collocatione nominum baptismalium et cognominum etc., Usus numeri singularis loco pluralis, De connexione adjectivorum cum substantivis, De nomine numerali, De pronomine, De verbo, De adverbio, De postpositionibus, De conjunctionibus, De interjectione, De derivatione vocum, De compositione vocum, De collocatione vocum, De omissionibus, De prosodia*

továbbiakban is látni fogjuk – nem nyelvtani funkciójuk alapján csoportosítja, hanem alakiségük szerint. Ez a megközelítés különösen bonyolultnak tűnteti fel a magyar nyelv rendszerét.

A szuffixumok általános szabályai (*Suffixionis regulae generales* §.8.) fejezet is ezt a megközelítést tükrözi, ugyan nem elég következetesen, az osztályozási szempontokat keverve, mert hol a szó, hol a végződés jegyeit állítja előtérbe. Az 1) csoportot alkotják azok a szavak, melyeknek utolsó szótagjában mély magánhangzó van, vagy a végződésük mély magánhangzó (*gyertya candela, gyertyának candelae, gyertyához ad candelam, gyertyácska parva candela; dob timpanum, dobnak timpani, dobunk nostrum timpanum; dobon in timpano, dobol timpanum pulsat.*) A 2) tagjai a magas magánhangzót tartalmazó vagy magas magánhangzóra végződő szavak (*tűz ignis, tűznek ignis, tűzünk noster ignis, tűzön in superficie ignis, tűzel ignem foveret.*) A 3) csoport az *é, i, í* magánhangzót tartalmazó vagy ezekre a hangokra végződő szavak (itt nem ad példát). A 4) csoport elkülönítésének kritériuma az előzőkkel szemben nem az alapszók, hanem a toldalékok alakja, ugyanis ide az egyalakú toldalékokat helyezi: *-ként, -ig, -ért, -kor.* Az 5) tagjai az *a* és *e* végű szavak, amelyek esetében a toldalék hatására megnyúlik a szótőzáró magánhangzó (*vestis, ruhának vestis, ruháim meae vestes*). Dicséretes, hogy hozzáteszi, mely toldalékokkal nem történik meg a változás: *-kép, -ként, -kor, -i, -ság, -ség.* Az utolsó 6) csoportban kiegészíti a magas toldalékok jellemzőit: azok a szavak kapják az *ö* magánhangzós toldalékokat, amelyek utolsó szótagjában *ö* vagy *ü* magánhangzó áll. Ezzel a megjegyzésével Machik közvetve utal arra, hogy a magas toldalékok bizonyos esetekben labiális és illabiális formában is léteznek. Bár a szabályok megfogalmazása nem teljes, nem sorolja labiális-illabiális típusba a magas magánhangzókat, és példákat sem ad a toldalékok köréből, észrevételei értékesek és helytállóak.

A *De declinatione* nagyfejezetet a névszók nyitják meg. A korban szokásos, inkább a németet követő eseteket különít el: nominatívusz, genitívusz (*absolutus* és *constructus*), datívusz és akkuzatívusz. A felmerülő kérdésre, hogy a mai esetrendszer többi tagja hol helyezkedik el a rendszerben, a válasz a korban hagyományos megoldásokban keresendő, vagyis a *De postpositionibus* című részben. A névszóktól külön álló és tőlük elválaszthatatlan kategóriákba (i.m. 229–250.) osztja az általa posztpozíciónak nevezett formákat. Előbbibe kerültek a névutók, az utóbbiak legnépesebb és legalaposabban tárgyalt tagjai a helyhatározó ragok: *-bAn, -bA, -bÓl, -On, -rA, -rÓl, -hOz, -ig, -ért, -ként, -kép, -képen, -kor, -nAk, -nÁl, -tÓl, -úl, -vÁ, -vAl.* Leírásuk viszonylag részletes, mind formájukat, mind funkciójukat tekintve. Illusztrálásképp: a *-bAn*-ról elmondja, hogy akkor használatos, amikor egy tárgy belsejében való tartózkodásról beszélünk, és a *hol?* kérdésre válaszol. Sőt megad egy igecsoportot, amellyel vonzatként szerepel: *bűnös valamiben, járatlan vmiben.* A nyelvoktatás gyakorlatias céljait követve hasonlóképpen mutatja be az irányhármasság összes ragját, kitérve a helységnevek sajátos toldalékolására is.

Az egyes és többes számú táblázatok (i.m. 34–36) hangrend szerinti illeszkedés alapján is fel vannak osztva. Két kiemelő megjegyzést fűz az esetek bevezetéséhez: először is rámutat arra, hogy a magyar nyelv rendszerére nem alkalmazható ugyan ez az esetrendszer, de továbbra is ezt a hagyományt követi. Második szintén helyes megfigyelése, hogy a genitívusz és datívusz alakilag megegyezik, de szerinte könnyen megkülönböztethető, mert a birtokos esetben mindig szerepelnie kell a birtoknak is.

Tárgyalási módját a többes szám és a tárgyrag együttes leírásával illusztrálom. Először általános képet ad a tanított jelenségről, majd a részegységekkel foglalkozik. Így előbb az akkuzatívusról és a többes számról közöl általános tudnivalókat, majd a *-t* ragot és *-k* jelet mutatja be. Tanári tapasztalatai több ponton kimutathatók: részletesebben a tárgyraggal foglalkozik (ez a bonyolultabb kapcsolódás); meglátja a hasonlóságot a kötőhangzók viselkedésében a két morféma toldalékolásában; pontosan meghatározza azoknak a mássalhangzóknak a körét, amelyek után a *-t* rag kötőhangzó nélkül kapcsolódik: *j, l, ly, n, ny,*

r, s, sz, z és zs. Ezekre a mássalhangzókra példákat is ad, kiemelve a kivételeket: „ny; v.g. *leány* puella, *leányt*; *Soprony* Sopronium; *asszony* faemina etc. Excipiuntur 1) *arany* aurum; *hány?* quot? *köny* lacrima; 2) voces, quae in fine duplicatas, aut plures habent consonantes, v.g. *menny* coelum...” (i.m. 39). A szabályosnak mondható toldalékolás után a rendhagyó esetekkel (*tó, szó, kő, fű – agár, kéz – dolog, titok*) foglalkozik. A ragozási sort az utolsó szótagban *é, i és e* mássalhangzót tartalmazó csoporttal zárja.

Összegezve tehát az állapítható meg a *De declinatione* nagyfejezetről, hogy az általánostól az egyediig közelít, igyekszik a magyar nyelv rendszerének megragadására, pontos szabályok adására, ami didaktikai elvek követésére vall. Megközelítései a magyar mint idegen nyelv szempontjait is tükrözik. Erre utal a §18. fejezet beiktatása, ami a genitívuszi esettel, a *-nak/-nek* rag birtokosi funkciójával és az *-é* birtokjellel foglalkozik. A megkülönböztetést a kérdőszóval próbálja segíteni: az *-é* jeles változat a *Kié?* kérdésre válaszol.

Kell szólnom a nagyfejezethez nemigen illő *De collocatione nominum baptismalium et cognominum* etc. §19 című paragrafusról (‘A keresztnévek és vezetéknévek stb. elhelyezéséről’), amely a magyar vezeté- és keresztnévek sorrendjével foglalkozik, és itt tárgyalja a titulusokat és megszólítási formákat is (*uram, asszonyom, úrfi, kisasszony, Kovács Uram, Sógor uram, atyám uram...*). Az alig több mint egy oldal nem a nyelvtan szerves része, azonban gyakorlati szempontból jelentős, szintén a nyelvtanítási szándék bizonyítéka. A téma különben többször is visszatér a könyvben (§30 – §42.).

Machik művének legterjedelmesebb fejezete az ígéről szóló: *De verbo*, §48–73 (i.m. 135–224). Kezdő gondolata, hogy az igeragozásnál is figyelembe kell venni a hangrendi illeszkedést. A latin örökségét követi az aktív és passzív igenem szétválasztásával. A határozott és határozatlan ragozást is megkülönbözteti, felhívja a figyelmet arra, hogy emiatt a magyar igeragozási rendszer megkettőződik. Ugyancsak fontos meglátása, hogy a tárgy határozottsága vagy határozatlansága dönti el a ragozás használatát: „*a’ szomszéd’ házát vesz-em*” és „*házat vesz-ek*” (i.m. 135). Az indoeurópai nyelvekétől eltérő rendszer kihívás elé állítja a tanulókat, fel kell ismerniük a tárgyasságot, és el kell döntenieük, hogy a tárgy határozott vagy határozatlan. Bár Machik nem részletezi alaposabban a két ragozási sor jellemzőit, példái előremutatóak, a tanulók számára a különbség felismerését segítik. Az igeidők tekintetében inkább a latin grammatikákat követi, mint a nyelvhasználatot: a határozatlan és határozott ragozási sorban az alábbi igeidőket foglalja táblázatba: *praesens, imperfectum, perfectum, plusquamperfectum* (*perfectum + vala, volt*), *futurum, aliud futurum* (fog ragozása). Jelen időben négy igeragozási csoportot különít el, rövid, a nyelvtanuláshoz nem elegendő magyarázatokkal: 1) *-ít* végűek; 2) *ő és ü* hangot tartalmazóak; 3) *s, sz, z* végűek, ahol a határozott ragozási sorban a *j* helyett az utolsó mássalhangzó kettőződik; 4) *-eg, -og, -ög, -el, -ol, -ed, -od, -öd, -er, -or, -ör, -ez, -oz* végűek (i.m. 166–170). Ez utóbbi csoport a nem ikes hangkivető igék azon eseteit tartalmazza, amikor a mássalhangzó-torlódás elkerülése érdekében nem történik meg a hangkivetés (*tip-r-om, tip-r-od, tipor-ja*). Listát is ad az ebbe a csoportba tartozó szavakról. Az utolsó pontban a nyelvhasználati tényeket szem előtt tartva arról ír, hogy a jelen idejű alak jövő időt is kifejezhet, ekkor gyakran határozószó (*majd, holnap*) szerepel a mondatban.

Azt a felismerését, hogy a kétféle ragozás központi helyet foglal el az igehasználatban, egyértelműen mutatja, hogy a kötet 62. fejezetében visszatér rá. (A ragozásokat itt két másik megnevezéssel is illeti: mutató, meghatározott és általános, határozatlan alak.) Machik ezt a gondolatot különben a bevezetőjében is kifejti:⁶ a külföldiek számára ezeknek a formáknak a

⁶ „Rectus harum formarum usus pro extraneis videtur esse modice difficilis, quia usus iste in nulla alia magis nota lingua locum habet. In genere statui potest quidem regula illa generalis, quod demonstrativa forma tunc utendum sit, si constructio determinatam in se contineat enunciationem seu si objectum, in quod actio verbo indicata transit determinate enuncietur, et vicissim. Illud tamen initiantibus scire plane non sufficit. Nos itaque hic etiam speciales enumerabimus casus in quibus forma determinata seu demonstrativa est hadhibenda, in

használata nehéznek tekinthető, mivel más ismert nyelvekben nem találkozunk vele a tanuló. Általános szabály, hogy határozott formát kell használni, ha a szerkezet határozott nyilatkozatot vagy határozott tárgyat tartalmaz. Ezt a szabályt a kezdők számára ő maga sem tartja elegendőnek, ezért példákkal illusztrálja azokat az eseteket, amikor határozott ragozás szükséges. (Minden mást a határozatlan kategóriába sorol.) A határozott névelős és mutató névmást tartalmazó szerkezetekkel kezd (*az, ez, azon, ezen, amaz, emez. Pl.: Gyűlöl-öm a' hazugságot. Ezt a' könyvet még nem olvasta. i.m. 183*). A főnévi vonatkozó névmásokat kivételként jelöli meg (*egyik barátom, akit jól esmer-sz*). Ezután a birtokos esetben és birtokos személyes névmással álló szerkezeteket említi. Kitér a tárgyi alárendelés azon eseteire, amikor a főmondatban érzékelést, gondolatot kifejező igék állnak: *tud-om (azt), hogy derék ember, nem hall-om (azt) mit beszél...*

A múlt idők közül a §56. *De perfecto* című részről kell szólnom, mivel a ma is használt múlt idő jelének kapcsolódási szabályait veszi sorra. Ebben határozott osztályozási törekvés érhető tetten. Az első ragozási típushoz a *j, l, n, ny* és *r* mássalhangzókra végződő igéket rendeli, amelyek *-t* időjelet kapnak kötőhangzó nélkül. A másodikban az egyes szám 3. személyben *-ott, -ett, -ött* időjellel álló igéket említi, megemlítve, hogy az egyetlen mássalhangzóra végződők csak *-t* jelet kapnak kötőhangzó nélkül („*ás fodít, ás-ott fodít...ás-t-am, ás-t-ál...*” i.m. 171). Ezután táblázatban, példákkal bemutatja az *-ott, -ett, -ött* végződésű ragozási sort. A múlt idővel foglalkozó fejezet nagy hibája – a nyelvtanulás szempontjából –, hogy nem tesz említést a határozott és határozatlan ragozásokról.

A következő igével foglalkozó rész a §57. *De imperativo et praesente modi conjunctivi*. A felszólító módot és a kötőmódot alakításuk egyezésével indokolva együtt tárgyalja. A *-j-t* adja meg a felszólító mód jelének, de elkülöníti a különböző allomorfiájainak ragozási sorait is, vagyis a leggyakrabban előforduló *-j, -ss, -ssz, -zz* és *-ts* módjeles alakokat (i.m. 173–175). Machik ebben az alfejezetben nem nyújt nyelvhasználati kitekintést, pedig a téma indokoltá tenné, a tanuló a felszólító mód használatát így a magyar szociokulturális szabályok minden ismerete nélkül, formailag ismeri csak meg.

A szórendről szóló fejezetben (§68 *De collocatione vocum*, i.m. 294–301) megállapítja, hogy a magyar nyelv szórendje nem annyira kötött, mint más nyelveké. A mondat elejére a hangsúlyos rész kerül, és a hangsúlyok csökkenésének sorrendje valósul meg. Meglátása szerint nyelvtanilag jól formált mondatok hozhatók létre a szórend megváltoztatásával, a mondat értelme a hangsúllyal változik. Példája: „*atyám a' házat eladta; atyám a' házat adta el; atyám eladta a' házat; atyám adta el 'a házat; a' házat atyám eladta; a' házat adta el atyám; eladta atyám 'a házat; eladta a' házat atyám...*” (i.m. 295). A szabad szórendről mondottakat kiegészíti azzal, hogy azok a szerkezetek, amikben az egyik elem a másik jelentésének további meghatározására szolgál, nem választhatóak el egymástól (*József császár*), említi a kérdő mondatok kötöttségeit, illetve, hogy a cselekvő rendszerint a szerkezet elején helyezkedik el, az igével számban és személyben egyeztetve, de a melléknevek és értelmezők megelőzik („*a' gyermek csintalankodik, az emberek szomorkodnak*”).

Az igekötők alfejezetben az igekötő (szóhasználatában partikula) és az ige elválásának problémájával foglalkozik (i.m. 297–300), funkcióikról nem ejt szót, ami érthető, hiszen a korabeli grammatikákban hiába keresnénk használati útmutatót hozzájuk. Besorolásuk is hibás, de ez szintén általánosnak mondható a korban: *alá, által, be-bé, bele-belé, egybe, el, elő, eleibe-elébe-elibe, ellene, ellent, fel, felé, felibe, hátra, hozzá, ki, körül, közé -közibe, le, meg, mellé, neki, össze-össze, reá-rá, szélllyel, vissza*. A nyelvtanuláshoz persze így ez a rövid fejezet nem elegendő, főként, hogy a célközönség számára ismeretlen jelenségről van szó. (A horvát nyelvben létezik hasonló prefixum, használata és funkciói azonban nagy eltéréseket mutatnak a magyar nyelvtől.) Elválásuk bemutatásához kijelentő és felszólító módú mondatokat ad meg

példának: „*ki*-viszem a’ kést, a’ kést viszem *ki*, a kést *ki*-viszem, viszem *ki* a kést, viszem a kést *ki*, *ki* a kést viszem” – indicativus „*ki* ne vidd a kést! a kést ne vidd *ki*! a kést *ki* ne vidd! ne vidd *ki* a kést! ne a kést vidd *ki*! *ki* a kést ne vidd!” – imperativus.

3. Összegzés

A szerző utalásai és idézetei alapján ismerte korának grammatikáit, a könyv megfontolt rendszerezésű, illeszkedik a magyar grammatikaírás hagyományaiba, bár didaktikai eljárásait, nyelvi tartalmát tekintve jó száz évvel elmarad korától. Erénye, hogy nagy hangsúlyt fektet a magyar nyelv morfológiai gazdagságára, a toldalékok kötőhangzóinak kérdésére. A legterjedelmesebb részben, a grammatika közel egyharmadában, az igékkel foglalkozik. A rész szerkesztési hibája, hogy a táblázatok után következnek a magyarázatok, kiegészítések. Emiatt rendkívül távol kerül egymástól a határozott és határozatlan alakban is bemutatott ragozási sor és annak leírása. Erénye, hogy nagy figyelmet szentel a magyar igeragozás indoeurópai nyelvekétől eltérő vonására, a határozott és határozatlan ragozásra.

Machik a horvát–magyar kapcsolatok kiéleződött időszakában írta művét. Jelentősége, hogy azon szerény számú munkák sorába tartozik, amelyek Horvátországban születtek a magyar nyelv megismertetésének céljából, a nemzetek közelebb hozásának gondolatával. Mivel napjainkban nem létezik a korunk igényeinek megfelelő horvát közvetítő nyelvű magyar nyelvkönyv, így ennek a grammatikának – bár csupán nyelvtanítási szándékot mutat – mégis helye van a magyar nyelv horvátországi kiadványai közt.

Irodalom

- Gálos Rezső 1940. A német érzelmes dalköltészet magyar emlékei. *Irodalomtörténeti Közlemények* 50/1: 31–49. https://epa.oszk.hu/00000/00001/00174/pdf/ITK_EPA00001_1940_01_031-049.pdf (2025.05.20.)
- Jauk-Pinhak, Milka 2002. Hungarológiai Szak a Zágrábi Egyetemen. In: Jauk-Pinhak, M. – Kiss, Gy. Cs. – Nyomárkay I. (eds.): *Croato-Hungarica Uz 900 godina hrvatsko-mađarskih povijesnih veza. A horvát–magyar történelmi kapcsolatok 900 éve alkalmából*. Katedra za hungarologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Matica Hrvatska Hungarológiai Tanszék Bölcsészettudományi Kar Zágrábi Egyetem és a Horvát Matica, Zagreb/Zágráb. 11–15.
- Lukács István (szerk.) 2013. *Az illír mozgalom. A horvát nemzeti megújulás kordokumentumai*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest. <https://mek.oszk.hu/19300/19334/19334.pdf> (2025.05.02.)
- Machik József 1847. *Grammatica Hungarica Theoretico-Practica: Pars prima seu Theoretica*. Typis Francisco-Suppanianis, Zágráb.
- Makkai Béla 2013. Horvátország és Fiume a dualista korszak magyar nemzetpolitikai törekvéseiben. *Közép-Európai Közlemények* 6/3: 15–26. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/vikekkek/article/view/12169> (2025.05.20.)
- Nyomárkay István 2013. *Szláv szomszédaink*. Pont könyvek 5. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Révai Nagy Lexikona 1991. Greksa István Kázmér. In: *Révai Nagy Lexikona Az ismeretek enciklopédiája*. IX. kötet. Szépirodalmi és Babits Könyvkiadó. 10. https://adt.arcanum.com/hu/view/RevaiLexikon_09/?pg=13&layout=s (2025.03.02.)
- Sági István 1922. A magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete (Második, befejező közlemény). *Magyar Könyvszemle. A Magyar Nemzeti Múzeum Országos Széchényi Könyvtárának Közlönye*, 19. <https://mek.oszk.hu/07000/07015/07015.pdf> (2025.05.10.)
- Sokcsévits Dénes 2000. Magyarságkép a XIX. század második felének horvát irodalmában. *Tiszatáj* 54/6: 98–106. https://epa.oszk.hu/00700/00713/00108/pdf/tiszataj_EPA00713_2000_08_098-106.pdf (2025.05.10.)
- Sokcsévits Dénes 2011. *Horvátország a 7. századtól napjainkig*. Mundus Novus Könyvek, Budapest.
- Švoger, Vlasta – Tvrtković, Tamara 2015. A hungarofiliától a hungarofóbiáig. Magyarságkép Horvátországban a 16. századtól a 19. századig In: Fodor, P. – Sokcsévits, D. – Turkalj, J. – Karbić, D. (eds.): *A horvát–magyar együttélés fordulópontjai. Intézmények, társadalom, gazdaság, kultúra. Prekretnice u suživotu Hrvata i Mađara. Ustanove, društvo, gospodarstvo i kultura*. Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet; Hrvatski institut za povijest, Budapest. 690–697.

Szinnyei József 1902. *Magyar írók élete és munkái* VIII. kötet. Kiadja Hornyánszky Viktor Könyvkereskedése, Budapest. 180–183.

https://adt.arcanum.com/hu/view/SzinnyeiMagyarIrok_08/?pg=91&layout=s (2025.05.02.)

Žagar-Szentesi Orsolya 2002. Ivan Bojničić: „Gramatika magjarskoga jezika“ / Az első horvátországi magyar grammatika/. In: Jauk-Pinhak, M. – Kiss Gy. Cs. – Nyomárkay I. (eds.): *Croato-Hungarica Uz 900 godina hrvatsko-mađarskih povijesnih veza A horvát-magyar történelmi kapcsolatok 900 éve alkalmából*. Katedra za hungarologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Matica Hrvatska Hungarológiai Tanszék Bölcsészettudományi Kar Záhgrábi Egyetem és a Horvát Matica, Zagreb/Záhgráb. 253–261.

Tóth, Rebeka

**József Machik: *Grammatica Hungarica Theoretico-Practica*.
A Contribution to the History of Hungarian Grammars in Croatia**

This paper situates József Machik's *Grammatica Hungarica Theoretico-Practica* within the history of Hungarian grammars published in Zagreb in the nineteenth century. Written during a period of strained Croatian–Hungarian relations, the work contributes to the relatively small body of publications devoted to the description of the Hungarian language in this context. Focusing on the grammar published in 1847, the paper examines those aspects of the work that are particularly relevant from the perspective of language pedagogy, with special attention to the teaching of Hungarian as a foreign language.

V. Ismertető

**Kugler Nóra – Modrián-Horváth Bernadett – Simon Gábor (szerk.):
*Korpusznyelvészeti módszerek a kognitív nyelvészeti kutatásban***

DiAGram Könyvek 10. ELTE BTK, Budapest, 2024. 336 p.

A DiAGram Könyvek sorozat 10. kötete a kognitív- és korpusznyelvészet apparátusának és kutatási módszereinek összefüggőségére, összefüggéseinek vizsgálatára összpontosít. *Bevezető* fejezetében a szerkesztők a két diszciplína viszonyát illetően a korpusznyelvészetet tekintik meghatározó státusúnak. Szakszerű, komparatív bázisú áttekintést és argumentációt nyújtanak a kognitivistá nyelvszemlélet és a korpusznyelvészet fejlődéstörténetének múltjáról és jelenéről, a két nyelvtudományi terület vizsgálati szkópusza reprezentativitásának kritériumrendszeréről és tényezőiről. A kötet tanulmányai főleg a magyar igei szerkezetek konstrukciós sajátosságainak elemző tárgyalására helyezik a hangsúlyt. Konstrukcionista vizsgálati megközelítésükben alapvető jelentőséget kapnak Ronald Langacker elméleti és Adele Goldberg gyakorlati szemléletű nézetei, főként ami a mentális lexikon és a grammatikai konstrukciók összefüggéseit, a lexikogrammatikai (kognitív + konstrukciós) alapú kutatás státusát, használatalapúságát illeti, melyekben a szavak nem különálló, önálló státusú lexikális egységek, hanem konstrukciókban reprezentált funktorok (Langacker 1987, Goldberg 2005).

A tanulmánykötet hat empirikus bázisú esettanulmányt tartalmaz, melyek a magyar lexikogrammatika olyan területeivel foglalkoznak, amelyeknek elemző tárgyalása a korábbi nyelvleírásokban vagy nem kapott szerepet, vagy pedig melyek jelen, korpusz- és kognitív alapú elemzése teljességgel újszerűnek mondható. Rendkívüli értéke a kötetnek, hogy a szerkesztők minden egyes benne szereplő tanulmány tartalmának újszerűségére és argumentációjának, valamint eredményeinek korrektségére vonatkozóan a téma szempontjából meghatározó szerepű szakembereket kértek fel értékelésre. Az ő meglátásaikat a tanulmányok szerzői vagy beépítették végleges szövegváltozatukba, vagy pedig külön részfejezet formájában válaszolták meg a tanulmányt követően. Recenzorként azt is értékelem, hogy a tanulmányokhoz magyar és angol nyelvű szövegösszefoglalót is olvashatunk a kötetben.

Az első tanulmány Kalivoda Ágnes és Palágyi László szerzőségével *a magyar nyelvi szimultán igekötőzésben és igeképzésben megvalósuló konstrukcióegyesítés* kérdéseivel foglalkozik, a Magyar Nemzeti Szövegtár 2., valamint az 1,04 milliárd szavas, még megjelenés előtti változatának (MNSZ2-UD) adataira támaszkodva, különös tekintettel a konstrukciók hálózatos szerveződésére, valamint a sémák/analógiák szerepére. A vizsgálat tárgyát képezi a potenciális igenélküliség, a melléknévből képzett igék igekötői választékának felmérése, az igekötő és a passzív igeképzők egyesítő konstrukcióinak analízise, a szóképzésben nem létező sémák (az alapszó-nélküliség) azonosítása. Fontos megállapítás, hogy az igekötők jelentése erősen konstrukciófüggő. A szerzők kimutatják, hogy a konstrukciós sémák alapját lexikai nyalábok képezik (36), bemutatásukból hiányolom azonban a 'lexikai nyaláb' körülírt, fogalmi reprezentációját és ennek kapcsán definícióját. Korpuszvizsgálatuk melléknévi alaptól származó intranszitiv képzős igék kinyerése, annak megállapítása, hogy mekkora az igekötős és a prefixum nélküli igealakok egységesített konstrukcióinak aránya a korpuszban, azonosítva egyúttal az igealakok produktivitásának faktorait.

Indig Balázs véleményével egyetértve a magam részéről ugyancsak hiányolom a fejezetből a tárgyalt konstrukciók kollokációs potenciáljának akárcsak fölvetőleges tárgyalását. Indig Balázs nézete szerint a korpuszmerítés volumene hatalmas, az adatok reprezentativitása megfelelő. Recenzorként azonban nem tartom elégségesnek a kognitivitás mértékének vizsgálatát a dolgozatban. Nem értek egyet a véleményezővel abban, hogy hiányolja a vizsgált

konstrukciók különféle stílusregiszterekben való előfordulásának vizsgálatát a tanulmány korpuszadataiból. Ennek a tényezőnek a tárgyalása nagymértékben meghaladná egy mindössze 25 oldalas fejezet terjedelmét. Ladányi Mária véleményező felveti az ún. 'potenciális szó' és a 'nemlétező szó' státusának elkülönítését, reprezentatív bemutatásának szükségességét az ilyen státusú elemző munkában. Egyetértek vele abban, hogy hasznos lett volna az argumentációban kitérni a konstrukcionalizálódás sematizációja gradációs faktorainak, azaz a sémaerősség tárgyalására is. Ugyancsak hiányolom ebből a fejezetből az angol nyelvű összefoglalót.

A kötet következő fejezetének szerzői Indig Balázs, Kurucz Réka, Ernőffer Alíz és Kugler Nóra, akik az ún. *appozitív határozók korpuszalapú vizsgálatát* mutatják be tanulmányukban. Az ilyen státusú határozók főnévi konstrukciókban kapnak helyet, a nomen követő pozícióban, lexikailag kifejezve a hovatartozás jellegét, jelentését. A tanulmány részletesen tárgyalja a lexikális variánsok jelentésbeli szerepét, vonzatos státusát, különös tekintettel arra, hogy kohezív-e a konstrukcióban helyet kapó konstituensek kapcsolata. Ez a viszony a szerzők felfogásában gradációs természetű. A szerzők ezzel párhuzamban szintaktikai tesztként vizsgálják a konstrukciók jelzős szerkezetekké való alakíthatóságát kiemelkedően magas színvonalú tanulmányukban. Korpuszalapú vizsgálatuk folyamatában kontextus-alapú keresést és adatfeldolgozást hajtottak végre. Nézetem szerint kiegészítésképpen célszerű lenne a vizsgálatot a továbbiakban továbbfejleszteni, a nyert adatok tematikai, tudáskeret alapú feldolgozásával, csoportosításával. Ugyancsak hasznos eredményeket hozna egy rájuk vonatkozó preferencia-analízis, tudáskeret bázisú és kontextuális, használat alapú tesztelés alanyok bevonásával, a korpuszadatokkal való összevetés formájában. Az ilyen szkópuszú elemzés lehetővé tenné annak ellenőrzését, hogy valamennyi vizsgált konstrukció valóban létezik-e az anyanyelvű alanyok nyelvhasználatában, valamint, hogy azt a nyelvhasználók egyáltalán létezőnek, elfogadhatónak tartják-e nyelvhelyességi szempontból. Ilyen irányú vizsgálat ugyancsak lehetővé tenné a pragmatikai szkópuszú jelentésbeli ambiguitások kiszűrését. Bár a szerzők ígérték a kétértelműség vizsgálatát tanulmányukban, ez mégsem történt meg alaposan. Ugyanakkor összevetőlegesen felvetik a *levő*-konstrukció statikusságának, a *való*-szerkezetek dinamikusságának jellegét. Dolgozatukban súlyponti kérdést képez a *való-levő*-konstrukciók vagy azok nélküliségének vizsgálata. Értékes részét képezi a tanulmánynak a határozók szórendiségével és formájával, valamint korpuszbeli előfordulásának gyakoriságával foglalkozó felmérés, melynek alapján kimutatható, hogy létezik-e típusjelentés a szerkezetek között. Ehhez a kérdéshez köthető a tanulmányt véleményező Kalivoda Ágnes és Palágyi László felvetése, mely szerint körültekintő analízist igényel annak megállapítása, hogy egy igéhez vagy pedig esetleg egy főnévhez kapcsolódik-e a határozó az ilyen típusú lexikális szerkezetekben. A tanulmány szerzői a felvetésre adott elfogadó válaszukat beépítették argumentációjukba.

A szakkönyv soron következő tematikai egysége a *beférkőző igék kollostrukciós vizsgálatával* foglalkozik – Kalivoda Ágnes, Modrián-Horváth Bernadett és Simon Gábor szerzőségével. A lexikális szemantika és szintaxis hazai szakirodalma ezt a területet a korábbiakban ugyan bőségesen vizsgálta, de nem korpusznyelvészeti eszközökre támaszkodva. Az ilyen irányú kutatás képezi a jelen tanulmány hatékony újszerűségét, jelentőségét. Jelen tanulmány központját a beférkőző igei szerkezetek kategorizációjának/kategorizálhatóságának kérdése alkotja. Legfőképpen az, hogy ezek az igék rendelkeznek-e segédigei státussal. A szerzők megállapítása szerint nem. Ugyanakkor hangsúlyozzák ezeknek a szerkezeteknek a konstrukciós státusát – szemben Imrényi véleményével, aki amellet érvel, hogy azok magmondatot alkotnak, és feltétlenül segédigei státussal rendelkeznek (Imrényi 2017). A szerzők amellet érvelnek, hogy esetükben fokozatos szemantikai vesztés zajlik, és magas fokú grammatikalizáltság jellemzi őket (129, 131). Azt vizsgálták, hogy a beférkőzés jelenségét (az igekötő és az igenév közé kerülést) mely igék mutatják szignifikánsan a korpuszban.

Elemzésük kollostrukciós (kolexéma alapú). Statisztikai bizonyítékok kinyerésének céljából a megjelenés előtti MNSZ2-UD adatbázist használták, amely a 20. és 21. századi magyar nyelvezetet reprezentálja. Vizsgálatuk 42 beférkőző ige asszociációs adatait tartalmazza. Korpuszbéli gyakoriságuk mutatóit a 2. táblázat adatai tartalmazzák részletesen (140–141). Köztük szerepelnek – az olvasót meglepő módon – az ún. *várható gyakoriság* számadatai, anélkül, hogy a szerzők ennek az adattípusnak fogalmát és természetét specifikálnák, definiálnák. Recenzorként hiányolom, hogy a felmérés csupán a nyers korpuszadatokat tartalmazza. Ennek alapján nem ítéltető meg gyakoriságuk rátája a különféle típusú, regiszterbeli nyelvhasználati tények és tényezők fényében. Különösen hiányolom a beszélt nyelvi használatot illető paraméterek tárgyalását, a rájuk vonatkozó jellemző vonások, lexikális szemantikai bázisú tények és tényezők taglalását, konstatálását, valamint a nyelvhasználatban előforduló ilyen típusú igék potencializációjának, gradációs jellegének elemző bemutatását. Lektorai véleményében Dömötör Andrea a függőségi alapú elemzést hiányolja a dolgozatból, valamint annak vizsgálatát, hogy esetlegesen más szófajú lexikális egységek is képesek lehetnek-e beférkőzni a tárgyalt típusú szerkezetekbe. Imrényi András pedig – értékelve az elemzés konstrukcionista személettét – felveti, hogy a kognitív nyelvészetben alapvető funkcióval rendelkező prototípuselv megvalósulása miként követhető nyomon a bemutatott korpuszadatokra vonatkozóan.

A következő fejezet a *magmondattal szereplő, passzív jelentésű sémák produktivitásának kvantitatív vizsgálatával* foglalkozik. Szerzői Modrián-Horváth Bernadett, Kalivoda Ágnes és Tanos Bálint. Tanulmányukban négy magyar passzív jelentésű konstrukció használat-alapú produktivitását vizsgálják, előfordulásuk arányainak összevetésével az MNSZ2-UD korpusz 20. és 21. századi adatainak alapján. Vizsgálatuk során deklarálják, hogy a passzivitás nem csupán szintaktikailag transzformált séma, hiszen léteznek passzív lexikális tartalommal rendelkező igék is. A vizsgált konstrukciókat a potenciális produktivitás, a típusgyakoriság foka, valamint a produktivitás mértéke alapján vetik össze. A konstrukciók szemantikai jellemzése során foglalkoznak a konstrukciós poliszémia kérdésével, valamint a produktivitás gradációs erejének minősítésével. Határozott értéket képez kutatásaikban a beszélt nyelvi alkorpusz vizsgálata (5. fejezetpont), valamint példaanyagukban a metonimikusság és metaforizáció jellegének és a mediopasszivitás tényeinek konstatálása. Vizsgálják a korpuszadatokban, hogy tartozik-e a konstrukciókhoz prefixált vagy elvált igekötő. Tárgyalják az adatok tokengyakoriságát, típusgyakoritását, a hapaxok arányát, a potenciális produktivitás mértékét és milyenségét, valamint a passzív vs. mediális igenem érintkezésének kérdését. Értékes aspektusát képezi tanulmányuknak a regiszter alkorpuszok vizsgálata. A beszélt nyelvi alkorpusz anyagát viszont (sajnálattal) nem spontán nyelvhasználat, konverzáció képezi, hanem rádióinterjúk reprezentált anyaga. Ugyanakkor a regiszterek vizsgált adatainak szocio-kulturális aspektusú tárgyalása megfelel a reprezentatív analízis céljaira. A vonatkozó számadatok bemutatása hat mellékletben történik (218–223). A szerzők figyelme kiterjed a nyelvjárási előfordulás adatainak konstatálására is. Kimutatott eredményeik validitásának kontrolljaként célszerű lenne anyanyelvi alanyokkal tesztelni az adatok értelmezését / értelmezhetőségét. A korpuszadatok feldolgozása jórészt statisztikai szempontok alapján történt. Kisebb mértékben érintik a szerzők ezek kognitív aspektusait, bázisát. Ugyancsak hasznos lenne a dolgozat elemzett tényanyagát más, a magyartól eltérő, de a magyarhoz hasonlóan gazdag morfológiai reprezentációval rendelkező nyelvek tényeivel összevetni. Ez azonban természetesen jóval meghaladná a jelen fejezet terjedelmének lehetőségeit.

Recenzorként hadd jegyezzem meg, hogy a dolgozat címében is szereplő 'magmondatság' szintaxiselméleti státusát (ahogy azt az Imrényi fogalmi rendszerének korábbi bemutatását illetően kifejtett kritikámban megfogalmaztam (Andor 2020: 146, 149)) nem tartom kielégítőnek. Konceptuális szemantikai tekintetben a 'magmondattal' teoretikus fogalma és a szintaktikai státuson túlmutató diskurzusbázisú szerepe nem tisztázott megbízhatóan.

Elemzőitől és a fogalom alkalmazóitól a mai napig hiányolom a kognitív státus legalapvetőbb jegyének, a prototipikusság jellegének részletező bemutatását. A két véleményezőnek, Kugler Nórának és Palágyi Lászlónak megismert kritikai észrevételeit a dolgozat szerzői beépítették végleges változatuk szövegébe.

Az ötödik tanulmány címe: *A tagmondatkapcsolattól a komplex birtokos szerkezetig: hasonlattípusok azonosítása és vizsgálata*. Szerzői Bajzát Tímea Borbála, Szemes Botond és Szlávich Eszter. Célja hasonlattípusok kimutatása és elemzése 100 kanonikus regényszöveg korpuszán. Irodalom- és stílustörténeti jelentősége rendkívüli. A kognitív stilisztikai szemléletű elemzés rámutat a hasonlatok szintaktikai szerkezetének jellemző vonásaira, a névutók polisztém jelentéseire, a birtokos szerkezetekbe sűrített, hasonlatot kifejező konstrukciók rendkívüli tömörségére. A szerzők 561 példányt azonosítottak vizsgált korpuszukban. Alkalmazott eljárásaikat táblázatban foglalják össze (274). Olvasóként elvárható lett volna, hogy részletezőbb leírást nyújtsanak a hasonlatok többértelmű jelentéseinek elkülönítéséről, kontextuális szálenciájuk ismérveiről, valamint választ adjanak a tanulmányt véleményező Horváth Péter és Simon Gábor azon felvetésére, hogy elemzésük korpuszalapú vagy korpuszvezérelt-e. Az is tisztázandó lett volna, hogy milyen értelemben tekinthető referenciakorpusznak (inkább, mint pusztán kutatói korpusznak) a vizsgált regények anyaga. A szerzők részéről a felvetésekre nem olvashatunk választ a tanulmány szövegét követően.

A kötet záró tanulmánya Horváth Péter tollából a *lexikai választékosság és szemantikai specifikusság mintázatainak* vizsgálatával foglalkozik a *magyar kanonikus költészetben*. A szerző az idegennyelv-tanítás területéről jól ismert szókinccstesztesztelési eszközökhöz hasonló módon vizsgálja 24 költő verseit. Nem világos számomra döntésének oka az ilyen típusú szövegbázis mellett. A vizsgált szövegek két korpuszból származnak: az ELTE regény- és verskorpuszából. A kutatás lényege annak megállapítására irányul, hogy létezik-e összefüggés a versforma és a lexikai választékosság között. Horváth megállapítása szerint a lexikai választékosság mértéke csökken a versszöveg előrehaladásával. Felmérésének eredményei azt mutatják, hogy a páros sorok lexikai választékossága magasabb a páratlanokénál. Kérdés, hogy szerepet játszik-e ebben gyakorisági tényező, valamint az elemzett szövegpéldányok hosszúsága. Horváth megfigyelése szerint a versszakok, valamint a szövegsorok sorrendiségének viszonylatában változó mértékű a szövegreprezentáció választékossága. A megfigyelés indoklása további kognitív alapú szövegkonstrukciós elemzést igényel. Javaslom, hogy az ilyen szemléletű és szövegbázisú kutatásban kapjanak helyet konceptuális szemantikai, tudáskeret-alapú vizsgálatok.

Összegzőképpen kimondható, hogy a Tolcsvai Nagy Gábor koordinálásával, nyelvtudományi kutatóműhelyében általa és munkatársai által létrehozott DiAGram könyvsorozat a kognitív és korpusznyelvészeti kutatómunkát szervesen összekapcsoló legújabb, 10. kötete a kurrens hazai elméleti és alkalmazott nyelvészet számára jelentős, magas színvonalú tanulmányokat tartalmaz, amelyek mindegyike új szemléleti keretbe helyezi a magyar nyelv lexikogrammatikai, funkcionális alapú leírásának perspektíváit. Hasznos forrásmunka lehet nem csupán a nyelvtudománnyal foglalkozó kutatók számára, hanem a hazai nyelvpedagógia művelői részére is. Megismerése feltétlenül ajánlott a magyar nyelvtudománnyal foglalkozó egyetemi doktori képzés oktatói és hallgatói számára.

Irodalom

- Andor József 2020. A magyar nyelv első kognitív szemléletű grammatikája. Kritikai áttekintés. *Magyar Nyelv* 116/2: 139–155.
- Goldberg, Adele 2005. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford, Oxford University Press.
- Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest, Osiris Kiadó. 664–760.
- Langacker, Ronald 1987. *Foundations of Cognitive Grammar Volume 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford CA, Stanford University Press.

ANDOR JÓZSEF

Gazsó Dániel: *Otthon és itthon. A magyar diaszpóra és anyaországa*

Gondolat Kiadó, Budapest, 2022. 422 p.

Gazsó Dániel monográfiája a diaszpóralét sokrétű lenyomata, amely fontos elméleti és lélektani támpontot nyújt a politika- és történettudomány, a szociológia, az antropológia, sőt némely alkalmazott nyelvészeti diszciplína számára is. A jelen ismertetés arra ad rálátást, hogy az *Otthon és itthon* című kötet milyen adalékokkal szolgál az alkalmazott nyelvészeti kérdéskörök iránt érdeklődő, ezen belül a magyar nyelvet oktató és a magyar kultúra értékeinek megismerését szorgalmazó olvasók számára. Az alkalmazott nyelvészeti stúdiumként ismert MID és a könyv témájaként meghatározott diaszpóralét összefonódási pontjában a magyar nyelv származásnyelvként (örökségnyelvként) való tanítása áll, melynek identitásformáló folyamatában a magyar származástudattal bíró nyelvtanuló nem csupán a magyar nyelvet és a kultúrát, hanem azzal párhuzamosan saját magyarságát, identitásának egy új vagy már elfeledett elemét is (újra) felfedezheti. A tudományos igényű kötet azért is ajánlható a magyar nyelv tanításával foglalkozók számára, mert szerzője – a Kőrösi Csoma Sándor Program (KCSP) ösztöndíjasaként – testközelből is megtapasztalta a diaszpórában élők mindennapjait, élményeit pedig monográfiájában is rögzítette.

A 2022-ben megjelent *Otthon és itthon* című kötet Gazsó diaszpórára fókuszáló kutatómunkájának eredményeként született meg, és a szerző 2020-ban megvédett doktori disszertációjának átdolgozott, kiegészített változata.

Gazsó kutatói kiindulópontja az etnográfiai alapú kulturális és szociálanropológia: a társadalom fejlődését meghatározó egyetemes törvények felkutatása helyett (l. evolucionista felfogás) a kultúrák sajátos értékeinek és belső szerveződésének megértésére koncentrálnak. A könyvben alkalmazott megközelítés leszámol a karosszék-antropológiával, vagyis az egyoldalú magyarázati lehetőségekre építő, egyedül a külső szemlélődő (a kutató) nézőpontját érvényesítő evolucionista felfogással. Ez a paradigmaváltás a szerző diaszpóráközösségekről való gondolkodását is áthatja: egyfelől kettős perspektívát nyit, másfelől azt vallja, hogy a diaszpóralét és a diaszpórapolitikák nagyfokú diverzitást mutatnak, természetük pedig dinamikusan változóként írható le. A kötet kettős nézőpontú megközelítése lehetővé teszi a magyar diaszpórák korábbiaknál átfogóbb leírását, és általában a diaszpórában élők magyar nyelvhez és kultúrához való viszonyulásának teljesebb megértését. Ezek az adalékok a magyarnyelv-oktatás számára főleg azért lehetnek tanulságosak, mert a megfelelő származásnyelvi módszertan kialakításához köztudottan nélkülözhetetlen a magyar gyökerekkel rendelkező nyelvtanuló életterének és motivációjának megismerése, ahogyan nyelvi hátterének és tudatosságának felderítése is.

A könyv előszóból, bevezetésből és négy témakifejtő részből áll. A kötet szerkezeti felépítése a külső perspektívától fokozatosan halad a belsőig, a nézőpontváltás a harmadik és a negyedik fejezet között következik be.

A könyvhöz Kántor Zoltán szociológus és politológus írt előszót, aki amellet, hogy már tudományos szárnybontogatása óta ismeri a szerzőt, témavezetőként kísérte figyelemmel a kötet alapját képező disszertáció megszületését. Kántor a következőképpen méltatja a könyvet: „túlzás nélkül állíthatom, hogy a témában megkerülhetetlen [...], megélt és átélt munkát tart kezében az olvasó” (13. p.).

A bevezetésben a diaszpórákutásban (is) hasznosítható antropológiai megközelítésről, illetőleg a munka tartalmáról kapunk képet. Ebben a részben a diaszpóra úgy nyer értelmet, mint az emberi képzelőerő intézményesült formája, ami ugyan felülről, a politikai és nemzetállami szereplők által konstruált, megértéséhez a benne élő emberek feltételezéseinek és vágyainak figyelembevétele is szükséges.

A bevezetést követően a téma kifejtése négy fő részre tagolódik. Az első rész általános, a külső interpretáló szemszögét tükröző ismereteket tartalmaz. Itt többek között választ kapunk arra, „mit jelentett a *diaszpóra* régen és ma,” „mikor és hogyan vált szét az eredetileg szinonim *diaszpóra* és *szórvány* kifejezés jelentése,” illetőleg „milyen kritériumok alapján dönthető el, hogy adott közösség *diaszpóra*-e vagy sem.” A második rész kutatási kérdései a magyar viszonyok feltárására irányulnak. Ez a fejezet a magyar diaszpóra fejlődéstörténetét és a jelenkori magyar társadalmat érintő migrációs folyamatokat mutatja be, ahol a történelmi múlt és az aktuálpolitikai jelen egymást kiegészítő látószögek. Itt nyerünk betekintést a magyar diaszpóra négy fejlődéstörténeti szakaszába, egészen az első világháború előtti időszakától az 1989-es rendszerváltást követő évekig, ugyanakkor olyan, a korunk emberét érintő társadalmi ügyekbe is, mint pl. a kollázslét, az idegenellenesség és az asszimiláció. A harmadik fejezet a diaszpóra politikai vetületeit, a diaszpóra és az anyaország kapcsolatát, illetve a Kőrösi Csoma Program szerepét tárgyalja. Ez a rész összekötő egységként szolgál a korábbi fejezetek és a negyediket alkotó mélyinterjúk között. A külsőtől a belső felé haladó nézőpontmódosulás zökkenőmentességét a harmadik rész utolsó alfejezetének (*A Kőrösi Csoma Program*) szerzői pozícióváltása biztosítja. Az első és a második fejezetben a szerző még kutatói szerepkörében, a harmadik részben pedig már a diaszpóralét közvetlen megfigyelőjeként, a chilei magyar közösség megmaradásáért tevékenykedő ösztöndíjasként tárja elénk meglátásait. Ezt követően jutunk el a tisztán belső nézőpontú negyedik részhez, ahol kilenc, eltérő nyelvi és kulturális viszonyok között élő diaszpórávezetővel készített interjú leirata olvasható. A mélyinterjúk a világ különböző szegleteiről, az amerikai, a venezuelai, az ausztriai, a svéd, a német és az ausztráliai diaszpórák közösségekről tudósítanak. Minden interjú előtt megtalálható az interjúalany rövid bemutatása, amely segít belehelyezkedni a másik fél helyzetébe. Ezekből kiderül, hogy a diaszpórávezetők családjai miért hagyták el Magyarországot, és végül melyik másik országban leltek új otthonra.

Az eddigiekből is látszik, hogy az elsősorban antropológiai indíttatású, diaszpórákutatással foglalkozó munka több okból is hasznos olvasmány a magyar nyelvet és kultúrát tanítók számára. A MID-ben a diaszpórákutatás jelentőségét a származásnyelvi oktatás adja, amely mostanra nyelvpedagógiai fogalomká vált. A diaszpórában élő (vagy onnan hazatérő) nyelvtanulók igényeit és fejlesztési lehetőségeit a származásnyelvi pedagógiában fektetik le. A származásnyelvi oktatás fogalma a kétnyelvű, szórványban vagy diaszpórában élő gyermekek és felnőttek szervezett keretek közötti tanítását jelöli (Maróti 2021: 129). A diaszpórákutatás felől közelítve a származásnyelv mint terminus olyan nyelvéllapot, amely a legalább második generáció óta diaszpórában élő, az anyaországhoz érzelmileg és kulturálisan kötődő egyének sajátja (Maróti 2021: 136; Giay 1998: 19). Régóta kérdéses, vajon mivel magyarázható a második és további generációk újjult érdeklődése szüleik, nagyszüleik kultúrája iránt. Herberg (1956) tézise szerint míg az emigránsok gyermekei (a másodgenerációsok) – a teljes beilleszkedés és a siker reményében – alapvetően igyekeznek eltávolodni származási közösségüktől, addig a harmadgenerációsok, minthogy szüleik révén már elérték a kívánt társadalmi státust, szabadabban és nagyobb érdeklődéssel fordulnak az elődeik által elhagyott nyelvi és kulturális örökség felé (Herberg 1956 – idézi Nagy 1977: 9–10).

A magyar határokon kívül csak bizonyos színtereken van lehetőség magyar nyelven kommunikálni (pl. család, kisebbségi közösségi események), emiatt a diaszpórában élők nyelvhasználatát bizonytalanság jellemezheti. Az asszimilációnak kitett bevándorló családok biztonságérzetét nagyban növeli az új környezet nyelvének magas szintű ismerete, miközben a befogadó országok csak ritkán támogatják a nyelv megőrzését elősegítő intézmények fenntartását. A diaszpórában élők esetében – nyelvoktatási szempontból – a környezetnyelvből származó kontaktusjelenségek beépülésével, illetve bizonyos magyar nyelvi kompetenciák leépülésével, esetleg azok teljes hiányával szükséges számolnunk (Nádor 2018: 15–16). E téren legelőször is azt tapasztalhatjuk, hogy az olvasás és az írás kompetenciája kezd visszaszorulni.

Előfordulhat, hogy a többedgenerációs magyar leszármazottak ugyan (még) tisztában vannak a magyar kultúra sajátágaival, a magyar nyelvi kommunikáció már komoly nehézségeket jelent számukra. Végére is „[a]z, hogy meddig őrizhető meg az anyanyelv diaszpórában, ma már, amikor a világhálónak köszönhetően bármikor lehet beszélni valakivel, filmeket, híreket nézni, online folyóiratokat, könyveket olvasni, blogot írni, ugyanúgy egyéni döntéstől függ, mint az elvándorlás” (Nádor 2018: 16).

Az *Otthon és itthon* című monográfia egyik MID-szempontról sarkalatos megállapítása, hogy a diaszpórában élők továbbra is kötődnek az óhazához, közülük pedig többen is vágynak a hazalátogatásra vagy a hazatérésre. Ez annyiban lényeges, hogy a hazalátogatók és a hazatérők számának fokozatos növekedése a magyar származásnyelv célnyelvi környezetben történő oktatása iránti igény megerősödését vonhatja maga után. A monográfia alapján a származási helyhez való kötődés alapvető jelentőségű a diaszpóráközösségek belső önmeghatározásában és külső megítélésében. Olyannyira, hogy Gázsó a migrációs eredeten, a társadalmi integráción és az etnikai határmegtartáson kívül az anyaország-orientációt is a diaszpóra csoportkohéziós összetevői között tartja számon (49–70. p.). Habár a szerző értelmezésében az anyaország-orientáció elsősorban nem honvágyat vagy hazavágyódást, hanem a kollektív tudatot is átható speciális kötődést jelent a valós vagy elképzelt származási helyhez (64. p.), alighanem ez az az identitáselem, amely a hazaköltözésre való hajlandóság egyik fokmérője is. A jelenség bemutatására vegyük a könyvben is idézett Safran-féle diaszpóradefiníció egyik anyaország-orientációval kapcsolatos pontját: „[a diaszpóráközösségek tagjai] az óhazájukra úgy tekintenek, mint igaz és ideális hazájukra, ahová nekik vagy leszármazottaiknak esetlegesen vissza lehet (vagy kell) térniük, ha azt a körülmények engedik” (Safran 1991: 83–84; Gázsó fordítása, 63. p.). Az itt leírtak összefüggenek a 2020 óta működő Diaszpóra Felsőoktatási Ösztöndíjprogram (internet1) egyre nagyobb népszerűségével, melynek keretében a diaszpórában élő fiatalok magyarországi felsőoktatási intézményekben folytathatják tanulmányaikat, és/vagy nyári egyetemi kurzusokon vehetnek részt. Az ösztöndíjas időszak alatt a különböző nyelvi bemenettel érkezők közelebb kerülhetnek magyar gyökereikhez, emellett jobban elmélyedhetnek a magyar nyelvben és kultúrában. A fiatalok egy része éppen azért jelentkezik a programra, hogy célnyelvi környezetben tanulhassa felmenőinek nyelvét, a magyart. Eközben az is megfigyelhető, hogy a diaszpórában élők – mintegy a származási helyhez és az ott élőkhez való kapcsolódási szándék jeleként – gyakran szerveznek karitatív jellegű pénzgyűjtést egyes magyarországi régiók vagy nehéz helyzetben lévő közösségek megsegítésére (170. p.).

Miként a világban élő magyarok, a származásnyelvi oktatást igénylők száma is szakmai becsléseken alapul. Gázsó az elvándorlás útján létrejött közösségek lélekszámának meghatározásában arra jut, hogy megközelítőleg annyi magyar élhet diaszpórában, mint ahányan a határváltoztatások miatt létrejött, őshonos kisebbségi közösségekben. Eszerint kb. 2–2,5 millió fő él jelenleg is diaszpórában (75. p.), közülük legtöbben az Egyesült Államokban (kb. 1,4 millió fő) és Kanadában (316 ezer fő; 76–77. p.). 2023-ban az Egyesült Államokból és Kanadából érkezett a legtöbb fiatal Magyarországra a Diaszpóra Felsőoktatási Ösztöndíjprogram keretében (internet2). Az Egyesült Államokat és Kanadát magában foglaló észak-amerikai kisebbségi környezetben élők nyelvtanulási igényeit nem csupán a Diaszpóra Ösztöndíjprogramban való jelentős részvételük mutatja, hanem az is, hogy körükben – a szerző felmérése alapján – rendre felmerül a magyar nyelv oktatásának szükségessége. Az ottani tananyagok összeállításában elsősorban az odaérkező KCSP-ösztöndíjasok szaktudása jelent nagy segítséget (227–228. p.). A származásnyelvi oktatás tekintetében a monográfiában ismertetett statisztikai adatok arról vallanak, hogy a diaszpórikus léthelyzetet megtapasztaló nyelvtanulók nyelvi-kulturális háttere nagy valószínűséggel valamely észak- vagy dél-amerikai területhez köthető.

Az Egyesült Államokban régre visszanyúló hagyománnyal bír a közösségépítést elősegítő cserkészzet. Az amerikai cserkészfoglalkozásokon és általában a diaszpórákban is elképzelhető ahhoz hasonló eset, mint amiről Lendvai-Lintner Imre, a Külföldi Magyar Cserkészszövetség elnöke mesélt az egyik mélyinterjújában: „Volt olyan, hogy régi nagy cserkészvezető elhozta hozzánk az unokáját, a kis Józsikát, aki egy mukkot sem tudott, hogy mi tanítsuk meg magyarul. Közöltük vele, hogy nem tanítjuk meg magyarul, adja be a magyar iskolába, foglalkozzanak vele a szülei, tanuljon meg magyarul, és amikor az alapszintet elérte, akkor majd bevesszük a cserkészzetbe. A baj az, hogy amint valaki egy másik nyelven megszólal, mindenki átvált arra, mert az sokkal könnyebb nekik. Látom az unokáimnál is, hogy amikor valaki megszólal angolul, rögtön rákapcsolnak az angolra” (256. p.). A nyelvmegőrzés kihívásairól szóló sorok szerint az alapszintű magyar nyelvtudás egyes esetekben akár a közösségi eseményeken való részvétel előfeltétele is lehet. A közösséghez való tartozás vágya tehát újabb ok lehet arra, hogy az érintettek felfedezzék elfeledett nyelvi és kulturális örökségüket.

A monográfiában hangsúlyos szerephez jutó Kőrösi Csoma Sándor Program (KCSP) olyan anyaországi, a diaszpórában élők magyar nyelvi és kulturális ismereteit ápoló kezdeményezés, amely szorosan kapcsolódik a MID-tanári feladatkörökhöz. A könyvben ismertetett kutatás alapján 2016 és 2018 között a nyelvoktatás a négy leggyakoribb feladatkör között szerepelt a KCSP-ösztöndíjasok napirendjében (226. p.). A magyar nyelv oktatása legtöbbször hétvégi iskolákban valósult meg, de az ösztöndíjasok csoportoknak és magánszemélyeknek is tartottak nyelvórákat (225. p.).

A szerző KCSP-ösztöndíjasként szerzett élményeivel a *Chilei kiküldetésem trilógiája* című részben (230–239. p.) ismerkedhetünk meg. Kollégájával együtt 2014 áprilisában érkezett Santiagóba azzal a megbízással, hogy segítse a Chilei–Magyar Kulturális Egyesület munkáját. Nehezítette helyzetüket, hogy más térség országaitól eltérően a chilei kolónia akkoriban nem rendelkezett saját kultúrházzal, cserkészegylettel, de tánc- és sportegyesülettel sem. Ottlétük alatt filmklubot, táncházat, főzőkurzust és beszélgetőesteket is szerveztek a magyarul alig beszélő közösség tagjai számára, akikkel leginkább spanyol nyelven tartották a kapcsolatot (231. p.). Legizgalmasabb feladatuk mégis a Chilében élő magyar származásúak felkutatása volt, hogy a lehető legtöbben megismerjék az egyesületet és az általuk szervezett rendezvényeket. Az ösztöndíjasok így találkoztak többek között a Szabó és a Gerzanits családdal, akik örömmel megosztották gondolataikat magyarságukról, illetve a magyar nyelvről és kultúráról. A chilei magyarok beszámolóí lélektanilag keretezik a monográfiát, általuk jobban megérthetjük, miért dönt úgy valaki, hogy egy távoli kolóniában (újra) elkezd magyarul tanulni. Szabó Antonio, aki tiszteletbeli magyar konzul az észak-chilei Arica városában a következőket osztotta meg: „Nem tudok magyarul, a magyar történelmet sem nagyon ismerem, de azt tudom, hogy Magyarország több mint ezeréves, és hogy István király alapította. Apámat is Istvánnak hívták, a fiamat és az unokámat is Istvánnak hívják” (232. p.). A beszélgetésből hamar kiderült, hogy Antonio feleségének édesanyja korábban kapcsolatban állt egy Laura nevű magyar nővel, akinek unokája, Gerzanits Pyroska szintén Aricában él. Mint megtudjuk, Pyroska sem beszél már magyarul. Ő spanyol nyelven arról mesél, hogy néhány magyar szóra és az esti imára még emlékszik, utóbbit pedig azóta is mindig elmondja gyermekeinek lefekvés előtt, pont úgy, ahogyan azt az édesapja is elmondta neki. Míg Antoniónak máig szívfájdalma, hogy nem tud magyarul, Pyroska egyik álma az, hogy legalább annyi időre visszatérjen családjával Magyarországra, hogy két kislánya megtanulja a nyelvet (232–233. p.).

A magyar diaszpórák átfogó bemutatását tartalmazó *Otthon és itthon* című kötetben – bár implicit módon – a nyelvpolitikához, a szociolingvisztikához és a magyar mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódóan számos kérdéssel találkozhatunk. Gazsó egyebek közt szót ejt arról, mi motiválhatja a diaszpórában élőket a hazatérésre vagy a hazalátogatásra, miben nyilvánul meg az elvándorló családok származási helyhez (és nyelvhez) való kötődése, illetve mennyiben

lehetséges az elődök kultúrájának és nyelvének megőrzése egy távoli kolóniában. A különböző léhelyzeteket átélő és megfigyelő szerző hiteles szöcsöve a diaszpóráközösségeknek, s a kutatói szerepkörhöz kötődő elméleti kérdések mellett a személyes sorsokat is tárgykörének tekinti.

A MID látószögében a kötet legnagyobb értékét az adja, hogy a benne található statisztikai és lélektani ismeretek hozzájárulhatnak a származásnyelvi oktatás sikerességéhez. Különösen igaz ez a belső nézőpontot érvényesítő részekre, ahol a chilei kolónia tagjai, illetve a világ különböző szegletein élő diaszpórávezetők adják közre legbensőbb gondolataikat a magyar nyelvről és kultúráról. Azzal, hogy átfogóan megismerjük a diaszpóráközösségek szervezettségét, valamint a diaszpórában élők környezetét, vágyait és nyelvtanulási motivációit, megfelelőbb származásnyelvi módszertant dolgozhatunk ki számukra.

Irodalom

Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 18–25.

Herberg, Will 1956. *Protestant-Catholic-Jew. An Essay in American Religious Sociology*. Doubleday, Garden City, New York.

internet1 = <https://diasporascholarship.hu/hu/> (letöltés ideje: 2025. 02. 05.)

internet2 = <https://diasporascholarship.hu/hu/rolunk/> (letöltés ideje: 2025. 02. 05.)

Maróti Orsolya 2021. Ismeretlen, de nem idegen nyelv – A származásnyelvi tudásszerkezetéről és oktatási helyzetéről. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Eötvös Kiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 129–150.

Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. L'Harmattan Kiadó – Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.

Nagy Károly 1977. Magyar iskolák az Egyesült Államokban. In: Nagy Károly (szerk.): *Tanítsunk magyarul! Tanulmányok, cikkek, beszélgetések a szórványmagyarság nyelvoktatásáról, kultúra-műveléséről*. Püski, New York. 5–11.

Safran, William 1991. Diasporas in Modern Societies. Myths of Homeland and Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies* 1. 83–99.

Lőrinszky Ildikó: *Apprendre le hongrois* Niveau débutants A2

Assimil Kiadó, 2025. 296 p.

Lőrinszky Ildikó magyar nyelvi lektor és irodalmi fordító 2025-ben megjelent *Apprendre le hongrois* ('Magyarul tanulni') című tankönyve jelentős és meghatározó hozzájárulás az idegennyelv-oktatás szakirodalmához, különösen a franciául beszélő magyarul tanulók számára (1. ábra). A kötet az Assimil Kiadó gondozásában látott napvilágot, és szorosan kapcsolódik a szerző párizsi oktatói tevékenységéhez: Lőrinszky Ildikó a párizsi Inalco Egyetemen (*Institut National des Langues et Civilisations Orientales*) dolgozott magyar nyelvi lektorként,¹ amely tapasztalat meghatározó szerepet játszott a tankönyv koncepciójának kialakításában.

Fontos kiemelni, hogy ez a magyar nyelvkönyv nem egyedi a felépítését, dizájnját és didaktikai sémáját tekintve: az Assimil kiadón belül létezik egy úgynevezett *Target: Languages* csoport, amelyben számos nyelvkönyv épül ugyanerre a strukturális modellre, és mindegyikhez hasonló módon, különböző platformokon ingyenesen hozzáférhető hanganyag is tartozik. A sorozatban például megtalálhatók angol nyelven kezdőknek és álkezdőknek készült német vagy spanyol nyelvkönyvek, de léteznek francia nyelvű kiadványok német vagy arab közvetítő nyelvvel, illetve francia közvetítő nyelvű kínai vagy cseh nyelvkönyvek is – és ezek csupán kiragadott példák egy jóval szélesebb kínálatból.² A kötet Franciaországban több könyvesboltban – például a Fnac üzleteiben – is elérhető, emellett online megrendelhető az Assimil hivatalos weboldalan, illetve az Amazon kínálatában is.



1. ábra: A nyelvkönyv borítója

¹ A szerző jelenleg az Ankarai Egyetem Hungarológia Tanszékének vendégoktatója.

² Id.: <https://www.assimil.com/en/16-target-languages>

A tankönyv ennek megfelelően nem csupán oktatási segédanyagként, hanem a francia nyelvű tanulók igényeire reflektáló, tudatosan felépített didaktikai eszközként is értelmezhető, amely a nyelvtanulás gyakorlati és elméleti dimenzióit egyaránt figyelembe veszi. A nyelvkönyv a Közös Európai Referenciakeret (KER) A2-es szintjéhez igazodik, és bár elsődlegesen francia elsőnyelvű nyelvtanulók számára készült, módszertani felépítése révén szélesebb körben is hasznosítható.

A tankönyv felépítésének egyik meghatározó eleme a részletes, franciául megfogalmazott bevezető, amely a magyar nyelv sajátosságainak átfogó ismertetésével járul hozzá a tanulási folyamat megalapozásához. A fejezet több, egymással összefüggő nyelvi és nyelvészeti területet érint: helyet kap benne egy rövid nyelvtörténeti kontextus felvázolása, amely a tanulók számára tágabb kulturális és tipológiai keretet biztosít, valamint a hangrendszer és az írásrendszer alapvető sajátosságainak bemutatása. A mássalhangzó- és magánhangzórendszer ismertetése mellett hangsúlyt kap a magánhangzó-harmónia jelensége, továbbá az írott és beszélt nyelv közötti eltérések kérdése is. A hangsúlyozás és az intonáció tárgyalása a fonetikai és prosódiai tudatosság fejlesztését támogatja.

A definíciókat és leírásokat gazdag példatár kíséri, amely elősegíti az absztrakt nyelvi jelenségek értelmezését és rögzítését. Ez a bevezető rész ilyen módon nem pusztán információközlő funkciót tölt be, hanem a metanyelvi tudatosság kialakításában is szerepet játszik, valamint hozzájárul a tanulói előismeretek aktiválásához. Mindez különösen releváns egy tipológiailag távoli nyelv, mint a magyar esetében, ahol a strukturális különbségek tudatosítása a sikeres nyelvelsajátítás egyik alapfeltétele.

A kötet teljes egészében francia nyelvű instrukciókkal és magyarázatokkal dolgozik, ami különösen előnyös a közvetítő nyelvként a francia dominanciáját feltételező tanulási környezetben. Ez a megoldás lehetővé teszi az autodidakta tanulást is, amely a mai nyelvtanulási trendek fényében kiemelt jelentőséggel bír. A könyv tehát a tantermi használaton túl egyéni tanulási stratégiák támogatására is alkalmas. A francia nyelv közvetítő szerepe emellett hozzájárul a kontrasztív szemlélet implicit érvényesüléséhez is, hiszen a tanulók a két nyelv közötti strukturális különbségeket a magyarázatokon keresztül folyamatosan érzékelhetik.

A tankönyv szerkezete négy tematikus egységre tagolódik: *Salutation et premiers contacts* (Köszönések és az első találkozás), *La vie quotidienne* (Hétköznapi élet), *En ville* (A városban), valamint *Les loisirs* (Helyek/helyszínek). A fejezetek vizuálisan is elkülönülnek egymástól, ami a didaktikai áttekinthetőséget erősíti. Az első két egység hét-hét, míg az utolsó kettő nyolc-nyolc leckét tartalmaz. A fejezetek belső struktúrája következetes és jól előrejelezhető, ami a tanulói biztonságérzetet növeli. Minden egység elején a szerző kulcsfogalmak és grammatikai jelenségek felsorolásával orientálja az olvasót, így a tanulási célok már a feldolgozás kezdetén világossá válnak.

A leckék tipikusan kétnyelvű (magyar–francia) dialógusokkal indulnak, amelyek a mindennapi kommunikációs helyzetek modellezésére töreksenek (2. ábra). E szövegek nem csupán autentikus nyelvhasználatot tükröznek, hanem előrevetítik a később részletesen tárgyalt lexikai és grammatikai elemeket is. A dialógusok tematikája szorosan kapcsolódik a mindennapi élethelyzetekhez, ugyanakkor több ponton kulturális beágyazottságot is mutat: a tanulók például olyan szituációkkal találkozhatnak, amelyekben magyar gasztronómiai specialitások – így a *töltött káposzta*, a *mézeskalács* vagy a *pogácsa* – jelennek meg, elősegítve ezzel a lexikai tanulás és a kulturális ismeretszerzés összekapcsolását.

RÉPARTITION DES TÂCHES FAMILIALES

(conversation téléphonique)

Ferenc : Salut, Julcsi, tu es déjà rentrée ?

Júlia : Salut, (mon) chéri ! Non, je suis encore en route. Je dois encore passer chez l'horloger et à la poste. J'ai acheté un cadeau pour l'anniversaire de ta sœur, je vais expédier le colis.

Ferenc : Merci, (moi) j'allais l'oublier. As-tu appelé le plombier ?

Júlia : Oui, je lui ai parlé, il viendra jeudi pour réparer (et il réparera) la machine à laver. J'ai emmené Zita à son cours de danse folklorique, Lili et Misi à l'atelier de marionnettes (jouer-aux-marionnettes), j'irai les chercher après cinq heures. En attendant, je vais vite ranger la cave. J'ai acheté des billets pour le théâtre en plein air, nous allons à l'île Marguerite ce soir !

Ferenc : Oh, j'espère que nous ne devons pas partir trop tôt. Tu sais qu'on ne peut pas y aller en voiture !

Júlia : Et alors ? L'île Marguerite n'est pas loin. Nous prendrons le (rons en) métro jusqu'à la gare de l'Ouest, là-bas, nous prendrons le bus 26 et nous y serons en dix minutes.

Ferenc : Dommage que tu ne m'aies pas prévenu (dit) plus tôt. Je suis fatigué, j'aimerais mieux aller aux bains.

Júlia : Je t'ai appelé, mais tu n'as pas répondu et tu ne m'as pas rappelée. Les enfants demandent à aller voir ce spectacle depuis des semaines. Mais ne t'énerve pas, Feri chéri (mon petit Feri), nous irons à (aux bains) Rudas samedi. Rien que (Seulement) nous deux. D'ailleurs, est-ce que tu pourrais passer (passerais) à l'agence de voyage après le travail pour réserver notre (le) voyage en Grèce (grec) de cet été ? [L'agence] (là-bas) est dans la rue voisine.

Ferenc : Tu plaisantes (Ne plaisante pas), mon cœur, je ne sais pas où donner de la tête. J'ai eu deux longues réunions aujourd'hui, je n'ai même pas mangé correctement. Qu'est-ce que tu prépares pour le dîner ?

Júlia : Je n'aurai pas le temps de cuisiner, mais mes parents nous apporteront de la soupe de goulash et des strudels.

Ferenc : C'est ce qu'on appelle une bonne nouvelle ! On va dîner tôt ce soir. J'ai hâte de rentrer !

29 CSALÁDI MUNKAMEGOSZTÁS

(telefonbeszélgetés)

Ferenc : Szia, Julcsi, otthon vagy már?

Júlia : Szia, drágám! Nem, még úton vagyok. Még be kell ugranom az óráshoz és a postára. Vettem ajándékot a húgod születésnapjára, feladom a csomagot.

Ferenc : Kösz, én majdnem elfelejtettem. Felhívtad a szerelőt?

Júlia : Igen, beszéltem vele, csütörtökön kijön, és megjavítja a mosógépet. Zitát elvittem néptáncra, Lilit és Misit bábozni, őt után megyek értük. Addig gyorsan rendet rakok a pincében. Vettem jegyeket a szabadtéri színpadra, este megyünk a Margitszigetre!

Ferenc : Jaj, remélem, nem kell túl korán indulnunk. Tudod, hogy oda nem mehetünk kocsival!

Júlia : Na és? Nincs messze a Margitsziget. Elmegyünk metróval a Nyugati pályaudvarig, ott felszállunk a 26-os (huszonhatos) buszra, és tíz perc alatt ott vagyunk.

Ferenc : Kár, hogy nem szóltál előbb. Fáradt vagyok, inkább fürdőbe mennék.

Júlia : Hívtalak, de nem vettél fel a telefont, és nem hívtál vissza. A gyerekek hetek óta kérik, hogy nézzük meg ezt az előadást. De ne bosszankodj, Ferikém, szombaton elmegyünk a Rudasba. Csak mi ketten. Erről jut eszembe: bemennél munka után az utazási irodába, hogy lefoglald nyárra a görög utat? Ott van a szomszéd utcában.

Ferenc : Ne vicceljél már, szívem, azt se tudom, hol áll a fejem! Ma két hosszú értekezletem volt, enni se tudtam rendesen. Mit főzöl vacsorára?

Júlia : Nem lesz időm főzni, de a szüleim hoznak nekünk gulyáslevest és rétest.

Ferenc : Ez aztán a jó hír! Ma este korán vacsorázunk. Alig várom, hogy hazaérjél!

2. ábra: Dialógus: Családi munkamegosztás

A dialógusokban és a kapcsolódó szövegekben emellett konkrét földrajzi és kulturális referenciák is szerepelnek: megjelenik például a *Gellért-hegy* és a *Margitsziget* mint Budapest ikonikus helyszínei, továbbá vidéki természeti környezetek, mint a *Zselici Tájjvédelmi Körzet* vagy a *Kékes tető*. E referenciák nem csupán illusztratív funkcióval rendelkeznek, hanem a nyelvi input autentikusságát is erősítik, miközben hozzájárulnak a magyar kulturális tér mentális leképezéséhez a tanulók számára.

A dialógusokat követő magyarázó részekben a szerző expliciten tárgyalja az adott jelenségeket, majd tematikusan rendezett szöszedet segíti a szókincs elsajátítását. A leckéket záró feladatsorok elsősorban a grammatika gyakorlását célozzák, gyakran alkalmazva fordítási és drill jellegű feladatokat. A feladatok jellegéből adódóan a tankönyv elsősorban a nyelvi formák automatizálását szolgálja a morfoszintaktikai szint fejlesztésének hangsúlyozásával (3. ábra), ezáltal az olvasásértési készség fejlesztése – a feladatok számának arányait tekintve – kissé háttérbe szorul. Ez a hangsúlyeltolódás ugyanakkor tudatos didaktikai döntésként is értelmezhető, amely a magyar nyelv komplex grammatikai rendszerének elsajátítását állítja a tanulási folyamat középpontjába. Ugyanakkor a készségfejlesztés kiegyensúlyozottsága érdekében – különösen intézményes oktatásban – indokolt lehet kiegészítő feladatok alkalmazása, amelyek az olvasásértés és más receptív készségek fejlesztését célozzák.

EXERCICES

1. METTEZ AU PLURIEL L'OBJET POSSÉDÉ.

a. irodája d. anyagom
 b. munkád e. gyógyszerük
 c. feltételünk f. rózsátok

2. METTEZ AU SINGULIER L'OBJET POSSÉDÉ.

a. gyerekei d. iskoláitok
 b. diákjaid e. lakótársaim
 c. éttermeink f. szomszédaik

3. CHERCHEZ L'INTRUS.

a. komoly b. éhes c. szőke d. kényelmes e. rosszkedvű f. szerintem g. érdekes

4. VRAI OU FAUX ? IGAZ VAGY HAMIS? COCHEZ LA BONNE RÉPONSE D'APRÈS LE DIALOGUE.

a. Attila szeret utazni. ☐ Igaz ☐ Hamis
 b. A vállalat HR-est keres. ☐ Igaz ☐ Hamis
 c. Attilának fontos a jó fizetés. ☐ Igaz ☐ Hamis
 d. A HR-es sok különös emberrel találkozik. ☐ Igaz ☐ Hamis

5. AJOUTEZ LE BON SUFFIXE AUX MOTS ENTRE PARENTHÈSES POUR COMPLÉTER LES PHRASES.

a. Ez a vállalat sok érdekes (állás) kínál.
 b. Ez a munka nem (ön) való.
 c. Mit veszel (ajándék) a nagymamádnak?
 d. A férjem ma ügyeletet a (kórház).

6. EXERCICES D'INTONATION. ÉCOUTEZ ET RÉPÉTEZ LES PHRASES.

14 a. Munkát keresek. f. Ti nem kerestek munkát?
 b. Nem keresünk munkát. g. Hogyhogy nem keresnek munkát?
 c. Munkát keresel? h. Van munkája?
 d. Náluk keresel munkát? i. Milyen a munkátok?
 e. Miért nálunk keresel munkát?

7. PRONONCEZ CORRECTEMENT CE VIRELANGUE:

14 Nappal a lapp pap a lapp paplak nappalijában pipál.
 120 12. Entretien d'embauche

3. ábra: A 12. leckéhez (II. fejezet) tartozó feladatok

A leckék feladatsorait rendszerint magyar nyelvtörők zárják, amelyek az audióanyagban is meghallgathatók, így a tanulók számára az ismétlés és az utánmondás lehetősége biztosítva van. E megoldás didaktikai szempontból különösen értékes, mivel a nyelvtörők intenzíven fejlesztik az artikulációs készséget, a hangképzés pontosságát, a beszédritmust, valamint általában a fonológiai tudatosságot. Hozzájárulnak továbbá a magyar hangrendszer és az ábécé elemeinek automatizálásához, ami egy tipológiailag távoli nyelv esetében kiemelt jelentőséggel bír. Fontos hangsúlyozni, hogy ezekben az esetekben nem elsősorban a jelentésfeldolgozás áll a középpontban: a nyelvtörők lexikai anyaga gyakran meghaladja az A2-es szintet, így teljes megértésük nem feltétele a sikeres feldolgozásnak. Funkciójuk sokkal inkább fonetikai–fonológiai jellegű, vagyis a hangalakok tudatosítását és begyakorlását szolgálják. Ezen túlmenően motivációs és játékos elemet is visznek a tanulási folyamatba, ami különösen a kezdő szinten járulhat hozzá a tanulói elköteleződés fenntartásához.

A feladatok megoldásai a kötet végén, a *Les corrigés des exercices* (Feladatmegoldások) részben találhatók, ami az önellenőrzést támogatja. A tankönyvet záró *Annexes* (Mellékletek) fejezet a magyar igeragozás rendszerének részletes áttekintését nyújtja, beleértve a határozott és határozatlan ragozás közötti különbségeket, a különböző modalitásokat, valamint a főnévi igeneves szerkezeteket. Ez a rész referenciaanyagként is kiválóan használható.

Kiemelendő a kötethez kapcsolódó hanganyag is, amely mintegy 1 óra 20 perc terjedelemben érhető el különböző digitális platformokon, így például a YouTube-on, az Apple Music, a Spotify és a Deezer felületén. A hanganyag tartalmazza a fejezetekhez kapcsolódó mintegy harminc dialógust, a feladatok megoldásait, valamint a bevezető rész fonetikai példáit (például az ábécé kiejtését). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy külön feladat nincsen, ami kifejezetten a beszédértési készség fejlesztését célozná, gyakorlati feladatok nem kapcsolódnak ilyen értelemben a szövegekhez. Ez a multimodális kiegészítés mindazonáltal jelentősen növeli a tananyag használhatóságát, különösen az autonóm tanulás kontextusában.

A nyelvi kompetenciák fejlesztése mellett a tankönyv kulturális dimenziót is integrál. Minden fejezethez kapcsolódnak olyan kiegészítő megjegyzések, amelyek a magyar kultúra különböző aspektusait érintik. Ezek között találunk például a *gyógyfürdők* világára vonatkozó utalásokat, történeti-kulturális elemeket (például a *huszárok*), illetve frazeológiai érdekességeket, így a *7-es számhoz kapcsolódó kifejezéseket*. Bár e tartalmak szókincs nem minden esetben illeszkedik szorosan az A2-es szinthez, jelenlétük gazdagítja a tananyagot, és hozzájárul a kulturális kompetencia fejlődéséhez.

Megjegyzendő, hogy az önálló tanulók számára esetenként kihívást jelenthet annak elkülönítése, hogy mely lexikai és tartalmi elemek tartoznak a szűkebb értelemben vett alapszókincshez, és melyek tekinthetők inkább kiegészítő, kulturális jellegű információnak. Ez a sajátosság ugyanakkor nem csökkenti a tankönyv értékét, inkább a tanulási stratégiák tudatos megválasztásának szükségességére hívja fel a figyelmet.

A kötet egyik feltűnő sajátossága az illusztrációk hiánya, ami a vizuális támogatás elmaradását eredményezi. Bizonyos pontokon – például magyarországi helyszínek bemutatásánál vagy a dialógusok jeleneteinek vizualizálásánál – a képi illusztrációk tovább erősíthették volna a befogadást és a motivációt. Ugyanakkor a tankönyvi szerkezet tudatosan a nyelvi rendszer strukturált bemutatására helyezi a hangsúlyt. A világos táblázatok, szabályleírások és rendszerezett magyarázatok révén a tankönyv egyaránt alkalmazható intenzív nyelvtanulási folyamatokban, illetve tanári segédanyagként is. A szerkezetéből adódóan különösen alkalmas olyan tanulási helyzetekben, ahol a grammatikai jelenségek részletes és expliciten megfogalmazott magyarázata kerül előtérbe.

Összességében a nyelvkönyv precízen felépített, jól strukturált és szakmailag megalapozott munka, amely a francia nyelvű tanulók számára hozzáférhetővé teszi a magyar nyelv alapjait. A kötet hiánypótló szerepet tölt be a magyar mint idegen nyelv oktatásának piacán, ami a frankofón kontextust illeti, hiszen itt a célzott, anyanyelvi közvetítő nyelvre építő tananyagok száma korlátozott. Ugyanakkor – ahogy fentebb már taglaltam – a könyvből erősen hiányzik a képiség: az illusztrációk, a vizuális elemek teljes mértékben hiányoznak, ami különösen a kezdő nyelvtanulók számára nehezítheti a befogadást és a motiváció fenntartását. Emellett a feladatok mennyisége és típusa önmagában nem minden esetben elegendő a készségek sokoldalú fejlesztéséhez; a gyakorlóanyag elsősorban a nyelvtani struktúrák rögzítésére koncentrál, miközben más kompetenciák – például a beszédképesség vagy a hallás utáni értés – kevésbé kerülnek előtérbe.

Ennek ellenére a könyv ajánlható mind önálló tanulásra, mind pedig kiegészítő tananyagként, különösen azok számára, akik a magyar nyelv grammatikai rendszerének alapos megértésére törekednek, és akik számára a rendszerezett, explicit magyarázatokkal dolgozó tananyag különösen előnyösnek bizonyul.

POZSONYI LILLA

CONTENTS

I. LANGUAGE, LINGUISTICS AND LANGUAGE PEDAGOGY.....	6
DÓLA, MÓNKA – VISZKET, ANITA – KÁRPÁTI, ESZTER – KLEIBER, JUDIT: The predicative adverbial participle construction in Hungarian and in the teaching of Hungarian.....	7
SILOVIC, VIRÁG – ALBERTI, GÁBOR: Language games in Hungarian classes for non-native speakers.....	25
II. LANGUAGE LEARNING, LANGUAGE TEACHING.....	41
BAUMANN, TÍMEA: “What do Hungarians eat?” The methodology of reading aloud as a tool for improving pronunciation in teaching Hungarian as a foreign language.....	42
DÓLA, MÓNKA: How do we learn a language, and how can language learning be facilitated? Task-based language teaching and what lies behind it.....	58
PROHÁSZKA, ZSOLT: Motivational fluctuations in Hungarian as a foreign language classrooms: An empirical investigation of short-term changes.....	75
III. WORKSHOPS, CONTEXTS, TEACHING RESOURCES.....	90
PELCZ, KATALIN: Sequence and spirality. Basic concepts of model-based language teaching in the light of cognitive load theory.....	91
IV. COURSEBOOKS IN THE CHANGING WORLD.....	107
TÓTH, REBEKA: József Machik: <i>Grammatica Hungarica Theoretico-Practica</i> . A contribution to the history of Hungarian grammars in Croatia.....	108
V. REVIEWS.....	116
ANDOR, JÓZSEF: Kugler, Nóra – Modrián-Horváth, Bernadett – Simon, Gábor (eds.): <i>Korpusznyelvészeti módszerek a kognitív nyelvészeti kutatásban [Corpus linguistic methods in cognitive linguistics research]</i>	117
ERDÉLYI, KIARA: Gázsó Dániel: <i>Otthon és itthon. A magyar diaszpóra és anyaeországa [Home and homeland. The Hungarian diaspora and its motherland]</i>	122
POZSONYI, LILLA: Lőrinszky Ildikó: <i>Apprendre le hongrois Niveau débutants A2</i>	127

A 26. szám szerzői

Alberti Gábor; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. alberti.gabor@pte.hu

Andor József; PTE BTK Anglisztika Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék, Pécs. andor.jozsef2@gmail.com

Baumann Tímea; PTE Magyar nyelv és kultúra Nyári Egyetem, Pécs. timi.baumann@gmail.com

Dóla Mónika; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. dola.monika@pte.hu

Erdélyi Kiara; ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest. erdelyi.kiara0@gmail.com

Kárpáti Eszter; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. karpati.eszter@pte.hu

Kleiber Judit; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. kleiber.judit@pte.hu

Pelcz Katalin; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. pelcz.kata@pte.hu

Pozsonyi Lilla; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. pozsonyi.lilla@pte.hu

Prohászka Zsolt; PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. prohaszkazsolt96@gmail.com

Silovic Virág; PTE BTK Magyar alapszak, Pécs. viragsilovic@gmail.com

Tóth Rebeka; ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program, Budapest. rebeka.orhalom@gmail.com

Viszket Anita; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. viszket anita@pte.hu

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 kérdés 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

www.ecl.hu/

<https://inyk.pte.hu/>

