Grammatikai kutatások és alkalmazások

Szerkesztők: Laczkó Krisztina és Tátrai Szilárd

DiAGram Könyvek 11.

Grammatikai kutatások és alkalmazások

Szerkesztők: Laczkó Krisztina és Tátrai Szilárd

DiAGram Könyvek 11.

Grammatikai kutatások és alkalmazások

Szerkesztette:
Laczkó Krisztina és Tátrai Szilárd

Sorozatszerkesztők:
Laczkó Krisztina, Tátrai Szilárd és Tolcsvai Nagy Gábor

ELTE Eötvös József Collegium
2025



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTÉRIUM



Nemzeti Tehetség Program

A kiadvány a „Szakkollégiumok tehetséggondozó programjainak támogatása” című pályázat keretében (NTP-SZKOLL-25-0017) valósult meg.

A tanulmányokat lektorálta: Antalné Szabó Ágnes, Bóna Judit, Csontos Nóra, Dobi Edit, Domonkosi Ágnes, Gonda Zsuzsa, Horváth Péter, Imrényi András, Kugler Nóra, Laczkó Krisztina, Ladányi Mária, Palágyi László, Simon Gábor, Szabó Lilla Petronella, Tátrai Szilárd, Tolcsvai Nagy Gábor

ELTE Eötvös József Collegium
Budapest, 2025
Felelős kiadó: Dr. Horváth László, az ELTE Eötvös Collegium igazgatója
Szerkesztette:
Copyright © Eötvös Collegium 2025 © A szerzők
Minden jog fenntartva!
A nyomdai munkálatokat a CC Printing Szolgáltató Kft. végezte.
1055 Budapest, Falk Miksa utca 7. II. emelet 10/A
Törvényes képviselő: Magyar Szilvia
www. ccprinting.hu
ISBN 978-615-5897-79-5

Tartalomjegyzék

Előszó 9

I. Használatalapú grammatikai kutatások

Imrényi András:
A használatalapúság fogalmáról 11

Ágel Vilmos:
Szövegrészek, mondatrészek, vonzatok és szemantikai szerepek – egy deszcendens nyelvtan alapjai 27

Tolcsvai Nagy Gábor:
Rövid válaszok mint allostrukciók az igekötő + ige konstrukciós sémában 73

Palágyi László:
Többszörös morfológiai motiváltság a magyarban 95

Bajzát Tímea Borbála – Indig Balázs:
A *mer,* a *bír* és a *szeret* segédige paradigmatikus eltolódásainak konstrukcionális vizsgálata a mozaik n-gram módszerrel 119

II. Kontextualizáció és grammatika

Tátrai Szilárd:
Kontextualizáció és lehorgonyzás A mondatok kontextualizáló konstrukcióiról 155

Laczkó Krisztina:
Politikai perszonalizáció magyarországi évértékelő beszédekben 175

Krizsai Fruzsina:
Kortárs magyar rapszövegek és az én nyelvi jelöltsége Esettanulmány a személyjelölés és a stilizálás kérdéseiről 209

Prótár Noémi:
Könnyen érthető hírszövegek kontextualizációs mintázata 231

Mayer Péter:
Az információforrás megjelenítésének mintázatai tartalomösszegző szövegekben 259

III. Diskurzuskutatás, grammatikaoktatás, anyanyelvi nevelés

Hollóy Zsolt:
A tanári diskurzusjelölők kapcsolatfenntartó szerepe az online szinkrón és jelenléti tanórán 281

Juhász Milán:
A tanulói fogalmazásokra adott tanári szöveges visszajelzések metadiskurzusainak elemzési lehetőségei 307

Pomázi Bence – Gonda Zsuzsa:
A magyartanárok grammatikatanítással kapcsolatos véleménye az elmúlt 19 évből 329

Nagy-Varga Zsolt:
Grammatikai ismeretek komplex tanítása a magyarórákon 349

Schirm Anita:
Mit állítunk (az órákon)? A mondattan problémái, érdekességei és jógyakorlatai 371

IV. Grammatikaoktatás az egyetemen

Kugler Nóra – Dobi Edit – Schirm Anita – Tolcsvai Nagy Gábor – Viszket Anita:
Kerekasztal-beszélgetés a kutatóegyetemi grammatikaoktatásról a magyartanárképzésben 389

Előszó

A tanulmánykötet célja egyfelől az, hogy megmutassa a magyar nyelvre vonatkozó, főként grammatikai kutatások egyes kurrens irányainak legújabb kutatási eredményeit, másfelől az, hogy rámutasson ezeknek a kutatási eredményeknek az alkalmazhatóságára, elsősorban az oktatás területén. Ennek érdekében a kötet írásai diszkurzívan és reflektáltan viszonyulnak a nyelvészet funkcionális, használatalapú irányainak az elveihez, elméleti és módszertani belátásaihoz, különös tekintettel a használatalapúságra, a társas és kognitív szempontokra, valamint a nyelvi konstrukciók diszkurzív közegére. A kutatási eredmények gyakorlati alkalmazhatóságának lehetőségeivel pedig a kötet egyes tanulmányai nemcsak az anyanyelvi nevelés, hanem ezzel szoros összefüggésben a magyartanárképzés szempontjait figyelembe véve is számot vetnek.

A kötet tizenhat tanulmánya négy tematikus csomópont köré szerveződik. A *Használatalapú grammatikai kutatások* című rész fejezetei egyfelől a magyar nyelv használatalapú leírásának lehetséges irányait, illetve az azokhoz kapcsolódó elméleti belátásokat és módszertani elveket teszik reflexió tárgyává, másfelől a magyar nyelv egyes konstrukciótípusaira fókuszálva mutatnak be vizsgálatokat, amelyek a nyelvi konstrukció kanonizált elméleteihez képest rugalmasan, a magyar nyelv sajátságaihoz igazítva keresnek megoldásokat mondattani, alaktani kérdésekre, alkalmas módszertani eljárásokat is bemutatva és kipróbálva. A *Kontextualizáció és grammatika* című rész fejezetei azokat a különböző nyelvi konstrukciókat helyezik a figyelem középpontjába, amelyek kontextualizáló funkciót töltenek be a diszkurzív tevékenység során, azaz a diskurzusban megosztott tapasztalatok releváns kontextuális értelmezéséhez adnak nyelvi fogódzókat. Az itt megjelenő tanulmányok a kapcsolódó elméleti, módszertani problémák tárgyalásával szoros összefüggésben a kontextualizáló konstrukciók empirikus vizsgálatának különböző lehetőségeit is bemutatják, legyen szó akár a személyjelölés, akár a szövegegyszerűsítés kérdéseiről. A kötet harmadik, *Diskurzuskutatás, grammatikaoktatás, anyanyelvi nevelés* című részének fejezetei a funkcionális szemléletű nyelvészeti kutatások eredményeinek az oktatásban történő termékeny hasznosíthatóságára mutatnak rá, a maguk kiindulópontjából az anyanyelvi nevelés megújítását is megcélozva. Ennek érdekében egyes fejezetek a diskurzuskutatás szempontjait érvényesítve vizsgálják a tanárok és a diákok közötti kommunkáció stratégiai jellemzőit, mások viszont

az iskolai nyelvtantanítás helyzetét felmérve annak korszerűbbé és hatékonyabbá tételére tesznek javaslatokat. A kötet záró része, a *Grammatikaoktatás az egyetemen,* amely egy kerekasztalbeszélgetés tanulmánnyá formált változatát tartalmazza, szorosan kapcsolódik a kötet egészéhez, azon belül pedig annak harmadik részéhez. Ez a fejezet kimondottan az egyetemi magyartanárképzés felől tematizálja a grammatikaoktatás szaktudományos kihívásait és teendőit.

A tanulmánykötet előzménye és inspirálója az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszékének *Grammatikai kutatások és alkalmazások* című konferenciája volt, amelyre a tanszék *Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában* című konferenciasorozatának 10. alkalmából került sor 2024. november 7–8-án. A kötet tanulmányainak szerzői és lektorai az idén ötvenöt éves Mai Magyar Nyelvi Tanszék oktatói, doktoranduszai, valamint a tanszékkel intenzív szakmai kapcsolatban lévő kollégák közül kerültek ki. A tanulmánykötet az ELTE DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központjával szoros szakmai együttműködésben, az ELTE Eötvös József Collegium támogatásával valósult meg, a DiAGram Könyvek 11. köteteként.

A szerkesztők

Imrényi András

A használatalapúság fogalmáról

Kivonat

A tanulmány azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy milyen értelmezései lehetségesek a használatalapúságnak a kognitív nyelvészeti, konstrukciós nyelvtani kutatásokban. A cikk háromféle használatalapúságot különböztet meg: az adatorientált, a szöveggrammatikai és az ontológiai használatalapúságot, és ezek közül az utóbbit tekinti lényeginek a kognitív nyelvészet szempontjából. Az ontológiai használatalapúság a kompetencia-performancia megkülönböztetés, a nyelv mint tudás és mint használat közötti dichotómia lebontását jelenti: a nyelvtudásnak olyan leírását, amely a használat körülményeiből, feltételeiből, jellemzőiből indul ki, és ezeket szerves módon beépíti a nyelvi kategóriák, műveletek jellemzésébe. A bemutatott javaslat szerint az ontológiai használatalapúság kiemelten fontos megnyilvánulása az, hogy a leírás a nyelvi kifejezéseket, szerkezeteket a „valaki, valakinek, valahogyan" szempontrendszerében értelmezi, azaz kiemelt szerepet szán a konstruálás és az interszubjektivitás jelenségének.

Kulcsszavak: konstruálás, interszubjektivitás, használatalapú konstrukciós nyelvtan

1. Bevezetés

A tanulmány célja metatudományos jellegű: azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy miben (mi mindenben) állhat a használatalapú nyelvtan használatalapúsága. A funkcionális nyelvészetben a használatalapú nyelvtan *(usage-based grammar)* fogalma többféleképpen értelmezhető; a létező gyakorlatok azt mutatják, hogy több dimenziója is van a használatalapúságnak. A tanulmány azt a javaslatot fogalmazza meg, hogy ezeket egymással harmonizáló, egymást támogató lehetőségekként fogjuk fel.

A tanulmány 2. részében háromféle használatalapúságot különböztetek meg: 1) az adatszerzés és adatfeldolgozás módszereit érintő, 2) a szöveggrammatikai, valamint 3) a nyelvtudás leírásához a használati eseményekből, a nyelvi szimbólumok alkalmazásának sajátosságaiból kiinduló használatalapúságot. A cikk 3. része az utóbbit fejti ki részletesebben, rámutatva arra, hogy a használatalapúság egyik fontos megnyilvánulása, ha a nyelvtani jelenségek, kategóriák leírása következetesen a „valaki, valakinek, valahogyan" szempontjait érvényesíti. Végül a 4. rész összegzi az elmondottakat.

2. Háromféle használatalapúság

A használatalapú nyelvtan *(usage-based grammar)* egyik fő szószólója, a terminus bevezetője Ronald Langacker (Langacker 1987, 2000). A „használat" szó előtérbe kerülésének történetében kiemelt helyet foglal el Joan Bybee is, akinek a 80-as években kibontakozó életműve (vö. Bybee 1985) „a nyelvtan használat, a használat nyelvtan" mottóval jellemezhető ("grammar is usage, usage is grammar", Bybee 2005). A „használatalapú" jelző ma a nyelvet forma-jelentés párok hálózataként leíró konstrukciós nyelvtanok családján belül a kognitív-funkcionális nyelvelméleti hátteret követő nyelvtanok megkülönböztető jellemzésének a része (*usage-based construction grammar,* vö. Diessel 2015). Emellett a kognitív nyelvészet kvantitatív fordulatának nevezett, folyamatban lévő tendencia – amelyet a kognitív nyelvészet eredendő használatalapúsága mellett a nagy méretű számítógépes adatbázisok létrejötte és a statisztikai szoftverek fejlesztése is támogatott (Janda 2017) – a használatalapúság módszertani értelmezéséhez vezetett el.

E fejlemények tükrében szükségesnek látszik reflektálni arra, hogy a használatalapúság fogalma többféleképpen értelmezhető: a szélső értékeket kiemelve, más a langackeri értelemben vett használatalapúság és a kvantitatív fordulat kezdeményezőinek a használatalapúsága.

Bár történetileg az előbbi az elsődleges, célszerű a jelenből kiindulva az utóbbival kezdeni: **adatorientált használatalapúság**nak nevezhető az, amikor a nyelvész kiemelt figyelmet fordít arra, hogy a) adatai a tényleges használatból származzanak, b) a nyelvhasználat szélesebb körére nézve reprezentatívak legyenek, ami általában megköveteli nagy mennyiségű (korpusz)adat feldolgozását, c) az adatfeldolgozás módszerei harmonizáljanak az adatok nagy mennyiségével, kiaknázzák az ebben rejlő lehetőségeket, ennélfogva magában foglalják statisztikai eljárások alkalmazását. E nézetrendszer szerint az introspekciónak leginkább a hipotézisek megfogalmazásában, az eredmények értelmezésében

lehet szerepe, továbbá minimális elvárásként fogalmazódik meg, hogy a kognitív nyelvészek olyan állításokat tegyenek, amelyeknek lehetséges az empirikus tesztelése (Gibbs 2007).

Az adatorientált használatalapúság módszertani követelménye a kognitív nyelvészeten belül egy olyan önkorlátozó, a kutatás játékszabályait szorosabban definiáló megközelítés, amely biztosíthatja a nyelvészeti vizsgálódások nagyobb fokú megismételhetőségét, az eredmények ellenőrizhetőségét. Ily módon – noha a kognitív nyelvészet egésze nem tekinti magát természettudománynak – egy olyan irányvonalat képvisel, amely közelebb hozza a kognitív nyelvészeti kutatás egy bizonyos szegmensét a természettudományos kutatás éthoszához. Tudománytörténeti szempontból az introspekció szerepének nagyfokú korlátozása összhangban van a generatív grammatikával (illetőleg annak korábbi gyakorlataival) való határozott szembehelyezkedéssel is. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy ez utóbbi irányzat képviselői is lépéseket tettek hasonló irányba, például a korpusznyelvészeti eszközök fokozódó bevonásával (Meyer 2002), illetve a grammatikalitási ítéleteknek a korábbinál szélesebb körű adatfelvételen alapuló, rugalmasabb megközelítésével (Featherston 2007). Összességében tehát elmondható, hogy az adatorientált használatalapúság önmagában aligha alkalmas arra, hogy a kognitív nyelvészetet más irányzatoktól megkülönböztesse: a „big data" korában a korpusznyelvészeti, statisztikai módszerek alkalmazása mindinkább általánossá válik az elméleti háttérfeltevésektől többé-kevésbé függetlenül.

A használatalapúság egy másik, szintén módszertani dimenziója a **szöveggrammatikai használatalapúság.** Ennek lényege, hogy a kisebb egységektől a nagyobbak felé való haladás helyett (vagy legalább mellett) fordított irányban (is) folyik a vizsgálat: a mondat a szöveg részeként (a szövegből kiindulva), a szó a mondat részeként (a mondatból kiindulva) stb. nyer értelmezést. Mivel a nyelvi tevékenység nem szósorok és még csak nem is mondatsorozatok előállítása, hanem diskurzusokban való részvétel, amelynek során szövegek kontextuális körülmények közötti létrehozása zajlik, a szöveggrammatikai használatalapúság azt helyezi a középpontba, hogy a diskurzus, a szöveg elsődleges a mondathoz, a mondat a szóhoz, a szó a morfémához képest.

A konstrukciós nyelvtanok családjában William Croft radikális konstrukciós nyelvtana érvényesíti erőteljesen ezt a megközelítést, amikor alaptézisként rögzíti, hogy „a konstrukciók, nem pedig a kategóriák és a viszonyok az alapvető, primitív egységei a szintaktikai reprezentációnak. A konstrukciókban található kategóriák és viszonyok származtatottak [azaz kizárólag a konstrukció egésze

felől értelmezhetők]. Ez a radikális konstrukciós nyelvtan"[1] (Croft 2001: 46; ford. I. A.). A morfológia területén kiemelendő Joan Bybee morfológiája, amelyben a morfémák nem építőkockák, hanem a szavak közötti hálózatból (a közöttük fennálló morfológiai, azaz egyidejűleg szemantikai és fonológiai kapcsolatokból) emergálnak (Bybee 2001: 22; vö. Palágyi 2022). Ahogyan az adatorientált használatalapúság kapcsán, itt is elmondható azonban, hogy a szöveggrammatikai használatalapúság önmagában nem különbözteti meg élesen a kognitív nyelvészeti konstrukciós nyelvtani kutatásokat más irányzatoktól. Például Ágel Vilmos grammatikai szövegelemzése (Ágel 2017) egy olyan megközelítést ajánl, amely a lehető legkövetkezetesebben halad az egésztől a részek felé, és épít is a konstrukciós nyelvtani hagyományra (Ágel: 2017: 53), de fő háttérfeltevéseit, inspirációit nem a kognitív nyelvészet adja.

Miközben az adatorientált használatalapúság az introspekció egyeduralmával szakít, a szöveggrammatikai használatalapúság pedig az építőkocka-modellel, létezik a használatalapúságnak egy olyan, még lényegibbnek tűnő aspektusa, amely a Chomsky-féle kompetencia-performancia dichotómiát számolja fel. Ezt **ontológiai használatalapúság**nak nevezhetjük, mivel arra vonatkozik, hogy mi is a nyelvtudás, honnan származik, és mi a használathoz való viszonya. Mint ismeretes, Chomsky (1965, 1986) ezekre a kérdésekre nyelvfilozófiai értelemben racionalisztikus választ ad, amennyiben nem a nyelvi tapasztalatokat és azok tanulás útján való feldolgozását, hanem a feltételezett előzetes tudást (Univerzális Grammatikát) tekinti elsődlegesnek, és a használat – AZ AGY SZÁMÍTÓGÉP metaforának megfelelően, a klasszikus számítógépek működését felidézve – feltételezése szerint nem hat vissza lényegi értelemben a tudásreprezentációra. Ezzel a felfogással helyezkedik szembe – többek között – Langacker, amikor a nyelvtudás elemeit a használatból származtatja (a sematizáció, absztrakció általános kognitív képességét hangsúlyozva), illetve Bybee (1985, 2001, 2006), amikor kiemeli a gyakoriság, az ismétlődés szerepét a tudásreprezentáció alakulásában, folyamatos módosulásában.

Mint Langacker megfogalmazza, „minden nyelvi egységet használati eseményekből vonunk el: a nyelvhasználat konkrét megvalósulásából, amelyeket a kontextuális megértés teljes részletessége jellemez. Amikor egységek emergálnak a használatból, és elsáncolódnak a beszélők elméjében, valamint konvencionalizálódnak a beszélőközösségben, értékük részeként megőrzik mindazokat a tulajdonságokat, amelyek állandóak azon események sorában, amelyekből származnak. Ez magában foglalja

[1] "Constructions, not categories and relations, are the basic, primitive units of syntactic representation. The categories and relations found in constructions are derivative [...]. This is Radical Construction Grammar."

a kontextus és a beszélő-hallgató interakció bármely vonatkozását”[2] (Langacker 2009: 154; ford. I. A.). Míg Langackernek ez a gondolata a nyelvtudás használatból való származásának főként a kvalitatív dimenziójára összpontosít (arra, hogy mi mindent vonhatunk el a használatból, mi minden rögzülhet egy nyelvi kifejezés értékének részeként), Bybee (2006) az ismétlődés szerepének hangsúlyozásával a kvantitatív dimenziót teszi kutatása egyik fő tárgyává.

Az ontológiai használatalapúság végső soron azt jelenti, hogy a nyelvi szerkezetekkel, nyelvi kifejezésekkel kapcsolatos tudás leírása és ezek használatának a leírása a lehető legszorosabban összefügg egymással. Például, ha a nyelvi tevékenységre általánosságban is jellemző az, hogy különböző típusú jelentéseket dolgozunk fel párhuzamosan, más szóval különféle konceptualizációs csatornákat működtetünk egyidejűleg (Langacker 2001, vö. a nyelv ideációs, interperszonális és textuális metafunkciójának megkülönböztetését: Halliday 1978), akkor a mondat kognitív nyelvészeti megközelítésének is többdimenziósnak kell lennie (vö. Imrényi 2017). A tanulmány hátralévő részében pedig az ontológiai használatalapúságnak azt a további implikációját helyezem előtérbe, hogy ha a nyelvi szimbólumok használatára általánosságban igaz az, amit Tomasello alábbi gondolata megfogalmaz, akkor a nyelvleírás, például a nyelvi kategóriák meghatározása is ennek szellemében kell, hogy megtörténjen.

Tomasello gyakran idézett meglátása, hogy „a nyelvi szimbólumok nem közvetlenül képezik le a világot, hanem arra szolgálnak inkább, hogy az emberek másokat arra ösztönözzenek, hogy egy perceptuális vagy konceptuális helyzetet egy bizonyos módon és ne másképpen figyeljenek meg és értelmezzenek” (Tomasello 2002: 137).[3] E gondolat – néhány más mellett, mint amilyen „A nyelvtudás tudás” (Goldberg 1995: 5), „A nyelvtan használat, a használat nyelvtan” (Bybee 2005) aforizmák vagy éppen a „A nyelv egészében a jelentésről szól” *[Language is all about meaning]* szállóige – jó jelölt lehet akár arra a célra is, hogy a kognitív nyelvészetről egymondatos meghatározást adjon. Tomasello megfogalmazása két szempontot egyesít: a) azt, hogy a nyelvi jelentésképzés egy interszubjektív térben zajlik, amelyben valaki valakinek

[2] “All linguistic units are abstracted from usage events: actual instances of language use, in the full detail of their contextual understanding. As units emerge from usage, becoming entrenched in the minds of speakers and conventional in a speech community, they retain as part of their value any feature which is constant across the events giving rise to them. This includes any facet of the context and the speaker-hearer interaction.”

[3] Gervain Judit fordítása. Az eredeti angol változat: “Linguistic symbols do not represent the world more or less directly [...], but rather are used by people to induce others to construe certain perceptual/conceptual situations [...] in one way rather than in another” (Tomasello 1999: 128).

valamire irányítja a figyelmét (vö. Tátrai 2017), és b) azt, hogy ennek során döntő szerep jut a konstruálásnak, azaz annak a képességünknek, hogy egy adott jelenetet vagy dolgot többféleképpen tudunk megfigyelni és értelmezni (Langacker 2008). Mindezeket összekapcsolva és a nyelvtudás használatalapú leírására vonatkoztatva elmondható: használatalapú nyelvtant írni azt (is) jelenti, hogy a nyelvleírásban, például a nyelvi kategóriák meghatározásában következetesen érvényesítjük a **valaki, valakinek, valahogyan** szempontjait.

A tanulmány következő része előbb a konstruálás (a valahogyan) szempontjára tér ki (3.1), majd arra, hogy miként lehet elképzelni a „valaki valakinek" szempont érvényesítését (3.2).

3. A „valaki, valakinek, valahogyan" grammatikája

3.1. A konstruálás szempontja

Mint Langacker írja, „egy kifejezés jelentése konceptuális tartalomból és e tartalom egy bizonyos konstruálási módjából áll. A konstruálás mint terminus arra a képességünkre vonatkozik, hogy ugyanazt a szituációt többféleképpen tudjuk mentálisan feldolgozni és megjeleníteni"[4] (Langacker 2008: 43; ford. I. A.; vö. Tolcsvai Nagy 2017: 42–50). Ebben a részben előbb a konstruálás jelenségét szemléltetem, majd kitérek arra, mi lehet megítélésem szerint a terminus legjobb magyar megfelelője. Végül egy olyan mondattani problémát tárgyalok, amely megmutatja, milyen fontos lehet a konstruálás szempontja a nyelvi jelenségek, kategóriák értelmezésében.

A konstruálás jelenségét itt most szemléltesse a *lejtő* és az *emelkedő,* illetve az *otthon* és az *itthon* példája. A *lejtő* és az *emelkedő* egyaránt olyan útszakaszra vonatkozik, amely egy magasabb és egy alacsonyabb fekvésű pontot köt össze – ennyiben tehát konceptuális tartalmuk azonos. Jelentésük része azonban az is, hogy ezt az útszakaszt melyik pontból figyeljük meg, és rajta milyen irányú utat képzelünk el: ha éppen lefelé akarunk haladni rajta, akkor a *lejtő,* ha pedig felfelé, akkor az *emelkedő* kifejezést használjuk. Ami az *otthon* és az *itthon* jelentését illeti, mindkettő esetében a konceptuális tartalom 'az a hely, ahol valaki életvitelszerűen lakik'. A két szó jelentése ugyanakkor különbözik is: az *itthon*hoz kapcsolódó konstruálás része, hogy az illető aktuálisan az adott helyen tartózkodik, míg az *otthon* esetében nincs ilyen megszorítás.

[4] "A meaning consists of both conceptual content and a particular way of construing that content. The term construal refers to our manifest ability to conceive and portray the same situation in alternate ways."

Felmerül a kérdés, hogy milyen terminus lehetne a konstruálás magyar(os) megfelelője. A magyar nyelvű (például kognitív stilisztikai) szakirodalomban elterjedt a „megformálás", „megformáltság" kifejezések használata (vö. Tolcsvai Nagy 1996: 64–65, 2012: 22; Tátrai 2011: 240), ez azonban kevéssé alkalmas arra, hogy érzékeltesse azt, amit Langacker a fenti idézetben megfogalmaz: azt, hogy a konstruálás egy adott kifejezés **jelentésének** a része. Úgy gondolom, érdemes lenne megfontolni a „szemlélet" elnevezést, amely szorosabban megfelel a langackeri javaslatnak, és érvényesíti a langackeri megközelítésnek azt a fontos jellegzetességét is, hogy a konstruálás különféle válfajai a vizuális észlelés analógiája szerint kapnak leírást. Például a specifikusság (a részletezés, pontosság foka) mint a konstruálás dimenziója azzal hozható analógiába, hogy milyen közelről figyelünk meg egy adott dolgot vagy szituációt; a nézőpont (amelyet a fenti két példa is illusztrált) azzal, hogy honnan és milyen irányultsággal figyelünk meg valamit, a fókuszálás azzal, hogy mi áll figyelmünk előterében a látómezőn belül stb.

A javaslattal szemben több ellenvetés lehet. Az egyik, hogy a „szemlélet", főként a szlavisztikában, már elterjedt terminus az (ige)aspektus leírásának területén (vö. Pete 1994) – ez azonban aligha jelentős hátrány, hiszen ez a létező használat jól beilleszthető volna a szemlélet egy kiterjesztett fogalomértelmezésébe. A másik ellenvetés, hogy míg a *(meg)konstruál* ige és a *konstruálás* főnév a beszélő ember cselekvő hozzájárulását, a jelentésképzésben betöltött aktív szerepét jobban érzékelteti, addig a *szemlél(et)* egy passzívabb alapállást idézhet fel. Úgy gondolom azonban, hogy a *szemlélet* kifejezéssel igen erősen asszociálódik a „valahogyan" szempontja (vö. a *szemléletmód* összetett szót is). Az pedig, hogy valamit hogyan szemlél (illetőleg A MEGÉRTÉS LÁTÁS metafora alapján: értelmez) valaki, magán a szemlélőn, értelmezőn múlik – ennélfogva itt is felismerhető az az aktív hozzájárulás, amely a *(meg)konstruál* igével leírt jelenetet jellemzi.

A jelen rész hátralévő része azt mutatja be, hogy a konstruálás milyen fontos lehet egy magyar mondatszerkezeti jelenség, az egyenes és a fordított szórend különbségének a magyarázatában. Arany János egy félbemaradt tanulmánya végén (Arany 1889: 367) az alábbi példasor szerepel, mindenfajta elemzés nélkül. A példák már önmagukban is arra hívják fel a figyelmet, amit a fentiekben a konstruálás (a „valahogyan") szerepéről mondtam.

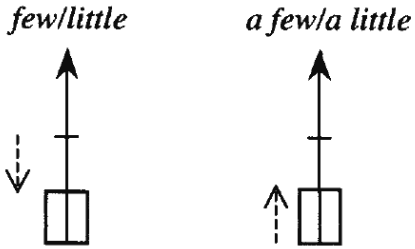
(1) a) Könnyen megalkudtunk, de nehezen fizetett meg. Nagynehezen megfizetett.
b) Jól megcsinálta. Rosszul csinálta meg. Sokára, rosszul, megcsinálta.
c) Többnyire megtalálja. Csak néha találja meg. Néha mégis megleli.

A *könnyen,* a *nehezen* és a *nagy nehezen* egyaránt módhatározó (mint azt az *-An* rag jelöli). Szórendi viselkedésük azonban eltér, és ez valamilyen további szempont bevonását igényli. A *könnyen* és a *nehezen* összehasonlítása alapján azt gondolhatnánk, hogy a fordított szórend a nehézséggel (vagy a további példákban: valamilyen más, objektíve negatívnak mondható körülménnyel) függhet össze. Csakhogy a *nagy nehezen* szintén nehézségre utal, mégis egyenes szórendű igealak követi. A további példákat is megfigyelve azt láthatjuk, nem egyszerűen arról van szó, hogy a *könnyen – nehezen, jól – rosszul, gyakran – csak néha* ellentétpárok pozitív tagja egyenes, negatív tagja fordított szórendet kíván. Ehelyett az alacsony gyakorisági fokot, kis mennyiséget, nehézséget stb. tartalmazó szituáció kétféle feldolgozási (konstruálási) módot tesz lehetővé, és ez Arany példái mellett számos továbbira kiterjeszthető: *néha megtalálja – ritkán (= csak néha) találja meg; néhányan eljöttek – kevesen jöttek el; nagy sokára megérkeztünk – sokára érkeztünk meg; valamelyest megértette – alig értett meg valamit* stb. Az alábbiakban ezek közül a *néha* és a *ritkán* kontrasztjával foglalkozom.

A *néha* és a *ritkán* egyaránt alacsony gyakorisági fokot jelölnek: egy olyan függőleges skálán, amely a gyakorisági fokokat rendezi sorba, a skála alsó felére helyezhetjük őket. A különbségük abban áll, hogy a beszélő ezt az alacsony gyakorisági fokot hogyan értékeli, azaz hogyan szemléli, hogyan konstruálja meg. A *néha megtalálja* beszélője pozitív(abb)an értékeli a gyakoriságot, aminek feltehető oka, hogy az összehasonlítás alapja, viszonyítási pontja a zéró gyakoriság. Ezzel ellentétben a *ritkán* által kifejezett alacsony gyakoriság negatív konstruálással társul, mivel az összehasonlítás alapja egy olyan norma, elvárás, amely a skálának egy magasabb értékéhez kapcsolódik. Az, hogy a pohár félig üres-e, vagy félig tele van, a megválasztott viszonyítási ponton múlik.

A felvázolt elemzés Langackernek az angol *few* 'kevés' és *a few* 'néhány' jelentéséről adott magyarázatán alapul. Mint Langacker (2009: 76) rámutat, „az ábrázolt mennyiség szempontjából az *a few* és az a *little* jelentése hasonló a *few* és *little* szavakéhoz – a mennyiség a skála alsó végén található. Mégis pozitív kifejezések azáltal, ahogyan az adott mennyiség mentálisan hozzáférhetővé válik: ahelyett, hogy a skálát a normától lefelé haladva tapogatnánk le, fölfelé haladunk a skála origójától"[5] (ford. I. A.). Mindezt Langacker alábbi ábrája illusztrálja, amely a magyar *néha – ritkán, néhányan – kevesen* stb. kontrasztok elemzésére is alkalmas. A *ritkán* a *few/little*-nek, a *néha* az *a few / a little*-nek felel meg.

[5] "In terms of quantity, *a few* and *a little* are comparable to *few* and *little* – the quantity specified lies toward the lower end of the scale. They are however positive expressions by virtue of how the specified quantity is mentally accessed: instead of scanning downward from the norm, they are based on upward scanning from the scalar origin."



1. ábra. *Az angol* few / little *és* a few / a little *jelentése (Langacker 2009: 76)*

Arany János példáinak teljesebb megértéséhez arra is szükség van, hogy felismerjük: az egyenes szórendű, kijelentő módú igelakok a magyarban pozitív kijelentő (állító) mondatok, **protoállítások** (Imrényi 2017: 717). A *megfizetett, megcsinálja, elutazott, eljöttek* stb. igealakok önmagukban is előfordulhatnak mondatként, és azt fejezik ki, hogy az ábrázolt esemény megtörtént vagy megtörténik. Ennek pedig része az is, hogy az esemény úgy történt/történik meg, ahogyan azt szokás szerint (el)várjuk a hasonló eseményektől (vö. Péter 2008). Például a *megcsinálta* igealakot akkor használjuk, ha valamilyen feladatot valaki a normának, az elvárásoknak megfelelően teljesített.

Így válik érthetővé, hogy a *nehezen,* a *rosszul,* a *sokára* stb. miért váltanak ki fordított szórendet: ezek a normasértést, az elvárásoktól való elmaradást jelölik. Ugyanakkor a *nagy nehezen, nagy sokára* stb. olyan konstruálási módot képviselnek, amelyben a normától való eltérés ellenére is, megengedő gesztussal a beszélő az esemény sikeres megtörténtét helyezi előtérbe („Bár voltak nehézségek, azt azért el kell ismerni, hogy megfizetett: nem igaz, hogy nem fizetett meg"). A jelenség összességében arról tanúskodik, hogy a magyarban a szórend szorosan összefügg az ábrázolt szituációnak a beszélő által felkínált megfigyelési, értelmezési módjaival: a „valahogyan" szempontjával, azaz a konstruálással.

Az ebben a részben tett megfigyeléseket általánosítva, az ontológiai használatalapúság lényegi vonatkozásának látszik, hogy Tomasello (2002/1999: 137) korábban idézett gondolatával összhangban a kutató messzemenően tudatosítsa: a nyelvi kifejezések nem egyszerűen „valamit" jelentenek, hanem használatukkal a beszélő „valamit valahogyan" (egy bizonyos módon és nem másképpen) figyeltet meg. Egy használatalapú konstrukciós nyelvtani leírásban ennek döntő szerepet kell játszania a jelentés vizsgálatában, a konstrukciók szemantikai pólusának a jellemzésében.

3.2. Az interszubjektivitás szempontja

A konstruálás mellett a kognitív nyelvészet, a használatalapú konstrukciós nyelvtan egy másik kulcsfogalma az interszubjektivitás, azaz annak középpontba állítása, hogy egy diskurzus során valaki valakinek valamire irányítja a figyelmét (vö. Tátrai 2017). Mindez az alkalmazott megközelítésben nem külső keretként képzelendő el, hanem a kontextuális tényezők, a beszélő és a hallgató szempontjai beépülnek magába a nyelvleírásba. Ennek legegyértelműbb megnyilvánulása, amikor azt látjuk, hogy egy nyelvi kategória meghatározása, egy nyelvi kifejezéstípus jelentésének az értelmezése integránsan tartalmazza a beszélőtársakra való hivatkozást. Az alábbiakban nézzük ennek ismét egy magyar szórendi jelenségre való alkalmazását.

Az egyenes és a fordított szórend kontrasztja mellett a magyar mondat másik fontos jellegzetessége, hogy szórendi, prozódiai és információs szerkezeti szempontból két részre tagolható: egy újságoló részre (ez kötelező) és egy ezt előkészítő részre (ez opcionális). Az újságoló rész jellegzetesen a mondat főhangsúlyával kezdődik. Szemléltesse most ezt az alábbi példamondat, amely egy apokaliptikus forgatókönyveket bemutató televízióműsor ismertetéséből származik:

> (2) A filmben felvázolt nyomasztó jövőkép helyességét szerencsére valószínűleg nem lesz módunkban a gyakorlatban ellenőrizni.[6]

A példamondat újságoló része a *nem lesz módunkban a gyakorlatban ellenőrizni.* Ezt előzi meg (készíti elő) három kifejezés: az adott mondat topikját képviselő *a filmben felvázolt nyomasztó jövőkép helyességét* – amely meghatározza, hogy miről, mivel kapcsolatban mond valamit a beszélő –, valamint a *szerencsére* és a *valószínűleg,* amelyek a beszélő értékelő attitűdjét, illetve a megosztott információ lehetségességi, valószínűségi fokára vonatkozó vélekedését jelölik. A példamondat e három kifejezése tetszőleges sorrendben előfordulhat a mondat bal perifériáján, a főhangsúly előtt, és prozódiájuk is egymáshoz hasonlóan alakul.

A jelenséghez a különböző nyelvészeti elméletek más-más terminusokkal közelítenek. Van olyan elemzés, amely logikai alanyra (topikra) és logikai állítmányra osztja a mondatot (É. Kiss 2006), de ennek empirikus hátránya, hogy külön kategóriát kell megnyitnia az olyan kifejezések számára, mint a *szerencsére* és a *valószínűleg,* holott ezek a topikokkal analóg módon viselkednek.

[6] https://ng.24.hu/kultura/2010/06/15/mi_tortenne_ha/ (2025. 06. 02.)

Egy használatalapú leírásban pedig elméleti okokból is kívánatosabb olyan megközelítést alkalmazni, amely nem logikai, hanem kommunikatív szempontokat érvényesít. A Prágai Iskolától eredő, Halliday szisztémikus-funkcionális nyelvtanában is megjelenő téma-réma elemzésben a témaszerepű kifejezések (ekként jellemezhető a példamondat mindhárom mondat eleji kifejezése) kiindulópontul szolgálnak a réma értelmezéséhez (Halliday 2014).

A jelenség világviszonylatban is egyik első felfedezője, Brassai Sámuel az újságoló részt („mondatzömöt") megelőző, mondatkezdő kifejezéseket az inchoativum névvel illette (a 'kezd' jelentésű latin *inchoare* ige alapján, egy arab nyelvészeti hagyományra is támaszkodva). Megfigyelte, hogy az inchoativumok rendkívül változatosak: jelölhetnek helyet, időt, egyéb körülményt, a mondat főtárgyát, az információ forrását (Brassainál: „tanú vagy tekintély") stb. – összesen 18 altípust különböztetett meg (Brassai 2011/1860: 52–54). Egy mondatban, mint a (2) is megmutatja, többféle inchoativum is előfordulhat.

Ami most számunkra fontos, az az, ahogyan Brassai az inchoativumok funkcióját meghatározta. Az inchoativumok szerepe szerinte az, hogy „a mondat értelmének a halló felfogásában mintegy alapot vetnek, azaz figyeltetők, előre készítők, a halló szellemi működését a szólóéval összekapcsolják" (Brassai 2011/1860: 54).

Úgy vélem, hogy Brassai definíciója – Tomasellónak a bevezetésben idézett gondolatával összhangban és több mint 120 évvel az irányzat megszületése előtt – tökéletesen szemlélteti, mit jelent a kognitív nyelvészeti, az ontológiai használatalapúságot érvényesítő elemzés a gyakorlatban. Brassai

- a mondat értelmét helyezi a középpontba,
- a formai (itt éppen: szórendi) mintázatokhoz kapcsolódó jelentést, funkciót igyekszik feltárni,
- e funkciót a beszélő és a hallgató nézőpontjából, az időben zajló nyelvi interakció (közös figyelmi jelenet, lásd Tátrai 2017: 907–908) keretében írja le,
- a definícióban a feldolgozás, a konstruálás módját emeli ki: azt, ahogyan a beszélő (a hallgató tudásállapotára, figyelmi irányultságára tekintettel) elősegíti az üzenet hatékony feldolgozását.

Brassai „inchoativum" terminusa aligha ideális, mivel a formát, a mondatkezdő helyzetet emeli ki a funkció helyett. Imrényi (2017) éppen ezért azzal a terminológiai javaslattal él, hogy a Brassai-féle inchoativumokat **kontextualizáló**knak tekintsük: olyan kifejezéseknek, amelyek használatával a beszélő támogató

kontextust hozhat létre a gyorsabb és a beszélő szándékainak megfelelő feldolgozás számára. Ennek alesete az is, amikor a beszélő a mondat elején megnevezi azt az entitást, amellyel kapcsolatban információt tervez megosztani („topik"), de az is, amikor értékelő attitűdjét vagy éppen a lehetségesség tulajdonítását juttatja kifejezésre.

Az elmondottak lényege mindenesetre az, hogy az ontológiai használatalapúság azt is jelenti: a nyelvleírás szerves része a „valaki valakinek" szempontja, a figyelem és az értelmezés interszubjektív működése.

4. Összefoglalás

A jelen tanulmány háromféle használatalapúságot különböztetett meg: adatorientált, szöveggrammatikai és ontológiai használatalapúságot. Míg az első az adatszerzés és -feldolgozás módszereiben, addig a második a nyelvi elemzésnek az egésztől a részek felé haladó irányában érvényesül, a harmadik pedig abban, hogy a nyelv leírását, például a nyelvi kategóriák, szerkezetek elemzését a kontextuális körülmények között zajló diskurzusokból, a tényleges használatból és annak általános jellemzőiből kiindulva közelíti meg. Az ontológiai használatalapúság nyilvánul meg például abban, ha a nyelv különféle metafunkcióit tekintjük alapvetőnek egy mondat szerkezeti elemzésében.

A tanulmány amellett érvelt, hogy az ontológiai használatalapúság fontos vetülete a „valaki, valakinek, valahogyan" szempontrendszerének az érvényesítése. Ez azt jelenti, hogy a nyelvleírásban kiemelt szerepet kap, annak szerves részeként konceptualizálódik az, hogy a beszélő a hallgató figyelmét valamire irányítja (interszubjektivitás), és ezen valami megfigyelésének, értelmezésének egy bizonyos módját kínálja fel (konstruálás). A használatalapúság ontológiai dimenziójának előtérbe helyezésével válhat világossá, hogy Langacker miért tekinthető nemcsak a „használatalapú nyelvtan" terminus első alkalmazójának, hanem valóban használatalapú leírást kezdeményező nyelvésznek – még akkor is, ha az adatorientált és a szöveggrammatikai használatalapúság munkáiban kevésbé érvényesül. A háromféle használatalapúság egymást jól kiegészítheti, ideálisnak tűnik együttes működtetésük, ugyanakkor egyedül az ontológiai használatalapúság az, amely a kognitív nyelvészet, a használatalapú konstrukciós nyelvtan valóban esszenciális jegyének látszik.

Irodalom

Ágel Vilmos 2017. *Grammatische Textanalyse. Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder.* Berlin/Boston: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110409796

Arany János 1889. Még egyszer a szórend. *Arany János hátrahagyott iratai* II. Budapest. 363–367.

Brassai Sámuel 2011 [1860]. A magyar mondat. I. értekezés. In: *A magyar mondat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 10–98.

Bybee, Joan 1985. *Morphology: A study of the relation between meaning and form.* Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/tsl.9

Bybee, Joan 2001. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511612886

Bybee, Joan 2005. *Grammar is usage and usage is grammar.* LSA Presidential Address.

Bybee, Joan 2006. From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language* 82(4): 711–733. https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186

Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge MA: MIT Press. https://doi.org/10.21236/AD0616323

Chomsky, Noam 1986. *Knowledge of language: Its nature, origin and use.* New York: Praeger.

Croft, William 2001. *Radical Construction Grammar.* Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299554.001.0001

Diessel, Holger 2015. Usage-based construction grammar. In: Dabrowska, Ewa – Divjak, Dagmar (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: de Gruyter. 295–321. https://doi.org/10.1515/9783110292022-015

É. Kiss Katalin 2006. Mondattan. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 110–147.

Featherston, Sam 2007. Data in generative grammar: The stick and the carrot. *Theoretical Linguistics* 33(3): 269–318. https://doi.org/10.1515/TL.2007.020

Gibbs, Raymond W. 2007. Why cognitive linguists should care more about empirical methods. In: Gonzalez-Marquez, Monica – Mittelberg, Irene – Coulson, Seana – Spivey, Michael J. (eds.): *Methods in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 2–18. https://doi.org/10.1075/hcp.18.06gib

Goldberg, Adele 1995. *Constructions: a CxG approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.

Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris. 664–760.

Janda, Laura 2017. The quantitative turn. In: Barbara Dancygier (ed.): *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 498–514. https://doi.org/10.1017/9781316339732.032

Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1. Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W. 2000. A dynamic usage-based model. In: Michael Barlow – Suzanne Kemmer (eds.): *Usage-based models of language*. CSLI Publications. 1–64.

Langacker, Ronald W. 2009. *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110214369

Meyer, Charles F. 2002. Corpus analysis and linguistics theory. In: *English corpus linguistics: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–29. https://doi.org/10.1017/CBO9780511606311.002

Palágyi László 2022. *Morfológia az egésztől a részekig. A magyar főnév esete*. Szépirodalmi Figyelő Alapítvány.

Pete István 1994. Mondataspektus vagy igeszemlélet? *Magyar Nyelvőr* 118: 232–247.

Péter Mihály 2008. A magyar aspektusról – más aspektusból. *Magyar Nyelv* 104: 1–11.

Tátrai Szilárd 2011. Stílus, nézőpont és irónia – Szerb Antal két elbeszélésében. In: Szikszainé Nagy Irma (szerk.): *A stíluskohézió eszközei a modern és posztmodern szövegekben*. Debrecen. 239–251.

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris. 899–1058.

Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor 2012. A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In. Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői*. Budapest: ELTE. 19–49.

Tomasello, Michael 1999. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674044371

Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Fordította Gervain Judit. Budapest: Osiris.

Abstract

Imrényi, András

On what it means to be usage-based

The paper makes a distinction between three ways in which grammatical description can be said to be usage-based. Grammatical research that is usage-based in a data-oriented manner prioritizes the requirement that descriptions be based on attested, representative, preferably large-scale data subjected to systematic, preferably quantitative analysis. The text grammatical approach to usage-based linguistics highlights the need to describe smaller units from the perspective of larger units in which they participate in discourse. Finally, the key to an ontological interpretation of the usage-based thesis is moving beyond the competence–performance dichotomy towards an integrated understanding of grammar and usage. The paper argues that this implies putting a premium on construal and intersubjectivity as inherent aspects of the description of grammatical categories.

Keywords: construal, intersubjectivity, usage-based construction grammar

Imrényi András
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/ 0000-0001-6203-9304
imrenyi.andras@btk.elte.hu

Ágel Vilmos

Szövegrészek, mondatrészek, vonzatok és szemantikai szerepek – egy deszcendens nyelvtan alapjai

Kivonat

A leíró nyelvtani hagyomány szerint a mondat szerkezetének az elemzése aszcendens módon, alulról felfelé haladva történik. Ezzel a hagyománnyal szakított a *Grammatische Textanalyse* (= GTA 2017) elnevezésű deszcendens német nyelvtan, amely a nyelvtan szerkezetét felülről lefelé haladva írja le: szöveg és szövegrészek > mondat és mondatrészek > mondatrész és mondatrészrészek. Jelen tanulmány kísérletet tesz a deszcendens nyelvtani modell alkalmazására a magyar nyelvtan leírására, ami kizárólag magyar szövegeken és példákon keresztül történik. A leírásban fontos szerepet játszik az Osiris Nyelvtan (2017), mert a két modell összehasonlítása révén sokkal pontosabb elemzések válnak lehetővé. A tanulmány egyrészt bemutatja a szövegek szövegrészekre történő tagolását és a szövegrészek típusait, másrészt a mondat alapszerkezetét. Utóbbinál központi szerepet játszik a mondat alapsémáinak nyelvi jelekként történő tárgyalása. Az alapsémák szintaktikai oldalának leírásánál kulcskérdés a kötött bővítmények (vonzatok) rendszerének az újragondolása. Az alapsémák szemantikai oldalának leírásánál pedig kulcskérdés, hogy azt ne denotatív, hanem szignifikatív szemantikai szerepek segítségével közelítsük meg.

Kulcsszavak: deszcendens nyelvtan, szövegrész, mondat, mondatrész, vonzat, kötött bővítmény, szignifikatív szemantika, szignifikatív szemantikai szerepek, nyelvi jel

1. Bevezetés

A leíró nyelvtani hagyomány szerint a mondat szerkezetének az elemzése aszcendens módon, alulról felfelé haladva, történik:

- szó és szófajok >
- szó és bővítményei, mondatrészek >
- mondat >
- (esetlegesen) szöveg/diskurzus.

Ennek a hagyománynak némiképp ellentmond, hogy szóbeli vagy írásbeli közléseink elsődlegesen szövegek/diskurzusok, amelyek mondatokból (is) állnak, amelyek mondatrészekből állnak, amelyek ezek részeiből állnak, és amelyek szavakból (is) állnak. Ezért talán érdemes megpróbálkozni egy merőben ellentétes, deszcendens perspektíva bevezetésével a grammatikai leírásba:

- szöveg és szövegrészek >
- mondat és mondatrészek >
- mondatrész és mondatrészrészek.

Egy ilyen próbálkozás eredménye lett a *Grammatische Textanalyse* elnevezésű deszcendens német nyelvtan (GTA 2017; GTA-Studienbuch 2024).

Ez a nyelvtan bár nem kognitivista, hanem valenciaelméleti alapokon áll (vö. Ágel 2000), mégis sok rokonságot mutat az Osiris Nyelvtan elméleti megközelítésével. Mindenekelőtt a mondat alapsémáit (Satzbaupläne) nyelvi jelekként kezeli (Satzbauplanzeichen), amelyek az állítmány mint valenciahordozó (Valenzträger) és kötött bővítményei (vonzatai) összekapcsolódásából és az ezek által jelölt jelentésszerkezetből ([szignifikatív] szemantikai szerepek) állnak.

Az Osiris Nyelvtan és a GTA megközelítése között az az alapvető különbség, hogy bár mindkettő funkcionális alapú, az Osiris Nyelvtan a megnyilatkozó tevékenységéből indul ki, a GTA viszont létező szövegekből. Emiatt (nem áthidalhatatlan) koncepcionális különbségek vannak a két nyelvtan között mind a mondat- és vonzatfelfogásban, mind a jelentésszerkezet elméleti megközelítésében és gyakorlati kidolgozásában.[1]

[1] Nehéz azonban megítélni, hogy pontosan milyen irányultságú az Osiris Nyelvtan. Az egyes fejezetek egyrészt viszonylag önállóan működnek, azaz se aszcendens, se deszcendens módon nem épülnek egymásra. Másrészt viszont pontosan tükröződik a fejezetek sorrendjében az aszcendens leíró nyelvtani hagyomány: Hangtan > Alaktan > Mondattan > Pragmatika.

A GTA tehát szigorúan szövegalapú. Maga a szövegalapúság háromféle kritériumot takar:

- Szövegalapúság$_1$ = tetszőlegesség: a modell tetszőleges szövegekre alkalmazható.
- Szövegalapúság$_2$ = maradéktalanság: a modell célja bármely szöveg nyelvtanilag kimerítő (maradéktalan) leírása és interpretációja.
- Szövegalapúság$_3$ = deszcendencia: a leírás elsődleges szintje a makroszint, azaz a szöveg szintje. A szöveg felől nézve a mondat csak egyike a lehetséges szövegrészeknek, és ezért csak másodlagos (mezoszint). A leírás harmadlagos szintje a mikroszint, ahol a mondatrészek belső szerkezete jelenik meg.

Az utóbbi kritérium táblázatos megjelenítése összefoglalja a GTA alapszerkezetét:

1. táblázat. *Szövegalapúság*$_3$

Leírás szintje	**Leírás egysége**	**Nyelvtani érték**[2]
makroszint	szöveg	szövegrész
mezoszint	mondat	mondatrész
mikroszint	mondatrész	mondatrészrész

A deszcendencia (= szövegalapúság$_3$) szükségessége lényegében a maradéktalansági követelményből (= szövegalapúság$_2$) táplálkozik. A hagyományos (aszcendens) nyelvtani leírások ugyanis nem érnek úgy „(f)el" a szótól

(A Jelentéstan értelemszerűen átfogó jellegű, tehát külön fejezetként nehezen illeszthető be egy aszcendens vagy deszcendens rendszerbe.)

[2] A nyelvtani érték (W = Wert) egy nyelvtani funkció (= F) egy nyelvtani formára (= A[rgumentum]) történő alkalmazásának az eredménye. Ezt egyenletként is leírhatjuk, mint *F (A) = W* (vö. Allwood–Andersson–Dahl 1973: 8–11; GTA 2017: 18–20). Ennek értelmében például két különböző alanyi érték a következőképpen vezethető le:

Nem tetszik Péternek a fizimiskám.
alanyi viszony (főnévi csoport: *a fizimiskám*) = főnévi csoporti alany

Nem tetszik Péternek, hogy nélküle mentem a városba.
alanyi viszony (mellékmondat$_{hogy}$) = mellékmondati$_{hogy}$ alany

a szövegig, hogy képesek lennének az összes (egyszerű vagy összetett) jeltípust a leírás minden szintjén megjeleníteni. A vélhetően legjobb példa erre a német nyelvtanból az árnyaló partikula, amely mint (al)szófaj ugyan kimerítő leírásokkal rendelkezik, de a mondatelemzések szintjén már nem jelenik meg. Az árnyaló partikulákat tartalmazó mondatokat tehát a hagyományos (aszcendens) német nyelvtanok nem tudják maradéktalanul elemezni, mivel ezek nyelvtani értékét (= árnyaló partikula) mindeddig csupán (al)szófaji szinten határozták meg.[3]

Jelen tanulmány céljai a következők:

- Egyrészt szeretnék vázlatos bepillantást adni a GTA 2017 deszcendens nyelvtan alapjaiba. Terjedelmi okokból ez a vázlat a makro- és a mezoszintre korlátozódik.[4]
- Másrészt megpróbálom ezen alapokat, persze szintén csak nagyon vázlatosan, alkalmazni a magyar nyelvtan leírására. Ezért a tárgyalandó jelenségek bemutatása kizárólag magyar szövegeken és példákon keresztül történik.
- A GTA magyar nyelvtani alkalmazásánál nagyon sokat segített az Osiris Nyelvtan. Így harmadrészt adódik a lehetőség, hogy bizonyos elméleti megközelítéseket a két nyelvtan összehasonlítása révén (is) szemléltessek.

A tanulmány felépítése a következő. A 2. részben a makroszinttel foglalkozom, és bevezetem a szövegek szövegrészekre történő tagolását. A 3. részben először általában a mezoszintet (mondatrészeket) tekintem át, majd rátérek a mezoszint alapsémáinak nyelvi jelekként történő tárgyalására. Ehhez először az alapsémák szintaktikai oldalával, a kötött bővítményekkel (vonzatokkal) foglalkozom (3.1. rész).[5] Utána rátérek az alapsémák szemantikai oldalára, ezt a denotatív és a szignifikatív szemantika közti különbség bemutatásán keresztül teszem meg (3.2. rész). Végezetül a magyar nyelv néhány alapsémájának (mint nyelvi jel) bemutatásával tovább pontosítom a vonzat fogalmát, valamint rámutatok arra, hogy némely aszemantikusnak gondolt vonzat nagyon is (szignifikatív) szemantikus (3.3. rész). A tanulmányt rövid összefoglalás zárja.

---

[3] A maradéktalansági kritérium megsértésére számtalan példa található a GTA-Studienbuchban.

[4] A mikroszint leírásához vö. GTA 2017: 689–789 és GTA-Studienbuch 2024: 247–305.

[5] Az állítmányra, amely szintén az alapsémák része, a 2.1. részben térek ki.

2. Makroszint: szöveg és szövegrészek

Jelen tanulmány nem vállalkozik arra, hogy meghatározza, mi a szöveg. A tetszőlegességi kritérium (szövegalapúság$_1$) értelmében hozott anyagból dolgozik. Megjegyzendő azonban, hogy bár a GTA elsődlegesen írott nyelvi szövegekre koncentrál, szövegfelfogása nem korlátozódik az írott nyelvre. Szövegfogalma a francia szövegnyelvészeti hagyomány értelmében beszélt nyelvi szövegeket („textes oraux", vö. Adam 2005: 122) is átfog.

A GTA-ban a maradéktalansági követelmény (= szövegalapúság$_2$) betartásával háromféle szövegrész különül el:[6]

1) mondatértékű szövegrész, röviden: mondat,
2) nem mondatértékű szövegrész és
3) kohéziós szövegrész.

A szövegrészek, hasonlóan a mondatrészekhez és a mondatrészrészekhez, nyelvtani értékek (GTA 2017: 24–28). Ezek röviden a következőképpen jellemezhetők:

1) A mondat az egy (és csakis egy) főállítmány (= főmondati állítmány) köré szerveződő szövegrész. Másként fogalmazva minden mondat egy főállítmányból és annak bővítményeiből áll. Ez egy olyan kizárólagosan nyelvtani mondatfogalom, amely valenciaelméleti alapokon áll. Definiálásában sem a központozás, sem a közlési aktus, azaz az Osiris Nyelvtan (Imrényi 2017: 715–743) úgynevezett D2 dimenziója, nem játszanak szerepet.[7] Ebből a nyelvtani mondatfogalomból következik, hogy egy tetszőleges szövegben pontosan annyi mondat van, ahány főállítmány.
2) A nem mondatértékű szövegrész egy olyan nyelvtani szerkezet, amely nem rendelkezik főállítmánnyal. Másként fogalmazva a nem mondatértékű szövegrész az a szövegrész, amely bár hasonlóan a mondathoz ábrázoló funkcióval rendelkezik, de szerkezete valenciaelméleti kategóriákkal nem írható le.[8] A nem mondatértékű

[6] A német terminusok: *Satz, Nichtsatz, Kohäsionsglied*. A magyar fordításért köszönet Péteri Attilának.

[7] Ez a nyelvtani mondatfogalom (grammatischer Satz) 2019 óta hivatalosan is bekerült a német iskolai nyelvtanoktatásba. Emellett természetesen szükség van a hagyományos, a központozáson alapuló mondatfogalomra is (orthografischer Satz, Ganzsatz), ami azonban nem alapegysége a nyelvtani leírásnak.

[8] A bühleri Organon modell értelmében nemcsak a mondat, hanem a nem mondatértékű

szövegrészeket az Osiris Nyelvtan segítségével talán leginkább mint jeleneteket nem folyamatként ábrázoló makroszintű nyelvtani értékeket lehetne jellemezni.[9]

3) A kohéziós szövegrész az a makroszintű nyelvtani érték, amely mondatokat és/vagy nem mondatértékű szövegrészeket kapcsol össze. Az Osiris Nyelvtan értelmében a kohéziós szövegrész részben a mondat D3 dimenziójához tartozna. Feladata a „diskurzus részei közötti kapcsolatok feldolgozása" (Kugler 2017: 752; Tátrai 1051–1052).[10] Kohéziós szövegrészek azonban mindazok a mellérendelő kötőszók is, amelyeket az Osiris Nyelvtan (Kugler 2017: 854–867) a mellérendelő összetett mondatról szóló fejezetben tárgyal. Erre a kérdésre a mondat fogalma és fajtái tárgyalásánál még visszatérek (vö. 2.2. rész).

Ezen a ponton átmenetileg megszakítva az egyes szövegrészek elméleti jellemzését a modell működését két tetszőleges szövegen szemléltetem, egy rövid Osiris-példán és egy hosszabb szövegrészleten Jókai Mór „A nagyenyedi két fűzfa" című művéből.

A példát és a szövegrészletet eleve szövegrészekre tagolva közlöm, ez azonban a folyamatos olvasást vélhetően nem gátolja. A három szövegrésztípus gyors felismerhetősége érdekében a GTA-ban bevezetett konvenciót alkalmazom:

1) A mondat főállítmánya vastag betűs.
2) A nem mondatértékű szövegrész szaggatott vonallal van aláhúzva.
3) A kohéziós szövegrész folyamatos vonallal van aláhúzva.

(1)

1. És
2. miért pont Olaszország,
3. mi **érdekel** ott?

(Kugler 2017: 805)

szövegrész is rendelkezik ábrázoló funkcióval (Bühler 1934: 24–33). Közlési aktusok (= D2) tehát mondatok és nem mondatértékű szövegrészek révén is kifejezhetők.

[9] A nem mondatértékű szövegrész fogalma itt persze még nagyon általános. További pontosítása egyrészt a 2.1. (Nem mondatértékű és kohéziós szövegrészek), másrészt a 2.2. részben történik. Utóbbiban bevezetem a virtuális mondat (virtueller Satz) fogalmát, amely által reményem szerint a nem mondatértékű szövegrész fogalma is érthetőbbé válik.

[10] Az úgynevezett „tagolatlan mondatok" (Tátrai 2017: 1002–1003) a GTA értelmében nem mondatok, és nem is képeznek egységes nyelvtani értéket. Ezek vagy nem mondatértékűek, vagy kohéziós szövegrészek lehetnek.

A példát az Osiris Nyelvtan kérdő mondatnak tekinti. A GTA értelmében csak a példa harmadik része (mi **érdekel** ott?) (kérdő) mondat. Az első része (És) egy kohéziós, a második (miért pont Olaszország) pedig egy nem mondatértékű szövegrész. A példa tehát három szövegrészből áll.

A Jókai-szövegrészlet hosszabb és bonyolultabb. Összesen 36 szövegrészből áll.[11]

(2)

1. Gerzson úrnak emeletes háza lévén a kollégium tövében, ő maga a földszinten **lakott**,
2. leánya […] az emeleten [**lakott**],
3. [pedig]
4. és
5. a lépcső rácsosajtóval **volt elzárva;**
6. tehát
7. még csak az sem **történhetett meg**, hogy valami ifjú ember a professzor urat keresve tévedjen Klárika elé; aki elé különben is hiába tévedt volna, mert a jó leányka oly istenfélő és diákfélő elvekben nevelkedett, hogy bizonyosan elszaladt volna előle.
8. Nem is **volt** […] minden bolond embernek **bejárata** a tudós professzor úrhoz,
9. [pedig]
10. hanem
11. kipróbált egyéniségeknek **megnyitá** háza ajtaját.
12. **Ilyen két kipróbált egyéniség volt**: humanissime Zetelaky József és humanissime Karassiay Áron.
13. Az első **szép, ártatlan, leányarcú, tizenhétéves ifjú,**
14. Gerzson úr különös kegyence, akiről azt hivé, hogy lelkét sokkal inkább bezárta a tudományok könyvei közé, mintha tömlöcbe vagy spirituszba volna téve,
15. örökké **első eminens volt**,
16. mindenféle verseket **írt** akármely témáról,
17. neki **mindegy volt**: hexameter, pentameter, sapphicus, alcaicus, alexandrinus vagy anacreoni;
18. **magától értetődik**, hogy ezek között szerelmes vers nem találtaték, hanem a télről, tavaszról, aratásról, villámlásról és tengeri zivatarról s más efféle erényes tárgyakról;

[11] A szövegrészekre tagolásnál két esetben alkalmazunk szögletes zárójelet. Egyrészt, ha egy állítmány nem csak egy mondatra vonatkozik (vö. 2.2. rész, virtuális mondat), másrészt a mondatba integrált kohéziós szövegrészek ábrázolására (vö. 2.1. rész). Utóbbi esetben eredeti szórendi helyükön „[…]" áll, a szövegrészek felsorolásakor pedig szögletes zárójelbe kerülnek („[pedig]"). Az első három szövegrész tehát eredetileg így hangzik: „Gerzson úrnak emeletes háza lévén a kollégium tövében, ő maga a földszinten lakott, leánya pedig az emeleten."

19. emellett
20. görögül, diákul, zsidóul és franciául folyvást **beszélt**,
21. a csillagokat az égen s a virágokat a földön szemenkint **ismerte**,
22. kémiai és fizikai experimentumoknál ő **volt Gerzson úr segédje**,
23. s
24. emellett
25. **oly jámbor érzelmű ifjú ember vala, hogy mikor a mitológiából azon istenasszonyt érdeklő paragrafust kellett felelnie, aki kevés öltözetet szokott magán hordani, elpirult és lesütötte a szemeit**.
26. A másik humanissime, Karassiay **egy kissé nehézfejű ember vala**,
27. hat esztendős tógás diák, igen hallgatag és csendesvérű ifjú, akit azért kedvele Gerzson úr, mert soha semmi ivásnál, verekedésnél az ő neve elő nem fordult,
28. amiből **nagy baj lett volna**, ha előfordul, mert a humanissime oly karokkal és vállakkal volt megáldva a természettől, hogy ha azokat mások vesztére mozgásba akarta volna hozni, azok sokat beszélhettek volna róla.
29. Ő […] rettentő erejét csupán a fúrás-faragás békés mesterségeiben **fárasztotta**, készítve mindenféle fizikai eszközöket a tanár úr számára s csupán olyankor adva tanújelét karjai egyéb mozgásának, midőn a nagy vakáció alatt az ifjúság a nagyteremben mitológiai drámai előadásokat tartott – természetesen férfiszemélyzettel, férfihallgatóság előtt,
30. [azonban]
31. amidőn Karassiay **játszá** Herkulest,
32. Zetelaky [**játszá**] […] Dejanirát,
33. [pedig]
34. amidőn Józsefről senki sem **mondta volna**, hogy nem valósággal leány,
35. Áront […] **csupa gyönyörűség volt** nézni a Centaurusokkal való harcban, hogy vert egymaga harminc pogány félistent a földhöz.
36. [pedig]

(Jókai, 1853)

A 36 szövegrészből 23 a mondat, 2 a nem mondatértékű szövegrész és 11 a kohéziós szövegrész. Bár nem kevés szöveg van, amelyben a nem mondatértékű szövegrészek ennél nagyobb szerepet játszanak (vö. Ágel 2023), általánosságban elmondható, hogy a legtöbb szövegben a mondatok dominálnak. Emellett mindig fontos szerepet játszanak a kohéziós szövegrészek.

A következőkben először nagyon röviden kitérek a nem mondatértékű és a kohéziós szövegrészekre (2.1. rész). Utána tovább pontosítom a mondat fogalmát (2.2. rész), ami azért is fontos, mert ez az előfeltétele a mezoszint tárgyalásának (3. rész).

2.1. Nem mondatértékű és kohéziós szövegrészek

A nem mondatértékű szövegrészeket a GTA-ban Behr–Quintin 1996 alapján osztályoztam (vö. még Ágel–Höllein 2025). Két legfontosabb alosztályuk a külső predikáció (Externe Prädikation) és a meglétet (vagy annak hiányát) kifejező nem mondatértékű szövegrész (Existenzialnichtsatz).

Mindkét, a Jókai-szövegrészletben előforduló nem mondatértékű szövegrész (14. és 27. számú) értelmező. Az értelmezők a fenti osztályozás értelmében külső predikációk.[12]

A másik alosztályra, a meglétet kifejező nem mondatértékű szövegrészre, a következő Sánta-szövegrészletben három példát is találunk (5., 6. és 7. számú).

(3)

1. Már harmadik hónapja **éheztünk**,
2. s
3. két hete csak egyszer **ettünk** egy nap.
4. Anyám már marékkal **mérte** a puliszkát.
5. Egy marék,
6. két falás,
7. másnapig semmi.

(Sánta, 1954)

Ami a kohéziós szövegrészeket illeti, ezeket természetesen lehet jelentésük szerint osztályozni, mint például kapcsolatos, ellentétes, választó (vö. Kugler 2017: 855).

Szintaktikai osztályozásuk szemléltetésére idézzük fel a Jókai-szövegrészlet első hét szövegrészét.

(4)

1. Gerzson úrnak emeletes háza lévén a kollégium tövében, ő maga a földszinten **lakott**,
2. leánya […] az emeleten [**lakott**],
3. [pedig]
4. és
5. a lépcső rácsosajtóval **volt elzárva**;
6. tehát

[12] Az Osiris Nyelvtan (Imrényi 2017: 756–758) az értelmezőket nem alá- vagy mellérendelő, hanem kontextualizáló szerkezetként elemzi. Eltekintve a terminológiai különbségtől, ez az értelmezés rokonnak tűnik a külső predikációval.

7. még csak az sem **történhetett meg**, hogy valami ifjú ember a professzor urat keresve tévedjen Klárika elé; aki elé különben is hiába tévedt volna, mert a jó leányka oly istenfélő és diákfélő elvekben nevelkedett, hogy bizonyosan elszaladt volna előle.

Szintaktikailag két alosztályt különböztethetünk meg: integrálatlan és integrált kohéziós szövegrészeket.

A kapcsolatos *és,* valamint a következményes *tehát* úgy kötnek össze mondatokat, hogy nincsenek integrálva ezek szerkezetébe. Ezzel szemben az ellentétes *pedig* úgy köti össze az 1. és a 2. számú mondatot, hogy integrálva van a 2. számú mondat szerkezetébe.

Fontos megjegyezni, hogy a kohéziós szövegrészek nem azonosíthatók egy szófajjal. A fenti példákban ugyan minden kohéziós szövegrész kötőszó, de Jókai (akinek szerencsére volt stílusérzéke) elvben írhatott volna például a *pedig* helyett *ezzel szemben*-t vagy a *tehát* helyett *aminek következtében*-t is.

Hasonlóképpen vannak a diskurzusjelölő kohéziós szövegrészek között is egyszavas és összetett példák.

(5)

1. Hát
2. egy fiú **beszaladt** a szobába.

(Tátrai 2017: 1052)

(6)

1. Szóval
2. **megtalálja** […], amit keres.
3. [végül is]

(Tátrai 2017: 1052)

Végezetül a következő idézet 12. számú szövegrésze egy mellékmondati formában megjelenő frazeológiai egység (Introglied, vö. GTA 2017: 91–92). Az Osiris Nyelvtanban ennek a „kontextualizáló tagmondat" (Kugler 2017: 853) felel meg.

(7)

1. Nem **tetszik** nekem az a balszélső,
2. **ne érjem meg** a holnap reggelt, ha tíz beadása közül kettő sikerül.
3. Mit **csináljak?**
4. A tartalék […] **lassú**.
5. meg
6. Én **tudnék ajánlani** egy technikás balszélsőt.

7. Kiről **van szó**?
8. A fiamról [**van szó**].
9. De
10. hát
11. itt csak majmok **játszanak**.
12. Ami azt illeti,
13. az én fiam sem **egy lumen**.
14. Esetleg, ha valami cirkuszból szereznék neki valami majombőrt.
15. Jascsák szó nélkül **ott hagyta** az öreg játékosügynököt, aki indulatosan tépdeste az aranyrojtokat díszegyenruhája vállán:
16. Mesteredző?!
17. Lepedőben **forgassák** a feleségemet, ha ez ért a futballhoz.

(Moldova, 1991, 28)

Az alábbiakban rátérek a mondat kérdésére.

2.2. Mondatok

Mint kiderült: a mondat az egy (és csakis egy) főállítmány köré szerveződő szövegrész.

(8)

1. Nem **tetszik** nekem az a balszélső,
2. **ne érjem meg** a holnap reggelt, ha tíz beadása közül kettő sikerül.

(Moldova, 1991, 28)

(9)

7. még csak az sem **történhetett meg,** hogy valami ifjú ember a professzor urat keresve tévedjen Klárika elé; aki elé különben is hiába tévedt volna, mert a jó leányka oly istenfélő és diákfélő elvekben nevelkedett, hogy bizonyosan elszaladt volna előle.

(Jókai, 1853)

Mind a három idézett szövegrész tehát mondat, függetlenül attól, hogy vannak-e mellékállítmányai (= mellékmondati állítmányai). Az 1. számú szövegrész, amelyben nincs mellékállítmány, egyszerű (elemi) mondat, a 2. és a 7. számú szövegrészek összetett mondatok.[13]

Mint azt már említettem, a GTA felfogása szerint a konkrét mondatok absztrakt nyelvi jelek (Satzbauplanzeichen) megvalósulásai. A mondat alapsémái (mint

[13] Az összetett mondatok komplexitása többféle paraméter mentén mérhető (vö. GTA 2027: 122–129).

nyelvi jelek) az állítmány és kötött bővítményei (vonzatai) összekapcsolódásából és az ezek által jelölt jelentésszerkezetből ([szignifikatív] szemantikai szerepek) állnak. A mondat alapsémáinak nyelvi jelekként történő kezelése azt (is) jelenti, hogy a mondatok szintaktikai oldala (nyelvtani értékek), valamint szemantikai oldaluk (szemantikai szerepek) nem autonóm egységek. Az állítmányra mint valenciaelméleti értelemben vett központi mondatrészre, azaz valenciahordozóra, lebontva ebből az következik, hogy ez az a nyelvtani forma (= A[rgumentum], vö. 2. lábjegyzet), amely mintegy dióhéjban tartalmazza egy tagmondat jelentését. Amennyiben ez a tagmondat a főmondat állítmánya, a főállítmány dióhéjban tartalmazza az egész mondat jelentését. Miután egy igéből önmagában számtalan esetben nem vezethető le egy mondat vagy egy tagmondat jelentése, fontos hangsúlyozni, hogy az ige csak egy lehetséges alosztálya az állítmánynak (= valenciahordozó). Az állítmányra a mezoszint tárgyalásánál még visszatérek.

Ami a mondat fogalmát illeti, ennek további tisztázásában segíthet az Osiris Nyelvtannal történő összehasonlítás.

Az Osiris Nyelvtan értelmében az egyszerű mondat egy, az összetett mondat több magmondatot tartalmaz. A magmondatok azok a minimális egységek, amelyek „felelősek az ábrázolt folyamat előhívásáért" (Imrényi 2017: 703). Az osirisbeli magmondatfogalom (nagyon) közeli rokonságban van a GTA állítmányfogalmával, hiszen minden esetben meg kell találni azt a minimális egységet, amely mintegy dióhéjban tartalmazza a mondat jelentését (vö. Imrényi 2017: 704).

E közeli rokonság ellenére a két nyelvtan mondatfogalma különböző. Nézzük meg a következő szövegváltozatokat.

(10)

a. Futballozni mindenki futballozott. Az is, aki nem. Ez a futball sine qua nonja, de nem mindenki futballista. Én az voltam. Negyedosztályú futballista.

b. Futballozni mindenki futballozott, az is, aki nem. Ez a futball sine qua nonja, de nem mindenki futballista. Én az voltam. Negyedosztályú futballista.

c. Futballozni mindenki futballozott, az is, aki nem, ez a futball sine qua nonja, de nem mindenki futballista. Én az voltam. Negyedosztályú futballista.

d. Futballozni mindenki futballozott, az is, aki nem, ez a futball sine qua nonja, de nem mindenki futballista. Én az voltam, negyedosztályú futballista.

Az Osiris Nyelvtan szerint a négy változat ugyanazokból a tagmondatokból, de különböző mondatokból állna. Ebből arra lehet következtetni, hogy az Osiris mondatfogalma alapvetően a központozáson alapul.[14] Ezért az Osiris Nyelvtan (Kugler 2017: 808), hasonlóan a hagyományos nyelvtanokhoz, megkülönböztet mellé- és alárendelő összetett mondatokat.

A GTA értelmében mind a négy változat, függetlenül a központozástól, ugyanazokból a szövegrészekből áll. Miután az eredeti Esterházy-szövegrészlet a c változat, az alábbi szövegrész-tagolásnál ennek a központozását használom.

(11)

1. **Futballozni** mindenki **futballozott**,[15]
2. az is [**futballozott**], aki nem [futballozott],
3. **ez** a futball sine qua nonja,
4. de
5. nem mindenki **futballista**.
6. Én **az voltam**.
7. Negyedosztályú futballista.

(Esterházy, 2006)

A GTA mondatfogalmából következik, hogy az összetett mondat = alárendelő összetett mondat. Ebből pedig az következik, hogy a GTA értelmében egyszerű és/vagy összetett mondatokat ugyan tetszőlegesen lehet egymásnak mellérendelni, de a mellérendelés nem eredményez újabb mondatokat. Például az Esterházy-szövegrészlet első öt szövegrésze három egyszerű (1., 3. és 5. számú) és egy összetett mondat (2. számú) mellérendeléséből áll.[16]

Mondatokat persze nemcsak komplexitásuk alapján lehet osztályozni (egyszerű vs. összetett mondat). A közölt szövegrészletekben némely állítmány szögletes zárójelbe került, ami egy újabb osztályozási szempontot takar. Mondatok mellérendelése esetén ugyanis mondatrészek vagy azok részeinek aszimmetrikus disztribúciójával is számolhatunk. Ez azt jelenti, hogy egy mondatrész vagy mondatrészrész, amely csak a mellérendelt mondatok egyikében jelenik meg, a többire is vonatkozik.

---

[14] Ezt erősíti meg, hogy az Osiris Nyelvtan (Imrényi 2017: 666, 679) szerint a *Jaj!, Hé!* vagy *Ó!* is elemi mondatok, bár „a kategória periferikus példányai".

[15] Imrényi (2024) kettős névmási személyjelölést tartalmazó mondatokat (például *Rám is rám fér*) elemez. Érdekes lenne megtudni, hogyan lehetne kettős igejelölést tartalmazó mondatokat (például *Futballozni mindenki futballozott*) elemezni.

[16] Makroszinten természetesen nemcsak mondatokat, hanem nem mondatértékű szövegrészeket is lehet mellérendelni. Esterházyt megtoldva: Negyedosztályú futballista és ötödosztályú csatár.

A Moldova-szövegrészletben például a 7. számú mondat állítmánya érvényes a 8. számú mondatra is.

(12)

6. Én **tudnék ajánlani** egy technikás balszélsőt.
7. Kiről **van szó?**
8. A fiamról [**van szó**].

A disztribúciós szempont alapján megkülönböztethetünk valós és virtuális mondatokat (GTA 2017: 130–144). Valós mondat a 7. számú, virtuális a 8. számú.

Azért, hogy még a látszatát is elkerüljük annak, hogy a virtuális mondatok valamiféle hiányos mondatok, avagy ellipszisek, a mondatok mellérendelésének ábrázolására nem a hagyományos lineáris írásmódot, hanem a partitúraírást használjuk.

(13) [Kiről] [**van szó**]
[A fiamról]

Mindkét mondat két mondatrészből áll. Egy delatívuszi bővítményből és az állításból.[17] A különbség az, hogy a delatívuszi bővítmény szimmetrikus disztribúcióval rendelkezik, azaz egy-egy példánya mindkét mondatban megjelenik, mivel ezek a példányok csak a saját mondatukban érvényesek. Az állítmány viszont aszimmetrikus disztribúciójú. Bár csak a 7. számú mondatban jelenik meg, de érvényes a 8.-ra is. A partitúraírásban a disztribúcióban részt vevő mondatrészeket vagy mondatrészrészeket szögletes zárójellel jelöljük. Szimmetria esetében ezek egy oszlopban jelennek meg.

A partitúraírásnak nem pusztán módszertani, hanem elméleti jelentősége is van. A nyelvi jel saussure-i linearitása ugyanis olyan, az idődimenziótól megfosztott koncepció, amely az írott szövegek horizontális olvasásának metaforáján alapul. A nyelvi jeleknek (mint a beszéd egységeinek) azonban nem térbeli kiterjedése, hanem idődimenziója van.[18] Amennyiben azonban nem a nyelvi jelet, hanem annak az írásban történő lineáris leképezését elemezzük,

[17] Az, hogy az első mondatrész miért delatívuszi bővítmény, kiderül a 3.3. részben.

[18] Vö. „Die Linearität des Zeichens, von dem de Saussure – trotz seiner Betonung der Zeitlichkeit gesprochener Sprache – ausging, ist ein entzeitlichtes Konzept, das auf der Metapher des geschriebenen Textes als fertiges Produkt basiert, wobei unsere horizontale Ausrichtung beim Lesen ikonisch als Progression in der Zeit interpretiert wird" (Günthner–Hopper 2010: 3).

szinte automatikusan eljutunk az ellipszisek, azaz az alakilag jelöletlen („zéró" alakú) szintaktikai és szemantikai elemek bevezetéséhez. A partitúraírásban alkalmazott aszimmetrikus disztribúció egy kísérlet arra, hogy ne váljunk az idő-tér metafora elméleti rabjaivá. A fenti példában a főállítmány (**van szó**) olyan nyelvi jel, amely alakilag a 7. számú (valós) mondatban jelenik meg, de a 7. szövegrészből eredő szemantikai aktiváltsága a 8. számú (virtuális) mondatban is fennáll. Elvben persze lehetne a főállítmányt alakilag a 8. számú mondatban is realizálni.

(14)

[Kiről]	**[van szó]**
[A fiamról]	**[van szó]**

Két valós mondat, amelyben olyan szimmetrikus disztribúció bukkan fel, amelynek elemei azonosak, nyelvhasználati értelemben véve azonban természetellenes.

A következőkben a már ismert Jókai-szövegrészlet öt szövegrészének a példáján mutatom be, hogyan ábrázoljuk a partitúraírásban az integrálatlan és integrált kohéziós szövegrészeket. Kerek zárójellel jelöljük azokat a mondatrészeket, amelyek az aktuális szövegrészletben nem vesznek részt disztribúcióban.

(15)

1. … ő maga a földszinten **lakott**,
2. leánya […] az emeleten [**lakott**],
3. [pedig]
4. és
5. a lépcső rácsosajtóval **volt elzárva**;

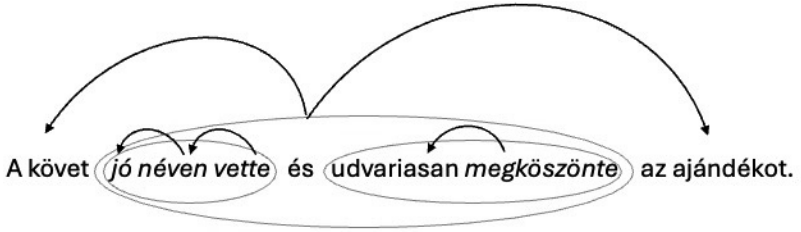
…	[ő maga]	[a földszinten]	[**lakott**]
	pedig		
	[leánya]	[az emeleten]	
és			
	(a lépcső) (rácsosajtóval) (**volt elzárva**)		

Miután a kohéziós szövegrészek nem mondatrészek (hanem szövegrészek), a partitúraírásban külön szólamként jelennek meg, de a helyük azonos a szövegben elfoglalt helyükkel.

A virtuális mondatok értelmezésének kérdését az Osiris Nyelvtan (Imrényi 2017: 713–715) is tárgyalja, mivel „az elemi mondaton belül a különböző

mondatrészek mellérendelő szerkezetben is megjelenhetnek" (Imrényi 2017: 713). Az alábbi példa és ábrázolása az Osiris megoldását mutatja be (Uo.).

(16) A követ jó néven vette és udvariasan megköszönte az ajándékot.



Ez a megoldás szoros rokonságban áll a GTA megoldásával. A legfontosabb különbség az, hogy ebben az értelmezésben nem mondatrészek, hanem olyan mondatok (egy integrálatlan kohéziós szövegrész révén történő) mellérendeléséről van szó, amelyek aszimmetrikus disztribúcióval (is) rendelkeznek. A különbségek pontos érzékeltetése érdekében az osirisbeli példát és két lehetséges változatát is bemutatom partitúraírásban.

(17)

a. A követ jó néven vette és udvariasan megköszönte az ajándékot.
b. A követ jó néven vette az ajándékot, és udvariasan meg is köszönte.
c. A követ jó néven vette az ajándékot, és udvariasan meg is köszönte azt.

a.

	[A követ]	[**jó néven vette**]	
<u>és</u>			
	(udvariasan)	[**megköszönte**]	[az ajándékot]

b.

	[A követ]	[**jó néven vette**]	[az ajándékot]
<u>és</u>			
	(udvariasan)	[**meg is köszönte**]	

c.

	[A követ]	[**jó néven vette**]	[az ajándékot]

és

(udvariasan) [**meg is köszönte**] [azt]

Az alany mindhárom példában az első mondatban jelenik meg, de érvényes a másodikra is. A tárgyas bővítmény az eredeti példában a második mondatban jelenik meg, de érvényes az elsőre is, a b) változatban az első mondatban jelenik meg, de érvényes a másodikra is, a c) változatban pedig mindkét mondatnak külön tárgya van.

Az eredeti példában az alany révén előremutató, a tárgyas bővítmény révén pedig visszamutató aszimmetrikus disztribúció valósul meg. Mindkét mondat tehát (egyszeresen) virtuális.

A b) változatban az alany és a tárgyas bővítmény révén is előremutató aszimmetrikus disztribúció valósul meg. Az első mondat reális, a második (kétszeresen) virtuális.

A c) változatban csak az alany révén valósul meg előremutató aszimmetrikus disztribúció. Az első mondat reális, a második (egyszeresen) virtuális.

Mivel a mondat fogalma a két osztályozási szempont (komplexitás, disztribúció) révén vélhetően kellően körvonalazódott, ezen a ponton áttérek a mezoszint tárgyalására.[19]

3. Mezoszint: a mondat részei és alapsémái

A mezoszint tárgyalása a GTA-ban különösen részletes (GTA 2017: 247–687). A következőkben ezért csak nagyon röviden és vázlatosan térek ki a rendszer alapelveire. A megértést viszont segítheti, hogy ebben a részben is törekszem arra, hogy az Osiris Nyelvtan megoldásait bevonjam a jelenségek tárgyalásába.

Mint azt már a bevezető fejezetben említettem, a mezoszint legfontosabb alapelve, hogy a mondatok (valenciaelméleti alapokon álló) alapsémái nyelvi jelek.[20] Azt, hogy ezen mit értünk, a következő példán szemléltetem.[21]

---

[19] A GTA-ban a mondatokat három szempont szerint osztályoztuk. A harmadik osztályozást, nevezetesen a statikus és dinamikus mondatok elkülönítését, jelen tanulmányban nem tárgyalom (vö. GTA 2017: 144–151).

[20] A mai német nyelvtan összes alapsémájának (Satzbauplan) mint nyelvi jelnek (Satzbauplanzeichen) rendszerszerű leírásához vö. Ágel–Höllein 2021. Ez a modell, mutatis mutandis, bizonyára alkalmazható lenne a magyar nyelvre is, amelyre hasonló típusú rendszerezés tudomásom szerint nem létezik. Jelen tanulmány 3. része lényegében a németre kidolgozott modell magyar alkalmazhatóságáról szól.

[21] Az eredeti példa nem tartalmaz mondatrészjelöléseket.

(18)

(al- A becsületes megtaláló$_{any}$) (időha- másnap $_{tározó}$) **visszaadta** (részes Péternek $_{bővítmény}$) (tárgyas a pénztárcát $_{bővítmény}$).

(Imrényi 2017: 695)

Mint ismeretes, a konstrukciós nyelvtan forma-jelentés párokkal dolgozik (Imrényi 2017: 667–668). Ez a nyelvi jelfogalom nagyon heterogén, nagyon különböző formákat és nagyon különböző jelentéseket takar. A GTA (valamint Höllein 2019; Ágel–Höllein 2021) rendszerében nem a formák, hanem ezek nyelvtani értékei játsszák a legfontosabb szerepet (vö. 2. lábjegyzet). Ezért ebben a rendszerben a nyelvi jeleket nyelvtani érték-jelentés párokként lehet leírni. A mezoszint nyelvtani értékei a mondatrészek. Ezen a szinten tehát a nyelvi jel nyelvtani érték – szemantikai (tematikus) szerep, rövidítve SZIN-SZEM, párokként jelenik meg.

2. táblázat. *A mondat alapsémái mint nyelvi jelek*

	A becsületes megtaláló	***visszaadta***	*Péternek*	*a pénztárcát.*
SZIN	alany	állítmány	részes bővítmény	tárgyas bővítmény
SZEM	CSELEKVÉSHORDOZÓ	CSELEKVÉS	CSELEKVÉS ÉRINTETTJE	CSELEKVÉS TÁRGYA

Első ránézésre is látható, hogy ez az alapséma-felfogás sok tekintetben különbözik egyrészt az Osiris Nyelvtan mondatrészfelfogásától, másrészt a szemantikai szerepek hagyományos, Fillmore-ra visszavezethető rendszerétől. A legfontosabb különbségek:

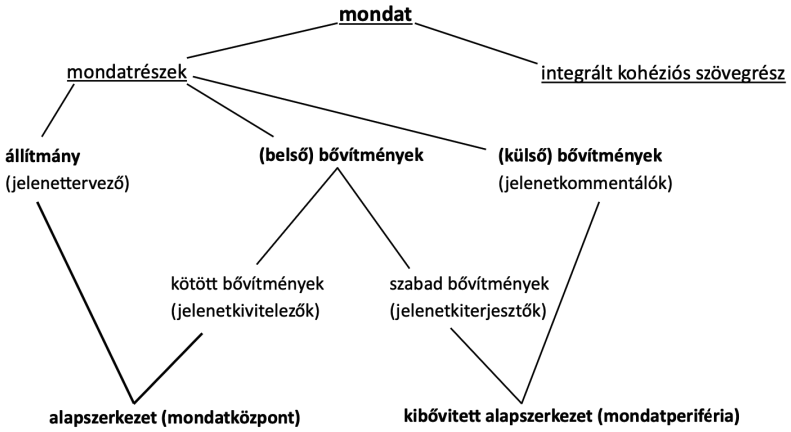
1. A mondat alapsémájához hozzátartozik az állítmány is, amely a mondat meghatározó része (valanciahordozó, magmondat), és ebben az értelemben maga is mondatrész.
2. További sémaalkotó mondatrészek a (valenciaelméleti értelemben vett) kötött bővítmények (vonzatok).
3. A szabad bővítmények, a fenti példában az időhatározó, nem alapséma-alkotó mondatrészek.
4. Az állítmánynak is van szemantikai szerepe, amely (itt: CSELEKVÉS) kihat a kötött bővítmények szemantikai szerepeire. Például egy részes bővítmény egy cselekvést kifejező állítmány mellett a CSELEKVÉS, egy történést kifejező állítmány mellett viszont a TÖRTÉNÉS ÉRINTETTJE.

5. Az állítmányon kívül csak a kötött bővítményeknek van szemantikai szerepe.
6. Szemantika szerepeken kizárólag az egyes nyelv nyelvtani rendszeréből levezethető, úgynevezett szignifikatív szemantikai szerepeket értem, és nem a fillmore-i hagyományon alapuló, az egyes nyelv szerkezetéből nem levezetett, általános nyelvészeti célt szolgáló, úgynevezett denotatív szemantikai szerepeket (Welke 2005, 2009).

A 3. rész tagolása ezekből a különbségekből vezethető le. Először általában a mezoszinttel (mondatrészekkel), majd a mezoszint nyelvi jeleinek SZIN-oldalával, azaz a kötött bővítményekkel és a vonzat fogalmával foglalkozom (3.1. rész). Utána rátérek a denotatív és a szignifikatív szemantika közti különbség bemutatására és a mezoszint nyelvi jeleinek SZEM-oldalára, azaz a szignifikatív szemantikai szerepekre (3.2. rész). Végezetül a magyar nyelv néhány alapsémája (mint nyelvi jel) bemutatása révén tovább pontosítom a kötött bővítmény fogalmát, valamint rámutatok arra, hogy némely aszemantikusnak gondolt vonzat nagyon is szemantikus. Mindez lehetővé teszi azt is, hogy röviden elgondolkozzunk az idevágó nyelvi változásokról is (3.3. rész).

3.1. A mondat részei

A mondatban megjelenő nyelvtani értékek típusait az alábbi ábra segítségével mutatom be (GTA 2017: 46 alapján).



1. ábra. *Nyelvtani értékek a mondatban*

Mint látható, a szövegrészekből történő kiindulás azt eredményezi, hogy egy mondatban nemcsak mondatrészek, hanem integrált kohéziós szövegrészek is előfordulhatnak. Ezek tehát mint nyelvi jelek ugyan a mondatban realizálódnak, azaz formai értelemben a mondat részei, de funkcionális értelemben nem mondatrészek.

Az egyes mondatrészeknek (a mindenkori alapsémájuk keretein belül) disztinktív szemantikai funkciója van a mindenkori mondatjelentés létrehozásában. Ezek a disztinktív szemantikai funkciók, a fenti ábrán zárójelben, az Osirisban megjelenő jelenetfogalomból kiindulva kaptak nevet (Kugler 2017: 807–813).

Ami az állítmányt illeti, a 2. részben már kitértem arra, hogy a GTA állítmányfogalma szoros rokonságban van az Osiris Nyelvtan magmondatfogalmával. Néhány példa:

(19)

a. (a- A apa lany) **vett** (részes a lányának bővítmény) (tárgyas egy marék gyöngyöt bővítmény).
b. (a- Az ostromló sereg lany) **bevette** (tárgyas a várat bővítmény).
c. (a- A vitéz lany) **feleségül vette** (tárgyas a királylányt bővítmény).
d. (a- Mátyás lany) (módha- nagy nehezen tározó) **erőt vett magán**.
e. (a- A követ lany) **jó néven vette** (tárgyas az ajándékot bővítmény).

(Imrényi 2017: 703)

Az állítmány disztinktív szemantikai funkciója a jelenettervezés. Más szóval az állítmány felelős „az ábrázolt folyamat előhívásáért" (Imrényi 2017: 703). Az öt mondat öt különböző állítmánya öt különböző jelenetet hív elő: VESZ jelenet, BEVESZ jelenet, FELESÉGÜL VESZ jelenet, ERŐT VESZ MAGÁN jelenet és JÓ NÉVEN VESZ jelenet. Ezek a jelenetek akkor sem változnak, ha a fenti egyszerű mondatokat összetett mondatokká bővítjük.

(20)

a. (a- A apa, aki imádja a lányát lany), **vett** (részes neki bővítmény) (tárgyas egy marék gyöngyöt bővítmény).
b. (megengedő Bár felszerelése hiányos volt határozó), (a- az ostromló sereg lany) **bevette** (tárgyas a várat bővítmény).
c. (feltételes Ha szerette volna határozó), (a- a vitéz lany) **feleségül vette volna** (tárgyas a királylányt bővítmény).
d. (a- Mátyás lany) (módha- nagy nehezen tározó) **erőt vett magán**, (célha- hogy lefussa a maratont tározó).

e. (a- A követ lany) **jó néven vette** (tárgyas az ajándékot bővítmény), (okha- mert érdeke ezt kívánta tározó).

A mondat jelenetét a mindenkori főállítmány tervezi. A főállítmány által tervezett jelenetet a pontosság kedvéért főjelenetnek is nevezhetjük. A mellékállítmányok jelenetei mellékjelenetek.[22] A mellékmondatok, amelyekben ezek megvalósulnak, vagy mondatrészek (b–e), vagy mondatrészrészek, azaz jelzők (a).

Amit az állítmány mint valenciahordozó tervez, azt a kötött bővítmények kivitelezik. Utóbbiak tehát valenciaelméleti értelemben jelenetkivitelezők. Azok a bővítmények, amelyeket nem köt az állítmány valenciája, szabad bővítmények. A fenti példákban az összes határozó szabad bővítmény.

A valencia fogalma vagy maga a valenciaelmélet az Osiris Nyelvtanban explicite nem játszik szerepet.[23] Ennek ellenére két fogalom is szerepel, amely rokon a kötött bővítmény fogalmával: szereplő és vonzat.

1) „**Szereplő** az a megnevezett dolog a mondatban, amely az ige által kifejezett folyamat (vagyis valamely esemény) nélkülözhetetlen résztvevője" (Tolcsvai Nagy 2017: 406). A nem szereplők, azaz a szabad bővítmények, a „körülményjelölők" (Uo.).
2) „A szereplők és a körülmények szétválasztása helyett érdemesebb abból kiindulni, hogy mely bővítmények jelenlétét követelik meg bizonyos igék, igetípusok, és melyek pusztán választható, járulékos elemei a mondatszerkezetnek. Az előbbieket **vonzatok**nak, az utóbbiakat **szabad határozók**nak nevezzük" (Imrényi 2017: 695).

A szereplő és a vonzat az idézetek alapján látszólag kétféle – szemantikai és szintaktikai – valenciafogalmat takar. Ez azonban csak a látszat: „Gyakori az is, hogy a vonzat elmaradása rossz (a magyar nyelv konvencióit megsértő) mondathoz vezet", például:

(21)
a. *Mari készít.
b. *Péter lakik.
(Imrényi 2017: 695)

[22] Az osirisi *jelenet*nek a GTA-ban megfelelő fogalom a *Szenario*. A főállítmány által tervezett jelenet a *Hauptszenario,* a mellékállítmány által tervezett az *Anszenario.*

[23] A valenciaelméletet leginkább egy francia–német koprodukciónak lehet tekinteni (vö. Ágel–Fischer 2010, 2010a). Az angolszász alapú nyelvészeti iskolák az igen gazdag és sokrétű valenciaelméleti szakirodalmat többnyire nem ismerik vagy nem használják.

A példák alapján úgy tűnik, hogy „nélkülözhetetlen résztvevő" és a „bővítmények jelenlétét követeli" mégis csak ugyanazt vagy legalábbis nagyon hasonló kritériumot takar. Hasonló esetekben a valenciaelmélet függően a nélkülözhetetlenség lexikalizáltsági fokától vagy pragmatikai szükségszerűségről, vagy szemantikai valenciáról beszél.[24] Lényegében arról van szó, hogy mindkét fenti példában egy sikeres közlési aktushoz pragmatikai vagy szemantikai okokból még egy-egy bővítményre lenne szükség, hogy a mennyiség grice-i maximái ne sérüljenek.

Szintaktikai szempontból a két példa azonban alapvetően különbözik egymástól. Az a) példában tényleg a vonzat elmaradásáról van szó, pontosabban arról, hogy egy tárgyas igét tárgyatlanul használtak. Nem kevésbé „rossz (a magyar nyelv konvencióit megsértő) mondathoz vezet", ha egy tárgyatlan igét tárgyasan vagy ha rossz ragot használunk.

(22)

a. *Mari **készít**.
b. *Mari nyaralót **lakik**.
c. *Mari süteménynek **készít/lakik**.

Mindhárom esetben sérül a vonzat (= szintaktikai valencia).

A fenti b) példában *(Péter lakik)* semmilyen vonzat nem sérül. Az alany alanyesetben van, az ige nem tárgyas, és semmilyen ragot nem is vonz. Hasonlítsuk össze a *lakik* és a *dolgozik* ige használatát.

(23)

a. ?Péter **lakik**.
b. Péter végre **lakik**.
c. Péter az iskola közelében / otthon / Budapesten / a híd alatt / a menzánál **lakik**.
d. Péter egyedül / rossz körülmények között **lakik**.

(24)

a. Péter **dolgozik**.
b. Péter végre **dolgozik**.
c. Péter az iskola közelében / otthon / Budapesten / a híd alatt a menzánál **dolgozik**.
d. Péter egyedül / rossz körülmények között **dolgozik**.

[24] A valencia-szakirodalomban tárgyalt valenciakritériumok (Valenzrelationen) áttekintéséhez vö. Ágel 2000: 171–197.

A két ige használatában semmilyen szintaktikai különbség nem mutatkozik. Alanyi vonzatukon kívül más vonzatuk nincs. Még a határozók használatában is nagyon hasonló képet mutatnak. Az egyetlen, de nem szintaktikai, hanem pragmatikai-szemantikai különbség az az, hogy a *lakik* igét önmagában úgy tűnik nehezen fogadjuk el a *van lakása* egyfajta szinonimájaként. Elég azonban egy kommentálószó *(végre)* beiktatása, hogy a *lakik* a *dolgozik*-kal analóg értelmet nyerjen *(van munkája),* és grice-i értelemben is kifogástalanul működjön.

Összefoglalva: A kötött bővítmények az itt vázolt értelemben vett vonzatok. A határozók szabad (= nem kötött) bővítmények, de bizonyos esetekben, bizonyos állítmányok környezetében és bizonyos (írott vagy beszélt) szövegekben pragmatikai-szemantikai értelemben szükségszerűek lehetnek. Elhagyásuk ezért grice-i értelemben vett mennyiségi hiányt idézhet elő. A különbséget egy példasoron is összefoglaljuk.

(25)

a. Mari Szekszárdon **született**.
b. ?Mari **született**. (> grice-i értelemben vett mennyiségi hiány)
c. *Mari Pétert **született**. (> vonzatsérülés)

A kötött és szabad bővítményeket a fenti ábrán belső bővítményekként foglaltuk össze. Ezek tehát a „szereplők" és a „körülményjelölők". A belső azt jelenti, hogy mindkét bővítménytípus a maga módján az állítmány által tervezett jelenetet építi. Más a helyzet a következő példák esetében.

(26)

a. Péter végre **lakik**.
b. Mari szerint valószínűleg **igazad van**.

(Imrényi 2017: 755)

A bekeretezéssel jelölt bővítménytípus külső bővítmény. A külső bővítmény nem arra szolgál, hogy a jelenetet tovább építse, hanem arra, hogy az író vagy a beszélő a már meglévő jelenetet kommentálja. Ha úgy tetszik, a néző beleszól az előadásba.[25]

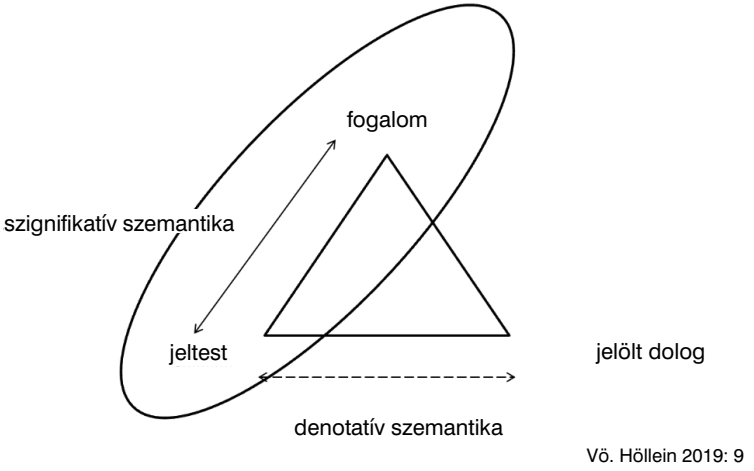
A jelenetkommentálás történhet attitűdjelölés, evidencialitás vagy episztemikus modalitás kifejezése révén (Imrényi 2017: 750–752).

[25] Ez a mondatrésztípus a GTA-ban a *Kommentarglied* elnevezést kapta. A Kommentarglied mint új mondatrésztípus 2019 óta hivatalosan is bekerült a német iskolai nyelvtanoktatásba.

Mielőtt a kötött bővítmények (vonzatok) és a határozók elhatárolására visszatérnék, foglalkoznunk kell a mezoszint nyelvi jeleinek SZEM-oldalával, azaz a szignifikatív szemantikai szerepekkel.

3.2. Szignifikatív szemantika

Jelen tanulmány nem a fillmore-i denotatív szemantikai hagyományra támaszkodik, hanem a mezoszint nyelvi jeleinek SZEM-oldalát szignifikatív szemantikai szerepek segítségével írja le. A denotatív és a szignifikatív szemantika közti különbség (nagyon leegyszerűsített) bemutatására a morrisi triadikus jelfelfogást Höllein (2019: 9) nyomán idézem fel.



2. ábra. *A triadikus jel: jelentés és jelölés*

A jelentés a saussure-i értelemben vett nyelvi jel (az ábrán bekarikázva) SZEM-oldala (a morrisi fogalom), pontosabban a jeltest-fogalom viszony (folyamatos nyíl). Miután a saussure-i nyelvi jel egy nyelv (vagy nyelvi változat) rendszerében valósul meg, a jelentés is az egyes nyelv (vagy nyelvi változat) rendszerében megvalósuló tartalom.

A jelölés a jeltest – jelölt dolog viszony (szaggatott nyíl). A jelölés a jelentéshez képest másodlagos, sőt saussure-i értelemben nem is tartozik a nyelvi jelhez (Coseriu 1970).

A szignifikatív szemantika, amely a denotatív szemantikához képest kétségtelenül szerényebb hagyományokkal rendelkezik (vö. Höllein 2019: 4–28),

az egyes nyelvek rendszerében megvalósuló jelentésekkel és szemantikai szerepekkel dolgozik. A denotatív szemantika ezzel szemben a jelölést helyezi az előtérbe, legalábbis az egyes nyelvek szintaktikai szerkezetéből nem levezetett, általános nyelvészeti célt szolgáló denotatív szemantikai szerepek erre utalnak. Igen szemléletes e tekintetben Levin–Rappaport (2008: 28) a fillmore-i hagyományra építkező példasora, amely amely összefoglalja a denotatív szemantikai szakirodalomban a mindenkori tárgyhoz *(the bridge)* hozzárendelt szerepeket.

(27)

a. The engineer destroyed the bridge. (patient/consumed object)
b. The engineer cracked the bridge. (patient)
c. The engineer painted the bridge. (incremental theme)
d. The engineer moved the bridge. (theme)
e. The engineer built the bridge. (effected object/factitive)
f. The engineer washed the bridge. (location/surface)
g. The engineer hit the bridge. (location)
h. The engineer crossed the bridge. (path)
i. The engineer reached the bridge. (goal)
j. The engineer left the bridge. (source)
k. The engineer saw the bridge. (stimulus/object of perception)
l. The engineer hated the bridge. (stimulus/target or object of emotion)

A mondatok szintaktikai szerkezete azonos, sőt az alanyok és a tárgyas bővítmények is megegyeznek. A mindenkori tárgyas bővítmény szemantikai szerepe nyilvánvalóan nem abból a tényből lett levezetve, hogy a mondatok szintaktikai szerkezete azonos, hanem a tárgyas bővítmény által jelölt dolognak a jelenet által jelölt eseményben betöltött szerepéből.

A fenti példák azt illusztrálják, hogy annak ellenére, hogy a fenti mondatokban a szintaktikai alapséma azonos, a mondatokhoz különböző szemantikai szerkezetek rendelődnek hozzá. Az a tény, hogy az egyes nyelv szintaktikai alapsémáinak, így a tárgyas alapsémának is, disztinktív szemantikai funkciója van a mindenkori mondatjelentés létrehozásában, a denotatív szemantikában, amely a jelentés helyett a jelölést helyezi a középpontba, nem játszik szerepet. Következésképpen a denotatív szemantika autonóm.

A denotatív szemantikai szerkezet leválasztása a szintaktikai szerkezetről fordított értelemben is fennáll. Amennyiben két vagy több jelenet által jelölt esemény jelölésazonos (= szinonim), a denotatív szemantikai szerkezet, függetlenül a szintaktikai különbségtől, azonos lesz. Például:

(28)

a. A fiatal segít az öregnek.
b. A fiatal segíti az öreget.

3. táblázat. *Jelölésazonosság a denotatív szemantikában*[26]

	A fiatal	***segít***	*az öregnek*
SZIN	alany	állítmány	részes bővítmény
SZEM	AGENT		BENEFICIARY
	A fiatal	***segíti***	*az öreget*
SZIN	alany	állítmány	tárgyas bővítmény
SZEM	AGENT		BENEFICIARY

A Goldberg-féle konstrukciós nyelvtanból ismert a szinonimatilalmi elv miszerint, "if two constructions are syntactically distinct, they must be semantically or pragmatically distinct" (Goldberg 1995: 67).

Bár maga a goldbergi szemantika alapjában véve denotatívnak tűnik, a szinonimatilalmi elv szignifikatív szemantikai szempontból kulcsfontosságú, hiszen arról szól, hogy a nyelvi jel szintaktikai oldalát a jelentés szempontjából komolyan kell venni. A szignifikatív szemantika azonban túlmutat Goldbergen, mert azt is vallja, hogy egyazon szintaktikai szerkezet alapvetően egyazon szemantikai szerkezetet takar.[27]

A fenti példákat szignifikatív szemantikai szerepek segítségével a következőképpen írhatjuk le.

[26] A denotatív szemantikában az állítmánynak nincs szemantikai szerepe.

[27] Poliszémia természetesen az egyes állítmány szintjén létezik. Például a *bevesz* ige poliszém, hiszen a *(várat)* BEVESZ jelenet aligha azonos a *(gyógyszert)* BEVESZ jelenettel.

4. táblázat. *Azonos szintaktikai alapséma azonos jelentést kódol*

	The engineer *The engineer* …	***destroyed*** ***cracked*** …	*the bridge* *the bridge* …
SZIN	alany	állítmány	Direct Object
SZEM	cselekvéshordozó	cselekvés	cselekvés tárgya

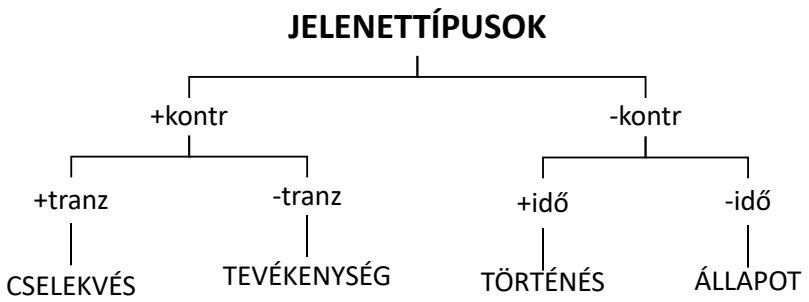
5. táblázat. *Különböző szintaktikai alapsémák szemantikai különbségeket kódolnak*

	A fiatal	***segít***	*az öregnek*
SZIN	alany	állítmány	részes bővítmény
SZEM	tevékenységhordozó	tevékenység	tevékenység érintettje
	A fiatal	***segíti***	*az öreget*
SZIN	alany	állítmány	tárgyas bővítmény
SZEM	cselekvéshordozó	cselekvés	cselekvés tárgya

Az, hogy különböző szintaktikai alapsémák szemantikai különbségeket kódolnak, más szóval azt jelenti, hogy az egyes nyelv szintaktikai alapsémáinak disztinktív szemantikai funkciója van. Például a tárgyas bővítményi SZEM-alapséma különbözik a részes bővítményi SZEM-alapsémától.

A GTA-ban Welke (2005: 170) alapján, a német nyelv szintaktikai alapszerkezetéből levezetve, négyféle alapvető jelenettípust (szenáriótípust, eseményt) különböztettem meg: cselekvés, tevékenység, történés, állapot (vö. még Höllein 2017). Ezek prototipikus meghatározását a következő ábra mutatja.[28]

[28] +/-kontr = van/nincs olyan szereplő, aki a mindenkori jelenetet kontrollálja; +/-tranz = tárgyas/tárgyatlan; +/-idő = dinamikus/statikus jelenet.



3. ábra. *Jelenettípusok*

Ahogy már szó volt róla, a szignifikatív szemantikában szemantikai szerepe az állítmánynak és a kötött bővítményeknek (vonzatoknak) van. A kötött bővítmények szemantikai szerepe pedig levezethető az állítmány szemantikai szerepéből és a kötött bővítmény nyelvtani értékéből (alany, tárgyas bővítmény, részes bővítmény stb.). Például egy CSELEKVÉS alanya CSELEKVÉSHORDOZÓ, egy TÖRTÉNÉS alanya TÖRTÉNÉSHORDOZÓ, egy TÖRTÉNÉS részes bővítménye a TÖRTÉNÉS ÉRINTETTJE, egy ÁLLAPOT részes bővítménye az ÁLLAPOT ÉRINTETTJE stb.

Mielőtt az Osiris Nyelvtanból kiindulva kitérek arra, hogyan lehetne ezt a rendszert a mai magyar nyelvtanra alkalmazni, néhány fontos megjegyzés:

1) A jelenettípusok és az egyes szerepek elnevezései prototipikus példányokon alapulnak.
2) Maguknak az elnevezéseknek is csak disztinktív szerepe van (saussure-i *valeur*). Alárendelt szerepet játszik tehát, hogy az egyes szakkifejezések, például CSELEKVÉSHORDOZÓ, mennyire találóak. Fontos az, hogy a mindenkori szintaktikai szerkezet alapján tudjuk, hogy a *segít* alanya TEVÉKENYSÉGHORDOZÓ, míg a *segíti* alanya CSELEKVÉSHORDOZÓ.[29]
3) Miután a szignifikatív szemantika az egyes nyelvek szintaktikai alapszerkezeteiből indul ki, világos, hogy a mai német nyelvre kidolgozott rendszer nem ültethető át egy az egyben a mai magyar nyelvtanra. A mai magyar nyelvtan disztinktív szignifikatív szemantikai rendszere létrehozásának előfeltétele a mai magyar nyelvtan szintaktikai alapsémáinak a meghatározása.

[29] A mai német rendszer alapvető szignifikatív szemantikai szerepeinek listájához vö. Höllein 2019: 26–28.

Felmerül a kérdés, hogy az Osiris Nyelvtan denotatív vagy szignifikatív szemantikai alapokon áll-e? Nézzünk meg néhány idevágó idézetet:

(1) „Az eseményszerkezet különböző elvontsági szinteken érvényesül. A legspecifikusabb szinten minden igének saját eseményszerkezete van. A közepesen elvont eseményszerkezeti típusokba tartozik például a tárgymanipulációval végrehajtott aktív cselekvés, a létezést, a mozgást, birtoklást, a mentális tevékenységet, az érzékelést jelentő igék. A legelvontabb szinten van a cselekvés, a passzív (nem másra irányuló) folyamat és az állapot, a három nagy eseménytípus, nagyfokú változatossággal és éles határok nélkül" (Tolcsvai Nagy 2017: 319).

(2) „Az *A kalapács betörte az ablakot* mondatban *a kalapács* a betörés eszközét, Instrumentumát fejezi ki – bár ez felfogható az Ágens metonimikus kiterjesztésének (a kalapácsot tartó személy helyett a kalapács fejeződik ki cselekvőként)" (Imrényi 2017: 686).

(3) „…megfelelés van a különböző konstrukciók között az alanyi és a tárgyi funkció szempontjából: a cselekvő ige tárgya *(becsukta **az ajtót**)* és az ezzel rokon mediális vagy passzív igék alanya *(**az ajtó** becsukódott/becsukatott)* egyaránt a jelenet Páciens típusú szereplőjét fejezi ki" (Imrényi 2017: 691).

Az (1)-es idézetben a kiindulási pont konkrét, a magyar nyelvből vett igék eseményszerkezete. Az elvontsági szintek szemantikai meghatározása azonban elsősorban nem mondattani, hanem lexikális-szemantikai alapon történik.

Az (2)-es idézetben mintegy viaskodik egymással a két szemantikai felfogás. Az Instrumentum-olvasat denotatív, az Ágens-olvasat szignifikatív.

Végezetül a (3)-as idézet denotatív felfogásra vall. A (3)-as idézetben szereplő példák azonban igen alkalmasak arra, hogy rávilágítsunk a denotatív-szignifikatív felfogásbeli különbségre.[30]

[30] Egy mediális történés endoaktív (= endo), ha a jelenet úgy van nyelvtanilag megkonstruálva, mintha spontán, kiváltó ok nélkül történt volna. Ellentétben egy passzív történés-sel, amely exoaktív (= exo), azaz a jelenet hátterében van egy történéskiváltó, amely nyelvtanilag szükség esetén realizálható is: *Az ajtó Péter által becsukatott*. Az endo/exo megkülönböztetés Haspelmath-tól (1993: 108) származik.

6. táblázat. *Cselekvő, mediális és passzív igei alapsémák*

	Péter	***becsukta***	*az ajtót*
SZIN	alany	állítmány	tárgyas bővítmény
SZEM	CSELEKVÉSHORDOZÓ	CSELEKVÉS	CSELEKVÉS TÁRGYA
	Az ajtó	***becsukódott***	
SZIN	alany	állítmány	
SZEM	TÖRTÉNÉSHORDOZÓ$_{\text{ENDO}}$	TÖRTÉNÉS$_{\text{ENDO}}$	
	Az ajtó	***becsukatott***	
SZIN	alany	állítmány	
SZEM	TÖRTÉNÉSHORDOZÓ$_{\text{EXO}}$	TÖRTÉNÉS$_{\text{EXO}}$	
	Az ajtó	***be van csukva***	
SZIN	alany	állítmány	
SZEM	ÁLLAPOTHORDOZÓ$_{\text{ENDO}}$	ÁLLAPOT$_{\text{ENDO}}$	
	Az ajtó	***be lett csukva***	
SZIN	alany	állítmány	
SZEM	ÁLLAPOTHORDOZÓ$_{\text{EXO}}$	ÁLLAPOT$_{\text{EXO}}$	

Az alábbiakban arra vállalkozom, hogy a példákat, amelyeket az Osiris Nyelvtan a fő konstrukciótípusokhoz hozzárendelt, a nyelvtani szerkezetek különbözősége alapján szignifikatív jelenettípusokba soroljam.[31]

[31] Arra azonban kívülállóként, a magyar nyelvtant csak felületesen ismerőként nem vállalkozhatom, hogy az összes típus és altípus szemantikai szerepeit meghatározzam, hiszen ez egyenlő lenne a mai magyar alapsémarendszer (mint nyelvi jelrendszer) leírásával. Remélem azonban, hogy az alábbi osztályozás ösztönzést adhat a további munkához.

Fő konstrukciótípusok (Tolcsvai Nagy 2017: 398)

Előfordulás:
- állapot
- történés

Térbeli helyzet
Birtoklás
Mozgás
- saját mozgás
- okozott mozgás
- fiktív mozgás

Cselekvés
Továbbítás
Tevékenység
Okozás
- okozott állapotváltozás
- okozott cselekvés

Észlelés
Elmetevékenység
Érzelem
Kommunikáció

Ezeket a konstrukciótípusokat az Osiris Nyelvtan (Tolcsvai Nagy 2017: 399–402) magyar példák segítségével illusztrálja. A következőkben megpróbálom az összes példát elhelyezni az általam előnyben részesített rendszerben. Ebből a kísérletből az is kiderül majd, hogy a négyes rendszert az Osiris Nyelvtan alapján ki kell egészíteni egy ötödik jelenettípussal (OKOZÁS).[32] Némely jelenettípus indexálása (például ÁLLAPOT$_1$, ÁLLAPOT$_2$ stb.) altípusokat jelöl.

I.

állapot$_1$

A hó **fehér**.
Zsuzsa **vezérigazgató**.
Csenge **boldog**.

állapot$_2$[33]

[32] Valamint az is, hogy egy példával nem jutottam dűlőre: *A 66-os út délre megy* (fiktív mozgás; Tolcsvai Nagy 2017: 400).

[33] Ez az altípus megfelel a thetic-categorical disztinkció thetic tagjának (vö. például Wilson 2000).

Van élet.
Van gyógyszer a magas vérnyomás ellen.
Van még tíz példány raktáron.
Volt egy vihar.

állapot$_{3}$

A virág **az erkélyen van.**
A lakáskulcs **Jánosnál van.**

állapot$_{4}$ (= Osiris Nyelvtanban birtoklás)

A menedzserigazgatónak két kastélya **van**.

állapot$_{5=endo}$

A lépcső rácsosajtóval **volt elzárva**.[34]
(Jókai)

II.

történés$_{1}$

Esik az eső.
Érik a cseresznye.
Még **tart** az előadás.
Közeledik a nyár.

történés$_{2=endo}$

Egy labda **gurult le** a domboldalon.
A kocsi **megcsúszott** a jeges úton.
Az alkatrész **becsúszott** a helyére.
Az utolsó festékréteg is **felkerült** a falra.
Az ajtó **becsukódott**.

III.

tevékenység

Hajnalban rengeteg vadlúd **szállt** az égen.
A nyomozó **végigment** a folyosón.
Zsuzsa **leült** az első üres székre.

[34] Erre az altípusra az Osiris Nyelvtan rendszerében nincs példa.

Sok turista **nézelődik** a piactéren minden nap.
Frédi mostanában egész nap csak **heverészik**.
István vidéken **gazdálkodik**.
Jóska sokat **gondolkodott** a válaszon.
Edit **örült** a jó hírnek.
Balázs teljesen szétesőn **érvelt**.
Sanyi sokat **beszél**.

IV.

cselekvés

A portás **becsukta** a kaput.
Kati **kettévágta** az almát.
Feri Annának **adta** a virágot.
Judit elvitte **a gyereket** a cirkuszba.
Zsuzsa **nagyvállalatot** vezet.
A sofőr **látta** a közeledő vonatot.
Réka mindig **érzi** a hangulat változását.
A hallgatók **tudták** a választ a kérdésekre.
Zsolt **elolvasta** József Attila összes versét.
Péter **szereti** a francia konyhát.

V.

okozás$_1$ (= Osiris Nyelvtanban okozott állapotváltozás)

Editet **boldoggá tette** János a jó hírrel.
A vihar délben éjszakai **sötétségbe borította** a vidéket.

okozás$_2$ (= Osiris Nyelvtanban okozott cselekvés)

A fizikatanár váratlanul **íratott** dolgozatot.
Az egyik párt **újraszámláltatta** a szavazatokat.
Az elnök sms-ben **tudatta** a végeredményt.
A lelkész cselekvésre **szólította fel** a gyülekezetet.

Mint látható, az OKOZÁS-on túl csak az ÁLLAPOT$_4$ esetében van teljes megegyezés az Osiris Nyelvtannal. Az Osiris Nyelvtan ismerői a különbségeket részleteiben is könnyen és gyorsan rekonstruálhatják. Itt csak két konkrét esetre térek ki, ezek jól illusztrálják, hogy az Osiris Nyelvtan, legalábbis részben, nem a magyar nyelv nyelvtani szerkezetéből indul ki, amikor meghatározza a mondatok szemantikai szerkezetét. Az első eset a következő.

(29)

a. (a- A hó lany) **fehér**.
b. (a- Csenge lany) **boldog**.

Mindkét példa esetében azonos nyelvtani szerkezetről van szó, amelyeknek jelenettervezője egy-egy (minősítő) névszói állítmány. Az Osiris Nyelvtan az a) példát az állapot, a b) példát pedig az érzelem konstrukciótípusába sorolja. Az utóbbi konstrukciótípusba került az alábbi példapár első tagja is.

(30)

a. (a- Edit lany) **örült** (részes a jó hírnek bővítmény).
b. (a- János lany) […] **nekirohant** (részes Péternek bővítmény).

(Imrényi 2017: 696)

Az a) példa nyelvtani szerkezete ugyan megegyezik a b) példáéval, utóbbi azonban az Osiris Nyelvtan szerint „nem részes-, hanem a mozgás végpontját jelölő helyhatározói funkciót hordoz" (Imrényi 2017: 696).

A b) példában azonban a *Péternek* főnévi csoport ugyanúgy kötött bővítmény (vonzat), mint az a) példában az *a jó hírnek* főnévi csoport. És nem azért, mert „nélkülözhetetlen résztvevő" (vö. fenn), hanem mert a részesrag lecserélése, egyébként mindkét példa esetében, vonzatsérülést okoz.

(31)

a. *(a- Edit lany) **örült** (nemrészes kötött a jó hírt / a jó hírről / a jó hírre / a jó hírhez bővítmény).
b. *(a- János lany) **nekirohant** (nemrészes kötött Pétert / Péterről / Péterre / Péterhez bővítmény).

Az azonos vonzatokat egyébként az azonos rákérdezéspróbák is igazolják.[35]

(32)

a. (a- Ki lany) **örült** (részes minek bővítmény)?
b. (a- Ki lany) **rohant neki** (részes kinek bővítmény)?

Szignifikatív szemantikai értelemben tehát mindkét jelenségpárra igaz, hogy a mindenkori a) és b) példa egyazon alapsémát kódol.

[35] A rákérdezéspróbát kritikusan elemzi Imrényi (2024a). A rákérdezéspróba alkalmazhatósága nagymértékben javul, ha a jelen tanulmányban vázolt vonzatfogalommal dolgozunk (vö. 3.3. rész).

7. táblázat. *Azonos szintaktikai alapsémák, azonos szemantikai szerepek*

	A hó *Csenge*	***fehér*** ***boldog***
SZIN	alany	állítmány
SZEM	állapothordozó	állapot

8. táblázat. *Azonos szintaktikai alapsémák, azonos szemantikai szerepek*

	Edit *János*	***örült*** ***nekirohant***	*a jó hírnek* *Péternek*
SZIN	alany	állítmány	részes bővítmény
SZEM	tevékenységhordozó	tevékenység	tevékenység érintettje

3.3. A mondat alapsémái mint nyelvi jelek

A 3.1. rész a mondat alapsémáinak SZIN-oldalával, a 3.2. rész pedig a SZEM-oldalával foglalkozott. Ebben a részben néhány további példával pontosítom a kötött bővítmény (vonzat) fogalmát azzal a céllal, hogy maga a SZIN-SZEM viszony, azaz a mondat alapsémáinak mint nyelvi jeleknek a koncepciója tovább körvonalazódjon.

Már az eddigiekből is kiderült, hogy a jelen tanulmányban képviselt vonzatfogalom szükségessé teszi a magyar nyelvtani hagyomány határozófogalmának a korlátozását. Jelen alrészben tovább viszem ezt a gondolatot, és rámutatok arra, hogy némely aszemantikusnak gondolt vonzat nagyon is szemantikus, és nyelvi jelek részét képezi.

Keszler (2000: 426) szerint „a vonzatok lehetnek pontosan meg nem határozható jelentésűek, azaz aszemantikusak, és lehetnek konkrétan leírható jelentésűek; például: hely-, állapot-, eredményhatározók”.[36]

[36] A konkrét példák (ugyanott): áskálódik *valaki ellen,* bajlódik *valamivel,* beletörődik *valamibe,* beszámol *valamiről,* bizalmas *valakihez,* bízik *valamiben,* dolgozik *valamin,* esküszik *valamire,* felelős *valamiért,* fellép *valami ellen,* fogad *valamibe,* függ *valamitől,* fütyül *valamire* (vagy fütyül + főnévi igenév, például *elmenni*), gratulál *valamihez,* gyanúsít *valamivel,* gyönyörködik

Egyrészt nem valószínű, hogy az aszemantikusságra hozott példák a magyar anyanyelvi beszélők számára ténylegesen motiválatlannak tűnnek. Másrészt a kötött határozók felsorolásánál is feltűnik, hogy némely alosztály esetében a példáknál a ragok megegyeznek. Például a partitivusi (részelő) határozókra hozott példák kivétel nélkül elatívuszban állnak: „kap, kér *valamiből,* részesül *valamiből,* válogat *valamiből,* szel egy darabot *a kenyérből*" (Keszler 2000: 427). Ha ezeket a példákat összehasonlítjuk az aszemantikusnak mondott, szintén elatívuszban álló „kifogy *valamiből,* kitagad *valamiből*" példákkal, lehetségesnek tűnik, hogy ezeket közös nyelvi jelekhez rendeljük hozzá.[37]

9. táblázat. *Partitivus tárgyatlan mondatsémában*

	Edit	***kap / kér / részesül / válogat / kifogy***	*valamiből*
SZIN	alany	állítmány	elatívuszi bővítmény
SZEM	TEVÉKENYSÉGHORDOZÓ	TEVÉKENYSÉG	TEVÉKENYSÉG TOTUMA

10. táblázat. *Partitivus tárgyas mondatsémában*

	Edit *János*	***szel*** **kitagadja**	*egy darabot* *Pétert*	*a kenyérből* *az örökségből*
SZIN	alany	állítmány	tárgyas bővítmény	elatívuszi bővítmény
SZEM	CSELEKVÉSHORDOZÓ	CSELEKVÉS	CSELEKVÉS TÁRGYA	CSELEKVÉS TOTUMA

Mint azt Höllein (2019) a német nyelv elöljárós vonzatrendszerének (szignifikatív) szemantikai rendszerbe rendezésével kimutatta, az aszemantikus vonzatok ritka kivételeket képeznek. A vonzatok szemantikai szerepekhez történő hozzárendelése viszont szabályszerű és produktív, azaz újabb és újabb igékkel bővülnek a mondat meglévő alapsémái (mint nyelvi jelek). Ebből egyébként az is következik, hogy a nyelvi változások sem aszemantikus alapon mennek

valamiben, képtelen *valamire,* kifogy *valamiből,* kitagad *valamiből,* lelkesedik *valamiért,* megygyőz *valamiről,* szerelmes *valakibe,* szoktat *valamire,* túlad *valamin*.

[37] Az elatívuszi bővítmény SZEM-oldalát TOTUM-nak neveztem el.

végbe, hanem alapsémaváltások révén. Más szóval a szintaktikai alapséma változása a szemantikai alapséma változására utal. Erre ennek a résznek a végén egy példa erejéig még visszatérek.

Mint a 3.1. részben szó volt róla, a vonzat fogalma és a határozó fogalma ebben a keretben kizárja egymást. A vonzat kötött bővítmény, ezért esetragja egy nyelvi jel szintaktikai alapsémájának a része, és mint ilyen nem cserélhető le más ragra. A vonzat értelemszerűen határozószóként nem jelenhet meg. A határozó ellenben esetraghoz nem kötött szabad bővítmény, amely határozószóként is megjelenhet. A következő szövegrészletben mindkét esetre találunk példát.

(33) Az ügynök akkoriban nagyon elterjedt foglalkozás volt, pontosabban utazó ügynök, aki villamossal járta a várost, becsengetett a lakásokba és könyvektől térdharisnyáig mindent árult. Vonattal is utazott vidékre, árult nyakkendőt, és hát ismét mondom, könyvet. Az én gyerekkoromban ismert kifejezés volt, hogy valaki valamiben utazik. Az egyik könyvügynökre azt mondták, hogy Jókaiban utazik. A másik az alsónadrágban utazott. De még arra a karmesterre is, aki sok Wagnert dirigált, azt mondták, hogy Wagnerban utazik. (Szinetár, 2023: 63–64)

(34)

a. (időha- Az én gyerekkoromban tározó) **ismert kifejezés volt**, (a- hogy valaki valamiben utazik lany).
b. (időha- Mikor tározó) **volt ismert kifejezés**, (a- hogy valaki valamiben utazik lany)?
c. (időha- Már évtizedekkel ezelőtt / a két háború között / évtizedek óta / régen tározó) **ismert kifejezés volt**, (a- hogy valaki valamiben utazik lany).
d. *(inesszívuszi Miben bővítmény) **volt ismert kifejezés**, (a- hogy valaki valamiben utazik lany)?

(35)

a. (a- Az ügynök lany) (inesszívuszi Jókaiban bővítmény) **utazik**.
b. (inesszívuszi Miben bővítmény **utazik** (a- az ügynök lany)?
c. (a- Az ügynök lany) (inesszívuszi Jókaiban / alsónadrágban / Wagnerban bővítmény) **utazik**.
d. *(helyha- Hol tározó) **utazik** (a- az ügynök lany)?

Az inesszívuszi rag az első példában egy időhatározó része. Ezt igazolja egyrészt a rákérdezéspróba, másrészt az inesszívuszi raghoz nem kötődő helyettesíthetőség. Ha a rákérdezésben megjelenítjük az inesszívuszi ragot, az rossz mondatot eredményez, hiszen a rag nem az állítmány vonzata.

A második példában éppen fordított a helyzet, az inesszívuszi rag vonzat, azaz egy kötött bővítmény része. Ezt igazolja egyrészt a rákérdezéspróba, ahol az inesszívuszi ragnak a kérdésben meg kell jelennie, másrészt kizárólag az inesszívuszi raghoz kötődő helyettesíthetőség. Ha határozói rákérdezést alkalmazunk, az rossz mondatot eredményez, hiszen a rag nem a határozói bővítmény része. Az inesszívuszi bővítmény szemantikai szerepét SZAKIRÁNY-nak neveztem el.[38]

11. táblázat. *Inesszívuszi bővítmény*

	Edit	*Jókaiban*	***utazik***
SZIN	alany	inesszívuszi bővítmény	állítmány
SZEM	TEVÉKENYSÉGHORDOZÓ	SZAKIRÁNY	TEVÉKENYSÉG

Vonzat és szabad határozó különbözőségét még két további példán szemléltetem. Az első példában a szublatívuszi bővítményt vetem egybe az célirányhatározóval.[39]

(36)

a. (a- Az ügynök lany) (célirány- vidékre határozó) **utazott**.
b. (célirány- Hová határozó) **utazott** (a- az ügynök lany)?
c. (a- Az ügynök lany) (célirány- vidékre / a szüleihez / a Rába mellé / a hegyekbe határozó) **utazott**.
d. *(szublatívuszi Mire bővítmény) **utazott** (a- az ügynök lany)?

[38] Ez persze csak egy javaslat. Lehet, hogy találóbb lenne TEKINTET-ről beszélni. Keszler (2000: 428) tekintethatározói kötött bővítményei ugyanis kivétel nélkül inesszívuszi raggal jelennek meg: *bővelkedik valamiben, gyarapodik valamiben, ártatlan valamiben.*

[39] Az Osiris Nyelvtan (Ladányi 2017: 586–587) hat esetet is „irány"-ként jellemez. Az ezekhez tartozó határozókat irányhatározónak nevezem. Az „irányhármasság"-ból kiindulva (Imrényi 2017: 696) alább cél- és forrásirány-határozót különböztetek meg.

(37)

a. (a- Az ügynök lany) (szublatívuszi Godot-ra bővítmény) **várt**.
b. (szublatívuszi Kire / mire bővítmény) **várt** (a- az ügynök lany)?
c. (a- Az ügynök lany) (szublatívuszi Godot-ra / a szüleire / a vonatra bővítmény) **várt**.
d. *(célirány- Hová határozó) **várt** (a- az ügynök lany)?

A szublatívuszi bővítmény szemantikai szerepe a PROSPECTUM. A PROSPECTUM az a szemantikai szerep, amely egy jövőbeni eseményre irányul.[40] Vö. még például *valamire vágyik, számít, ácsingózik, szorul.*

12. táblázat. *Szublatívuszi bővítmény*

	Az ügynök	*Godot-ra*	***várt***
SZIN	alany	szublatívuszi bővítmény	állítmány
SZEM	TEVÉKENYSÉGHORDOZÓ	PROSPECTUM	TEVÉKENYSÉG

A második példában egy már ismert szövegrészletből indulunk ki.

(38)
Kiről **van szó**?
A fiamról.
(Moldova, 1991, 28)

Ennek kapcsán egybevetem a delatívuszi bővítményt a forrásirányhatározóval.

(39)

a. (a- A fiú lany) (forrásirány- vidékről határozó) **jön**.
b. (forrásirány- Honnan határozó) **jön** (a- a fiú lany)?
c. (a- A fiú lany) (forrásirány- vidékről / a szüleitől / a Rába mellől / a hegyekből határozó) **jön**.
d. *(delatívuszi Kiről / miről bővítmény) **jön** (a- a fiú lany)?

[40] Az elnevezést Hölleintől veszem át, aki a szemantikai szerep szakirodalmi történetét is vázolja (Höllein 2019: 147–148).

(40)

a. (delatívuszi A fiamról bővítmény) **van szó?**
b. (delatívuszi Kiről / miről bővítmény) **van szó?**
c. (delatívuszi A fiamról / a fociról / a szüleimről / a jövődről bővítmény) **van szó?**
d. *(forrásirány- Honnan határozó) **van szó?**

A delatívuszi bővítmény szemantikai szerepét TARTALOM-nak neveztem el. Találóbb lenne a TÉMA elnevezés, de ezt már a denotatív szemantika lefoglalta.[41] Vö. még például *valamiről/valakiről ír, álmodik, fecseg, beszámol, panaszkodik.*

13. táblázat. *Delatívuszi bővítmény*

	Kiről	***van szó***
SZIN	delatívuszi bővítmény	állítmány
SZEM	TARTALOM	ÁLLAPOT

Az eddigi példák segítségével arra mutattam rá, hogy talán érdemes a mai magyar nyelv alapsémarendszerét nyelvi jelekként modellálni. Ehhez szükséges egy itt vázolt vonzatfogalom a SZIN-oldal, valamint egy szignifikatív szemantikai szereprendszer a SZEM-oldal leírásához. A nyelvi jelekként történő modellálásból pedig az is következik, hogy a nyelvi változások alapsémaváltások révén mennek végbe. Más szóval a szintaktikai alapséma változása a szemantikai alapséma változására utal. A szemantikai rendszer nem autonóm, hanem disztinktív, a szintaktikai rendszer oppozícióit képezi le.

Az alapsémaváltás konkrét történeti lefolyása persze még tisztázandó, de nézetem szerint – és kognitív nyelvészeti szempontból is – a reális elképzelés az, hogy a SZEM-oldal változása eredményezi a SZIN-oldal változását, és nem fordítva. Más szóval a vonzatok változása nem aszemantikus alapon megy végbe, hanem szemantikai változás motiválja. Ezt – kiindulva a következő idézetből – egy konstruált példapáron szeretném illusztrálni.

[41] Höllein (2019: 201) rendszerében ehhez legközelebb az INTELLEKTUELLES THEMA áll. De a magyar rendszer első ránézésre is másként működik, mint a német.

„Az ómagyarban gyakori valaki *kér valakit valamin* igei szerkezet például a középmagyar kor folyamán átvált (természetesen ingadozásokon keresztül) a ma is használatos *vki kér vkit valamire* struktúrára. Hasonló vonzatváltás megy végbe a *kérd(ez)* igével kapcsolatban is" (Haader 2006: 382).

(41)

a. (a- A király lany) (szuperesszívuszi segítségen bővítmény) **kérte** (tárgyas a császárt bővítmény).

b. (a- A király lany) (szublatívuszi segítségre bővítmény) **kérte** (tárgyas a császárt bővítmény).

Az feltételezhető tehát, hogy az ómagyar korból (= konstruált a) példa) a középmagyarba (= konstruált b) példa) történő átmenet folyamán szemantikailag motivált vonzatváltás ment végbe. Amennyiben a szuperesszívuszi bővítmény szemantikai szerepét nevezzük TERÜLET-nek nevezzük el, úgy a szublatívuszra váltás azt feltételezi, hogy a segítségkérés szemantikai sémája TERÜLET > PROSPECTUM változáson ment keresztül.

14. táblázat. *Nyelvi változás: TERÜLET (szuperesszívusz) > PROSPECTUM (szublatívusz)*

	A király	*segítségen* > *segítségre*	***kérte***	*a császárt*
SZIN	alany	szuperesszívuszi > szublatívuszi bővítmény	állítmány	tárgyas bővítmény
SZEM	CSELEKVÉSHORDOZÓ	TERÜLET > PROSPECTUM	CSELEKVÉS	CSELEKVÉS TÁRGYA

4. Összefoglalás

A leíró nyelvtani hagyomány szerint a mondat szerkezetének az elemzése aszcendens módon, alulról felfelé haladva történik. Ezzel a hagyománnyal szakított a *Grammatische Textanalyse* (= GTA) elnevezésű deszcendens német nyelvtan (GTA 2017; GTA-Studienbuch 2024), amely a nyelvtan szerkezetét felülről lefelé haladva írja le: szöveg és szövegrészek > mondat és mondatrészek > mondatrész és mondatrészrészek.

Jelen tanulmányban (nagyon vázlatos) kísérletet tettem arra, hogy megvizsgáljuk, hogyan lehetne a deszcendens nyelvtani modellt alkalmazni a magyar nyelvtan leírására. Ebben nagy segítségemre volt az Osiris Nyelvtan, mert a két modell összehasonlítása révén sokkal pontosabban szemléltethetők azok az elméleti megközelítések, amelyek reményeim szerint előbbre vihetik a magyar nyelvtan elemzését és leírását.

Fontos elemei a tanulmánynak:

1) A makroszint (szövegszint) bemutatása és bevezetés a szövegek szövegrészekre történő tagolásába, valamint a szövegrészek típusaiba.
2) A mezoszint (mondatszint) bemutatása és bevezetés a mondatrészek rendszerébe.
3) Utóbbinál központi szerepet játszik a mondat alapsémáinak nyelvi jelekként történő tárgyalása.
4) Ehhez egyrészt az alapsémák szintaktikai oldalával, az állítmánnyal és a kötött bővítményekkel (vonzatokkal), másrészt azok szemantikai oldalával, a (szignifikatív) szemantikai szerepekkel foglalkoztunk.
5) Mind a szintaktikai, mind a szemantikai oldal leírásának kulcskérdése volt egy koherens vonzatfogalom bevezetése és alkalmazása.
6) A szemantikai oldal leírása szignifikatív szemantikai elméleti alapon történt. A mondat alapsémáinak nyelvi jelekként történő tárgyalása ugyanis feltételezi a fillmore-i hagyományon alapuló denotatív szemantikai szerepek szignifikatív szemantikai szerepekkel történő helyettesítését.
7) Az alapsémák nem univerzálisak, hanem egyes nyelvekben képeznek rendszert. Az egyes nyelvek különböző szintaktikai alapsémái szemantikai különbségeket kódolnak, azaz az egyes nyelvek szintaktikai alapsémáinak disztinktív szemantikai funkciója van.
8) Ebből az is következik, hogy a nyelvi változások nem autonóm részrendszereken alapulnak. Szintaktikai alapsémaváltás szemantikai alapsémaváltást kódol.[42]

[42] Köszönettel tartozom Tolcsvai Nagy Gábornak a nagyon alapos és gondolatébresztő lektori véleményéért. Annak ellenére, hogy ennek nem minden pontjára tudtam kimerítően vagy éppen megfelelően reagálni, a lektori vélemény mindenképpen jelentősen javított az eredeti kézirat szakmai színvonalán. Köszönet továbbá Laczkó Krisztinának a nagyon precíz és mindenre kiterjedő szerkesztői munkájáért.

Felhasznált források

Esterházy Péter 2006. *Utazás a tizenhatos mélyére*. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum. https://reader.dia.hu/document/Esterhazy_Peter-Utazas_a_tizenhatos_melyere-550

Jókai Mór 1853. *A nagyenyedi két fűzfa. Beszély*. https://vmek.oszk.hu/00700/00705/html/ketfuzfa.htm

Moldova György 1991. *Ferencvárosi koktél. H. Kovács történetei.* Budapest: Pannon Könyvkiadó.

Sánta Ferenc 1954. *Sokan voltunk. Elbeszélés*. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum. https://reader.dia.hu/document/Santa_Ferenc-Isten_a_szekeren-1004

Szinetár Miklós 2023. *Szinetár. Önéletrajz-szerűség és egyebek I.* Budapest: Free Spirit Publishing.

Felhasznált irodalom

Adam, Jean-Michel 2005. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Collin.

Ágel, Vilmos 2000. *Valenztheorie*. Tübingen: Narr.

Ágel Vilmos 2023. Literaturgrammatische Textanalyse. Der semantische Differenzwert grammatischer Strukturen. *Der Deutschunterricht* 1: 23–40.

Ágel, Vilmos – Dagobert Höllein 2021. Satzbaupläne als Zeichen: die semantischen Rollen des Deutschen in Theorie und Praxis. In: Anja Binanzer – Jana Gamper – Verena Wecker (Hg.): *Prototypen – Schemata – Konstruktionen. Untersuchungen zur deutschen Morphologie und Syntax*. Berlin–Boston: de Gruyter. 125–251. https://doi.org/10.1515/9783110710595-007

Ágel, Vilmos – Dagobert Höllein 2025. Nichtsätze/Verblose Sätze und semantische Rollen. In: Behr, Irmtraud – Zofia Berdychowska – Igor Trost (Hg.): *Kategorien – Kategorisierung*. Berlin: Metzler. 131–152. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69072-7_8

Ágel, Vilmos – Klaus Fischer 2010. Dependency Grammar and Valency Theory. In: Heine, Bernd – Heiko Narrog (Hg.): *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis. Oxford: Oxford University Press. 223–255.* https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199544004.013.0010

Ágel, Vilmos – Klaus Fischer 2010a. 50 Jahre Valenztheorie und Dependenzgrammatik. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 38: 249–290. https://doi.org/10.1515/zgl.2010.016

Allwood, Jens – Lars-Gunnar Andersson – Östen Dahl 1973. *Logik für Linguisten*. Tübingen: Niemeyer.

Behr, Irmtraud – Hervé Quintin 1996. *Verblose Sätze im Deutschen. Zur syntaktischen und semantischen Einbindung verbloser Konstruktionen in Textstrukturen*. Tübingen: Stauffenburg.

Bühler, Karl 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart–New York: Fischer.

Coseriu, Eugenio 1970. Bedeutung und Bezeichnung im Lichte der strukturellen Semantik. In: Hartmann, Peter – Henri Vernay (Hg.): *Sprachwissenschaft und Übersetzen. Symposion an der Universität Heidelberg. 24.2.–26.2.1969*. München: Hueber. 1–18.

Goldberg, Adele 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press.

Günthner, Susanne – Paul Hopper 2010. Zeitlichkeit und sprachliche Strukturen: Pseudoclefts im Englischen un im Deutschen. *Geprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 11: 1–18.

GTA 2017 = Ágel, Vilmos 2017. *Grammatische Textanalyse. Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder*. Berlin–Boston: de Gruyter.

GTA-Studienbuch 2024 = Ágel, Vilmos – Maria Gallinat – Kristin George – Laura Sievers 2024. *Grammatische Textanalyse. Eine Einführung in die Syntax*. Berlin–Boston: de Gruyter.

Haader Lea 2006. A középmagyar kor. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 365–384.

Haspelmath, Martin 1993. More on the typology of inchoative/causative alternations. In: Comrie, Bernard – Maria Polinsky (eds.): *Causatives and transitivity*. Amsterdam: John Benjamins. 87–120. https://doi.org/10.1075/slcs.23.05has

Höllein, Dagobert 2017. Gibt es Handlungs-, Tätigkeits-, Vorgangs- und Zustandsverben? Ein Vorschlag für signifikativ-semantische Rollen von Prädikaten. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 45: 286–305. https://doi.org/10.1515/zgl-2017-0014

Höllein, Dagobert 2019. *Präpositionalobjekt vs. Adverbial. Die semantischen Rollen der Präpositionalobjekte*. Berlin–Boston: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110628302

Imrényi András 2017. Mondattan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 663–760.

Imrényi András 2024. „Rám is rám fér, rajtam is rajtam van". A kettős névmási személyjelölést tartalmazó mondatok elemzéséről. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Személyjelölés és grammatika*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 123–135.

Imrényi András 2024a. Az alárendelő szintagmáktól a függőségi viszonyokig. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Magyar igei konstrukciók. Használatalapú függőségi vizsgálatok*. Budapest: Eötvös Kiadó. 83–99.

Keszler Borbála 2000. A határozók. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 427–447.

Kugler Nóra 2017. Mondattan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 761–898.

Ladányi Mária 2017. Alaktan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 503–662.

Levin, Beth – Malka Rappaport Hovav 2008. *Argument realization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osiris Nyelvtan 2017 = Imrényi András – Kugler Nóra – Ladányi Mária – Markó Alexandra – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor 2017. *Nyelvtan*. Budapest: Osiris.

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1058.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Jelentéstan. Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 207–391.

Welke, Klaus 2005. *Deutsche Syntax funktional. Perspektiviertheit syntaktischer Strukturen*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.

Welke, Klaus 2019. Konstruktionsgrammatik des Deutschen. Ein sprachgebrauchsbezogener Ansatz. Berlin–Boston: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110614077

Wilson, Daniel J. 2020. The thetic/categorical distinction as difference in common ground update: With application to Biblical Hebrew. In: Werner Abraham – Elisabeth Leiss – Yasuhiro Fujinawa (eds.): *Thetics and Categoricals*. Amsterdam: John Benjamins. 312–333. https://doi.org/10.1075/la.262.11wil

Abstract

Ágel Vilmos

According to the descriptive grammar tradition, the analysis of the structure of the sentence is done in an ascendant manner, from the bottom up. The descending German grammar called Grammatische Textanalyse (= GTA 2017) broke with this tradition and describes the structure of the grammar from the top down: text and text parts > sentence and sentence parts > sentence part and sentence part parts. This study attempts to apply the descending grammar model to the description of Hungarian grammar, which is done exclusively through Hungarian texts and examples. Osiris Grammar (2017) plays an important role in the description, because much more precise analyses become possible by comparing the two models. On the one hand, the study presents the division of texts into parts of text and the types of parts of text, and on the other hand, the basic structure of the sentence. In the latter, the discussion of the basic schemas of the sentence as linguistic signs plays a central role. In the description of the syntactic side of the basic schemas, a key issue is to rethink the system of (valency bound) complements. In the description of the semantic side of the basic schemas, a key issue is to approach it not with the help of denotative, but with the help of significative semantic roles.

Keywords: descending grammar, text parts, sentence, sentence parts, government, complements, significative semantics, significative semantic roles, linguistic sign

Ágel Vilmos
Universität Kassel
agel@uni-kassel.de

Tolcsvai Nagy Gábor

Rövid válaszok mint allostrukciók az igekötő + ige konstrukciós sémában[1]

Kivonat

A tanulmányban az igekötő és az ige kapcsolatát konstrukcióként értelmezem: ezt a szerkezetet olyan konstrukcióként írom le, amelyben az alaki és a szemantikai variabilitás együtt működik, többféle változatban. A leírás abból indul ki, hogy az igekötő + ige szerkezet alak és jelentés párként variálódik, alapvetően egy funkcionális szerkezeten belül. Ez az általános szintű konstrukció a baseline beállításban az irányulás + időbeli folyamat összetett és erősen transzparens tartalmát fejezi ki. Ennek az igei konstrukciónak összetett változatai egyrészt alakilag profilálódnak (az alapbeállítású igekötő + ige, az ige + igekötő, illetve az igekötő + beférkőző elem + ige sorrendben vagy rövid válaszban, valamint az itt nem tárgyalt igekötő-ismétlésben). Másrészt szemantikailag az egyes alaki változatok a komponensek jelentését (például az inherens temporalitást és az irányulást) különböző felépítésű szerkezetekben eltérő módon helyezik előtérbe alsémákban, anélkül, hogy az alapszerkezetét szétbontanák, grammatikailag szétírnák. A tanulmány nem kíván egyetlen konstrukcióelméletet sem közvetlenül és szigorúan alkalmazni, inkább a kognitív, használatalapú konstrukciós nyelvtanok (Goldberg, Croft) és Langacker ide vonható megállapításait harmonizálja háttérként, első körben. A konstrukció mint séma (például ige + tárgy vagy főnév + esetrag) a beszélő nyelvi tevékenységében a mindenkori környezethez (a mondathoz és a kontextushoz) igazítva valósul meg; a konstrukció öröklődésen alapuló belső hálózatot alkot alsémák, allostrukciók rendszerében, amelyben egyrészt a sémaalapú kategorizáció,

[1] Az előadás a konferencia megrendezése előtt lezárult „NKFI 129040 A magyar nyelv igei konstrukciói. Használatalapú konstrukciós nyelvtani kutatás" részeként, annak támogatásával készült. A szerző köszöni az előadás hozzászólóinak, a kézirat lektorának és a jelen kötet szerkesztőinek segítő javaslatait, megjegyzéseit.

másrészt a prototípuselvű megvalósulás a meghatározó. Ezt az összetett képet egy látszólag egyszerű és szélső változat, a rövidválasz-alakú igekötő + ige példáján mutatom be.

Kulcsszavak: igekötő + ige konstrukciós séma, allostrukció, rövid válasz, használatalapúság, sémaalapú kategorizáció, prototípuselv

1. Bevezetés

Az igekötő + ige szerkezet nyelvtudományi leírása továbbra sem hozott olyan eredményt, amely egyetlen koherens, bár összetett elméleti és módszertani keretben be tudná mutatni a magyar nyelvnek ezt a struktúráját. A jelen írás sem fogja megoldani ezt a kérdést. Mégis, mindig újra próbálkozni kell, mert talán tovább lehet lépni a vizsgálatban. Hiszen a magyar anyanyelvű beszélők folyamatosan konstruálnak tagmondatokat, mondatokat igekötős igékkel, termékenyen alkalmazva ide vonatkozó tudásukat. Ez a tudás integrált, koherens, folyamatosan és gazdagon működik, teljes mértékben áthatva a magyar nyelvi konstruálás módjait. Az itteni írásban a konstrukciós megközelítést hozom szóba: vajon a legfrissebb konstrukciós nyelvtani megközelítések adnak-e újabb lehetőséget az igekötő + ige szerkezet nyelvtudományi megragadására. Ehhez az egyik késztető kezdeményezést Kalivoda Ágnes és Palágyi László elemzése adja (Kalivoda–Palágyi 2024; továbbá Palágyi 2022). Ez a megközelítés összekapcsolható azokkal a konstrukciós modellekkel, amelyek egy konstrukciós sémához alsémákat rendelnek a sémán belüli változatok azonosíthatósága érdekében, az alsémákban megmutatkozó összefüggések, az összetartozás kimutathatóságára, a belső funkcionális változatoknak a beszélői perspektívához igazításában. Érdemes megvizsgálni, hogy a szórend és az irányultság + időbeli esemény szerinti prototipikus igekötő + ige szerkezet önálló konstrukció-e a fordított szórendű és a megszakított szerkezetekhez mint konstrukciókhoz képest, vagy egyetlen összetett konstrukcióról van szó, amelyben mindegyik változat alséma a sematikus prototipikus változathoz képest. A kérdés körvonalazásához először áttekintem a használatalapú kognitív és függőségi magyarázatokat, amelyek az igekötő + ige szerkezet egy-egy leíró megközelítését fejtik ki, majd az eldöntendő kérdésre puszta igekötővel kifejezett rövid válasz példáján bemutatom azokat a konstrukciós magyarázati lehetőségeket, amelyek az alaki változatokat és a szemantikai sokféleséget egyaránt magában foglaló összetett modellt eredményezhetnek.

2. A használatalapú leírások

A használatalapú kognitív leírások különböző szempontokból közelítik meg az igekötő + ige szerkezetet, még az Osiris Nyelvtanon belül is. Az alaktani, mondattani és jelentéstani leírások összhangban állnak a teljes nyelvtan elméleti és módszertani keretével, de nézőpontbeli különbségek mutatkoznak közöttük. A magyarázatok közül az alábbiak fontosak (a rövid áttekintésben az egyes részleges magyarázó tartalmakat emelem ki).

Morfológiai szempontból lényeges, hogy az igekötő + ige szerkezet nem fonológiai szó, nincs magánhangzó-illeszkedés és palatalizáció (Ladányi 2017: 506), ugyanakkor az igekötős igék önálló lexikai egységek. A szerkezet komplex voltának egyik legfőbb kérdése annak egységjellege: „[a] magyarra a szóképzésben sem jellemző a prefixumok használata (a prefixumos deriváció). Az igekötőzést azért nem lehet prefixumos derivációnak tekinteni, mert bár az »igekötő + ige« kapcsolat új szót hoz létre, az igekötő és az ige morfológiailag nem alkot elválaszthatatlan egységet (a mondat szintjén nem feltétlenül igekötő + ige sorrendben fordulnak elő, illetve közéjük ékelődhet más szó is), tehát az igekötő nem morfologizálódott elem" (Ladányi 2017: 516). Az alább javasolt konstrukciós magyarázat szempontjából talán másodlagos, hogy vajon a prefixumos deriváció egyetlen általános, egyetemes érvényű szerkezet lenne (ahogy az idézet sugallná), vagy többváltozatú struktúra általános megnevezése. Fontosabbnak tűnik a morfológiai szempontból tekintett szerkezeti változatosság és az „átmenetiség", amely az igekötő különböző, de összetartozó konstrukciós funkcióinak a felismerése: „Az igekötők […] különböző összefüggésekben más-más jellegű viselkedést mutatnak: leginkább az összetételi tag, a prefixum és az önálló szó határsávjában helyezhetők el" (Ladányi 2017: 595).

Az Osiris Nyelvtan egyszerű mondatról szóló fejezetében a szórend szintaktikai szerepe kiemelt jelentőségű. Ennek részeként, a fordított szórendű ige + igekötő szerkezet szintaktikai magyarázatot kap, más, határozós szerkezetekkel közös magyarázatban: „a magmondat az az egység, amely egyenes vagy fordított szórendben állhat: valaki *eljön* vagy *NEM jön el, előadást tart* vagy *NEM tart előadást, zöld utat ad* vagy *NEM ad zöld utat* stb. Az *előadást tart, zöld utat ad* típusú, két szóból álló magmondatok szórendi szempontból az igekötős igékhez hasonlóan viselkednek" (Imrényi 2017: 706). Ennek megfelelően „[g]yakori jelenség azon mondatokban, amelyek nem a lehorgonyzott folyamat időbeli megvalósulását állítják, hogy fordított szórendet (igekötős ige esetén ige + igekötő) mutatnak, vö. a kiegészítendő kérdő, a kizáró azonosító, a tagadó és a felszólító mondatokat" (Imrényi 2017: 673). Az Imrényi-féle

szintaktikai leírás itt tovább lép, és a beférkőző szerkezetekben az igekötőt elválasztja az igétől, azt közvetlenül a beférkőző segédigéhez köti a függőségi viszonyokban. „Az eddigiekben az igekötős igét a függőségi viszonyhálózat egyetlen pontjaként kezeltük. Az igekötő szórendi viselkedése azonban szükségessé teszi, hogy külön pontként ábrázoljuk – legalább azokban az esetekben, amikor az igétől elkülönülve jelenik meg a mondatban. Az igekötők határozói bővítményekből grammatikalizálódtak. A kérdéspróba bizonyos esetekben még többé-kevésbé működik (A: *Hova utazol?* B: *El*), máskor már egyáltalán nem (A: *Hova írod a levelet?* B: #*Meg*)." (Imrényi 2017: 708–709). Innen a következő lépés az igekötős főnévi igenév + segédigés szerkezet függőségi magyarázata (hosszabb idézettel bemutatva):

„(52) A: János el akar utazni Párizsba?
B: Igen, el akar.

Az (51)-es ágrajz szerint a függőségi viszonyok rendje a következő: *akar* → *utazni* → *el*. Az (52B) válaszmondat ennek a láncnak az első és harmadik elemét tartalmazza, míg a közbülső tag elmarad (mivel a kontextusból hozzáférhető). Feltételezhető azonban, hogy ha egy *a* → *b* → *c* típusú lánc *b* elemét elhagyjuk, akkor *c*-t is el kell hagynunk, hiszen egy a szerkezetbe mélyen beágyazott bővítmény *(c)* nem jelenhet meg az alaptagja *(b)* nélkül. Mindebből az a következtetés adódik, hogy az *el* valójában nem az *utazni,* hanem az *akar* szóalakkal áll közvetlen szintaktikai kapcsolatban (*el* ← *akar* → *utazni*)" (Imrényi 2017: 709). Az eddigiekből az következik, hogy „az *el* **régense** (r) az *utazni:* ez az az elem, amelyhez lexikálisan hozzátartozik, amelyik a szerkezetben való megjelenését engedélyezi. **Alaptagja** viszont az *akar:* ez az az elem, amelynek bővítményként alá van rendelve" (Imrényi 2017: 710; kiemelések az eredetiben, T. N. G.). Az (52B) válasz grammatikai státusa külön értelmezést kap: „[a]z *el akar* típusú mintázatot, amelyben az előhívott folyamattípus természete csak a megelőző nyelvi kontextusból derül ki, **redukált magmondatnak** nevezzük. Redukált magmondat szerepét az igekötő önmagában is betöltheti (A: *Elutazol?* B: *El*)" (Imrényi 2017: 710; kiemelés az eredetiben, T. N. G.).

Az igekötő + ige szerkezet szemantikai szempontból a Langacker-féle kompozitumszerkezettel írható le. Ebben a megközelítésben az igekötő elsődleges jelentésére általánosságban a következők jellemzők (Tolcsvai Nagy 2017: 340):

- sematikus, ahogy a grammatikai elemek jelentése általában sematizált, grammatikalizáció eredményeként,
- térviszonyt tartalmaz,
- fogalmi rendszere topológiai,
- dinamikus, a viszonyt dinamikus feldolgozással képezi le.

Az igekötő jelentésszerkezete kevés elemet tartalmaz: alapvetően két sematikus figura irányulás szerinti térbeli viszonyát. Megjegyzendő, hogy az Osiris Nyelvtanban a *Jelentéstan* részben az igekötő megértését összegző feldolgozással jellemeztem Langacker (2008: 79) nyomán, ezt azonban itt módosítom: az igekötő feldolgozási módja dinamikus, nem statikus, a prototipikus beállításban az irányulásban térbeli pontoknak egy ösvényen egymást követő dinamikus, szimulációs feldolgozásával válik érthetővé (vö. Tolcsvai Nagy megjelenőben). Az Osiris Nyelvtan jelentéstani leírásában „[a]z igekötő + ige szerkezetben a komponensszerkezetek kölcsönösen módosítják vagy specifikálják a trajektort, a landmarkokat, az ösvényt, a referenciapontot, a temporális szekvenciát és az eseményszerkezetet. [bekezdés] A kompozitumszerkezet prototipikus változata aszimmetrikus: egy sematikus szemantikai szerkezetű komponenst (az igekötőt) kidolgoz egy részletes szemantikájú komponens (az ige). Az igekötő + ige komponensszerkezetben kölcsönös kidolgozás történik, de a két komponens viszonya nem teljesen szimmetrikus, az igekötő jelentése részletezőbb, mint például az esetragé. Emellett az igekötő klitizálódása, morfologizálódása nem teljes, elválhat az igétől, szemben a toldalékokkal. Az igekötő + ige szerkezet nyelvi egység jellege abban mutatkozik meg, hogy a folyamatot komplex módon fejezi ki. A szerkezetben mind az igekötő, mind az ige jelentése nemcsak nyitott potenciál a kapcsolódásra, hanem korlát is a megfelelések lehetőségei szerint" (Tolcsvai Nagy 2017: 343). Ezt a leírást azzal érdemes kiegészíteni, hogy az igekötő prototipikus funkciója további szemantikai tartalmakkal bővült mind az igekötők szemantikai típusai, mind az egyes igekötők poliszémiája szerint. Ez a változatosság szorosan összefügg az igekötő + ige alaki változataival.

A fönt összefoglalt leírások egyrészt kinyilvánítják az igekötő + ige szerkezet változatainak az összetartozását, a változatokon felül álló funkcionális egységet. Például Ladányi (2017: 624) szerint „[a]z igekötő + ige típusú szerkezet egy konceptuális feldolgozási egységet alkot, a protoállításon belüli kidolgozó viszonyok egyik típusa. Az igekötős ige nemcsak lexikai egység, hanem a mondatban (az igekötő + ige sorrendtől függetlenül) a jelenet/folyamat lehorgonyzásában

(a beszédeseményhez képesti elhelyezésében) részt vevő funkcionális egység is." Másrészt a szerkezet alaki jellemzőinek és szintaktikai analógiáinak az előtérbe állítása inkább a változatok elkülönülését hangsúlyozza, a határozós szerkezetekkel megmutatkozó párhuzamai révén. Például, ha a *megy ki* szerkezet az igekötő határozójellegét mutatja, akkor az a leírásban mintegy visszahathat az egyenes szórendű *kimegy* szerkezet azonosítására, ekkor a *kimegy* igekötője is inkább határozónak tűnik. Ha az *el akar menni* szerkezetben a közvetlen függőségi viszony az *el* és az *akar* között van, a *menni* mintegy a szerkezetről való leválásával, akkor az igekötő elveszíti az igével alkotott kompozitumszerkezetben betöltött szerepét, az idővonatkozás nélküli szemantikai tartalom határozójelleget kap. De vajon ilyen erősen elkülönülnek ezek a változatok?

Az igekötő + ige szerkezet magyarázatába itt lép be a konstrukciós leírás. Ezen a ponton csak megemlítem a konstrukciós leírás komplex, de egyúttal a változatokra nyitott, azokat a maguk hálózatosan összefüggő rendszerében megragadni kívánó jellegét. Például ebben a részletben: „[m]inthogy az igekötő és az ige szemantikai egysége nem (feltétlenül) jár együtt fonológiai egységességgel (értsd: nem fonológiai szó), az igekötős igék a szó és a szónál nagyobb (szintaktikai) szerkezetek között helyezhetők el a lexiko-grammatikai kontinuumon. Az igekötőzésről való tudásunk morfológiai és szintaktikai jellegének kettőssége az igekötőzés szemantikájában is tetten érhető" (Palágyi 2022: 17).

Az igekötős igei konstrukciók feltűnően dinamikusak abban az értelemben, hogy némely jelentésük – például az irányjelentés, az aspektuális jelentés – kifejezetten magas általánossági szinten kezelhető, míg más jelentéseik kidolgozásában nyilvánvaló a már meglévő példányok és az analógia szerepe (lásd különösen Palágyi 2022).

A magyar igekötő + ige szerkezet további általános és specifikus leírásait a jelen kifejtésben nem részletezem (vö. például É. Kiss 2004; Fazakas 2007; Szili 2009, 2025).

3. Az igekötő látszólagos határhelyzetei rövid válaszban

Ha a nyelvi kifejezéseket konstrukcióknak tekintjük, abban az értelemben, hogy forma-jelentés párok, tehát alaki és szemantikai szerkezet szimbolikus kapcsolatán alapuló nyelvi szerkezetek, akkor ez érvényes az igekötő + ige szerkezetre is. Az igekötő + ige szerkezet minden változatának alapjellemzője, hogy a jelentése felidéződik a beszélők számára akkor is, ha az egyes elemek előtérbe kerülése eltérő (például az ikonikus sorrend szerint), ha a két komponenstag nem önálló, vagy önálló mértéke eltérő, ha további komponens kerül

be a szerkezetbe, vagy ha nem minden szemantikai elem kap alaki jelölőt. Ez a körülmény feltételezi azt, hogy a megértői feldolgozás során a beszélő olyan (al)sémákat aktivál, amelyek minden szükséges elemet tartalmaznak. Ezeknek az elemeknek az alaki kidolgozása, azaz jelölése részben mentális, részben konvencionális feltételektől függ, amelyek együttesen a megértetés és a megértés minimumát határozzák meg.

Az igekötő + ige szerkezet leírásai általában a prototipikus változatból indulnak ki, tehát az igekötő és az ige egyenes szórendű kompozitumszerkezetéből. Ez a nézőpont indokolt, a beszélő számára ez a baseline, gyakorisági és konstrukciós szempontból egyaránt, a szerkezetet ebben a változatában tartjuk számon lexikai egységként az intuitív nyelvi tudásban és – nyilván ennek következtében – a nyelvtudományi leírásban is. Az igekötő + ige szerkezetnek azonban további általános alaki és jelentésbeli változatai vannak, röviden megnevezve a következők:

- igekötő + ige,
- fordított szórend,
- megszakított (beférkőzéses) szerkezet,
- igekötő-ismétlés,
- az igekötő rövid válasz, a teljes szerkezetet impliciten képviselve.

Az alábbiakban az igekötő + ige szerkezet elemzésekor az igekötő mint rövid válasz változatából indulunk ki, a konstrukciós magyarázatot megalapozandó. Az igekötő mint rövid válasz (az Osiris Nyelvtanban rövid felelet) más hasonló, implikáló szerkezetek közé tartozik (Kugler 2017: 797): „az igekötős igét tartalmazó eldöntendő kérdésre lehetséges pozitív felelet a magmondat megismétlése, lásd (139), az igekötő megismétlése, lásd (140) és az *igen* felelőszóval való válaszadás is, például (141).

(138) – Kirúgták? (BNYGY)
(139) – Kirúgták.
(140) – Ki.
(141) – Igen.”

Az igekötő mint rövid válasz változatát nézzük a funkció felől: kérdés hangzik el, amely feleletet vár. A felelet igenlő:

(1) A: Elmégy?
B: El.

Az (1) rövid párbeszéd (kétfordulós szomszédsági pár) itteni vizsgálata előtt jelezni kell, hogy az több beszédhelyzetre is vonatkozhat, és ezek a helyzetek nagyobb mértékben különbözhetnek egymástól. Az itteni elemzésben az (1) kérdés és a válasz olyan beszédhelyzetben hangzik el, amelyben a beszélők egy percepciós térben vannak, és az A beszélő a B beszélőnek a kérdést és a feleletet követő vagy azzal egyidejű cselekvésére, egészen pontosan távozási szándékára kérdez rá. A tanulmány jelen részében ennek az egy beszéd- és cselekvési helyzetnek a különböző lehetséges kommunikációs változatait veszem sorra, nem kimerítő listában. Az *elmegy* ige gyakori, könnyen és gyorsan feldolgozható mozgásige, saját akaratból és saját energiaforrásból, a beszélőtől távolodó mozgást fejez ki, ezért alkalmas az itt tárgyalandó kérdés demonstrálására. Az (1) kontextusa szintén könnyen felidézhető hétköznapi jelenet.

Az (1) kétfordulós párbeszéd első (A) intranzitív mondatában a trajektort az E/2. igei személyrag jelöli deiktikusan, az további kidolgozást nem kap, a megértett beszédhelyzetben részt vevők végre tudják a lehorgonyzást hajtani, vagyis azonosítani tudják a mondat alanyát. A mondat landmarkja ('valahová') semmilyen kidolgozást nem kap, akár azért sem, mert nincsen rá szükség vagy lehetőség. A válaszforduló egyetlen igekötőből áll, sem maga az ige által kifejezett időbeli folyamat, sem semelyik figura nincsen kidolgozva. Ez azért lehetséges, mert egyrészt a koreferens kapcsolatok által érthető a válasz: az igekötő a kérdező forduló teljes igealakjára vonatkozik, annak egyes szám második személyű személyragjával jelölt és lehorgonyzott alanya és a legkisebb mértékben kifejtő, legnagyobb mértékben bennfoglaló igekötős válaszforduló implicit alanya között koreferenciát tartalmaz, a személydeixis kontextuális viszonyrendszere által támogatva. Másrészt az *elmegy* ige, valamint a szövegelőzmények és a megértett beszédhelyzet együttesen lehetővé teszik a megfelelő ismeretek előhívását és azoknak a pillanatnyi szövegtérhez igazítását. (1) B válaszában az igekötő teljes mondatértékű elem (redukált magmondat, alakilag). Azért lehet mondatértékű, mert:

- a teljes igealakot (lehorgonyzott igekötő + ige szerkezet) reprezentálja szemantikailag,
- a teljes igealak teljes mondatként funkcionálhat,
- a teljes igealakot reprezentáló funkció csakis kontextuálisan lehetséges, ezt a kontextust (1)-ben a kérdés adja meg közvetlenül,

valamint az a tágabb kontextus (tér- és időbeli, valamint társas és cselekvő körülmények), amelyben a kérdés és felelet elhangzik.

Az A beszélő (1)-ben elhangzó kérdésére több rövid, igenlő válasz lehetséges, például:

(2) a) El.
b) Megyek.
c) Elmegyek.
d) Igen.
e) Igen, el.
f) Igen, megyek.
g) Igen, elmegyek.
h) Persze.

A (2 a–h) válaszok a kérdés-felelet szemantikájában és pragmatikájában funkcionálisan egyenértékűek abból a szempontból, hogy mindegyik igenlő választ fejez ki a megelőző kérdésre. Ugyanakkor vannak különbségek közöttük.

A szemantikai különbségek közül említendők a következők. A pozitív válasz igés változatában két tartalmi elem meghatározó: a mozgás *(megy)* és az irányulás (a beszélő pillanatnyi helyétől távolodó, *el*). Ennél többet a teljes igekötős igei válasz nem tartalmaz, a beszélő nem mondja meg, hová megy. Ha megmondja, azaz specifikálja úticélját, más lehet a válasz:

(3) A: Elmégy?
B: Megyek haza / a boltba /….
?Elmegyek haza / a boltba /….

A (3)-beli válasz esetében az igekötő nélküli ige lehet a séma szerinti válasz. Ekkor azonban a mondatbeli határozó (*a boltba* vagy *haza* stb.) jelöli az irányulást. Itt jelentős különbség észlelhető. Az igekötő csak a beszélő térbeli elhelyezkedéséhez viszonyított irányt fejezi ki, a határozó viszont részletező szemantikájú esetragos főnévvel jelöli ezt. Alaki szempontból a két séma látszólag azonos, szemantikailag azonban fontos a különbség. Az igekötő, a példában az *el* igekötő a beszélőtől távolodó irányulást jelöl, semmi többet, tehát például nem specifikálja az irányulás ösvényét és célját, azaz végpontját. Az esetragos főnévvel kifejezett határozó hétköznapi tudást mozgósítva meghatározza az irányulás végpontját, a *haza* a B beszélő lakhelye, a *boltba* a B (és föltehetően

az A) beszélő által ismert élelmiszerüzlet. Mindkét beszélő azonosítani tudja az irányulás végpontját, és szintén a hétköznapi tudás alapján az oda vezető ösvény jellegét: például a B beszélő gyalog megy, vagy tömegközlekedéssel.

Az (1) párbeszédben a felelet lehet tagadó:

(4) A: Elmégy?
B: Nem.
Nem megyek.
Nem megyek el.

Tagadó felelet puszta igekötővel vagy igekötő + tagadószóval nincsen. Az *Elmégy?* kérdésre ezek nem rövid válaszok, más kérdésekre vagy kezdeményező fordulóra lehetnek válaszfordulók:

(5) A: Elmégy?
B: *Nem el.
*El nem.

Ismét kissé más a helyzet a segédigés szerkezetben. Külön is jelezni kell, hogy maga a szerkezet eleve különbözik az igekötő + ige struktúrától, mert a segédige mellett főnévi igenév áll. A főnévi igenév jelentése nem inherens időre épül, nincs benne nyílt szekvenciális szkennelés, mint az igében; a főnévi igenév szemantikai tartalma dologszerű, de valamire (önmaga lehetőségére, bekövetkezésére) irányuló eseményt tartalmaz szimulációs feldolgozással, kismértékű dimanizmussal (Tolcsvai Nagy megjelenőben). Az igekötő + segédige + főnévi igenév szerkezetet (semleges, tényközlő, alapszórendi változattal) a segédige és a főnévi igenév együtt teszi alkalmassá a véges igealak funkciójának betöltésére, vagyis az inherens temporalitással megkonstruált időbeli esemény kifejezésére (az itteni példában a beszélő *menni akar,* nem pusztán *akar*), de az episztemikus lehorgonyzás alapvetően a segédigén történik meg (ahogy további segédigék, például a *tud* esetében, más segédigék, például a *kell* mellett viszont a főnévi igenév horgonyzódik le számban és személyben; az *akar, tud* szerkezetben a modális erőforrás a cselekvőn van, a *kell* esetében a modális erőforrás a cselekvőn kívülről jön).

Az állító, pozitív válasz esetén az igekötő, a segédige és az igekötő és a segédige egyaránt lehet válasz, viszont igekötő és főnévi igenév párban nem lehet válasz.

(6) A: El akarsz menni?
B: El.
El akarok.
El akarok menni.
Igen.
Igen, el.
Igen, el akarok.
Igen, el akarok menni.

A (6)-ban az *El* válaszban az igekötő képviseli a teljes igei tartalmat, amelyet az igekötős igenév tartalmaz impliciten: 'elmegy', de igenévként, önmagára irányuló eseményként. Az igekötő teljes szemantikai értékű válasz, de teljes szemantikai tartalmát tekintve impliciten, hiszen az ige, vagyis az igenév nincsen explikálva.

A segédige képviseli a modális tartalmat, amelynek valahol el kell helyezkednie a szerkezetben, és nem lehet implicit, legalább az első említéskor, az itteni (6) példában a kérdésben. A segédigét ki kell mondani, különben nincsen modális tartalma a mondatnak, pontosabban semleges, tényközlő a mondat. A további fordulókban vagy monologikus szövegrészben a modális tartalom aktiválva marad(hat), amíg nem történik nézőpontváltozás. A (6)-ban a modális tartalmú kérdés mindhárom elemet tartalmazza: az igekötőt, az igenevet és a segédigét.

A modális tartalmú kérdésre adandó minimálisan explicit válasz vagy az igei elemet nem tartalmazó *igen* (és funkcionális megfelelői), vagy a minimálisan, azaz még érthetően explicit válasz valamilyen igei tartalommal, jelentős implicit szemantikai összetevővel. A minimum explicit igei tartalom az igekötő, amely szemantikailag felidézi az implikált igét vagy igenevet, és a segédige. A segédige deiktikus igeidő és szám-személy szerint van lehorgonyozva, ezért a rövid válaszban történő szerepeltetése konstruálási szempontból indokoltabb, mint az igenévé.

A tagadó, negatív válasz esetén az igekötő, a segédige és az igekötő a segédigével együtt egyaránt lehet válasz, viszont igekötő és főnévi igenév párban nem lehet válasz.

(7) A: El akarsz menni?
B: Nem akarok.
Nem akarok menni.
Nem akarok elmenni.
Nem.
?Nem, el nem akarok.
?Nem, el nem akarok menni.

Látható, hogy amennyiben a tagadó válasz igei részt is tartalmaz, akkor az elsődlegesen a segédige; a tagadószó + főnévi igenév erősen periferikus, ha egyáltalán lehetséges. A lehetséges változatok közül az utolsó kettő inkább hosszabb válasz részeként tekinthető jól formált válasznak.

A segédigés szerkezeteknek lehetséges egy másik változata is, ekkor az igekötő nem válik el a főnévi igenévtől.

(8) a) Akarsz elmenni?
b) Elmenni akarsz?

A (8) két kérdése látszólag megegyezik a (6) kérdésének a jelentésével. Jelentős különbség tapasztalható azonban a két kérdéstípus nézőpontszerkezete között. A (6) kérdésében a beszélő magára a cselekvésre, vagyis a távozásra és annak akarására összpontosít együttesen. A (8) két kérdésében a kérdező beszélő a távozás akarását lehetséges cselekvésként, modális tartalommal konstruálja meg, más lehetőségek (például a maradás esetével) szemben. Ezt a különbséget jól jelzik a (8) kérdéseire adható azonosító jellegű válaszok:

(9) a) Elmenni akarok [és nem maradni].
b) Nem akarok elmenni [maradni akarok].

A (10) két kérdése, amely (8) két kérdésének igekötő nélküli változata, a megmutatkozó változatosságot tovább árnyalja (jóllehet a jelen tanulmányban nem foglalkozom az igekötős és igekötő nélküli, rokon jelentésű szerkezetek összehasonlításával).

(10) A: Akarsz menni?
B: Akarok.
Igen, akarok.
Igen, akarok menni.
Igen, menni akarok.

(11) A: Menni akarsz?
B: Akarok.
Igen, akarok.
Igen, menni akarok.
Igen, akarok menni.

A (10) és a (11) kérdése a megszólított távozásának szándéka iránt érdeklődik. A két kérdésben a *menni* főnévi igenév jelentése 'távozni'. Ez a jelentés igekötő nélkül konstruálódik meg, a beszélőtől távolodó irányulást a *menni* főnévi igenév tartalmazza igekötő nélkül is, a *megy* ige poliszém hálózatának egyik jelentéséből eredően. Ugyanakkor a két kérdés szórendi különbsége a két kérdés profilja közötti különbséget fejezi ki: a (10) kérdés a kérdezett szándékát, tehát akarását firtatja, a szándék tartalmát háttérben hagyva, a (11) kérdés ellenben a kérdezett cselekvésének a típusára kérdez rá, és csak másodlagosan annak szándékára. A válaszok is a kettő közötti különbségnek megfelelően formálhatók meg. A (10)-ben és a (11)-ben felsorolt (ige nélküli változatokat nem adatoló) válaszok egy ponton összeérnek: a segédige mindkét esetben a legrövidebb igés válasz. Ennek fentebb már jelzett (egyik) fő oka a segédige lehorgonyzott volta, szemben a főnévi igenévvel.

Az itt tárgyalt kérdés-felelet szomszédsági pár ('távozol?' – 'igen/nem') szituációs sémájának további konstruálási lehetőségeit további vizsgálatok deríthetik föl. Annyit érdemes még megjegyezni, hogy az igekötő nélküli kérdés önmagában is lehetséges idiomatikus változat, a minimumra korlátozva a kimondott, alakilag megjelenített tartalmat.

(12) A: Mégy? 'távozol?'
B: Igen.
Megyek.
Igen, megyek.

A (12) kérdése nem tartalmaz igekötőt, a *megy* ige aspektus szempontjából imperfektív, végpont nélküli, a mozgásfolyamat belső szakaszát profilálja. Ezáltal a (12) kérdésének az aspektuális tartalma kissé eltér az (1) kérdésétől: a (12) kérdése elsődlegesen episztemikus közvetlenséget fejez ki, jelen idejű folyamatosságot. Az (1) kérdése nem ennyire közvetlen az *elmegy* ige befejezett aspektusa miatt, a távozásnak itt inkább a már tapasztalható szándékáról van szó, de még nem történik. Mindamellett a magyar igekötős igék is kifejezhetnek episztemikus közvetlenséget, így az *elmegy* ige is, főképp jelen időben.

4. Konstrukciós hálózat: önálló konstrukciók vagy allostrukciók hálózata?

Az előző pontban bemutatott válaszváltozatokat a konstrukció általános definitív keretében szükséges elhelyezni, a továbblépés érdekében. Ezt még

akkor is érdemes megtenni, ha a fenti példák nem korpuszalapúak, és nincsen mögötte adatolva az igekötő + ige szerkezet tágabb hálózata, a rövid válasz szerkezetén túl.

A kognitív grammatikai elméletek és a használatalapú konstrukciós nyelvtan kortárs változatai a nyelvi szerkezetek leírásában meghatározó elvként tételezik és alkalmazzák a következőket (vö. Langacker 1987, 2008; Goldberg 1995, 2006; Bybee 2007, 2010; Croft 2001, 2013; Diessel 2015):

- a konvencionális grammatikai szerkezetek sematikus konstrukciókba rendeződnek;
- a konstrukció forma és jelentés holisztikus szimbolikus kapcsolatán alapuló nyelvi szerkezet;
- a nyelvi szerkezetek használatalapú struktúrák, amelyek a formai mellett szemantikai és pragmatikai információkat is tartalmaznak.

A fentiek szoros elméleti és módszertani részeként a kognitív, használatalapú konstrukciós nyelvleírások a nyelvi szerkezetek nyelvspecifikus jellegét állítják (a formális elméletek univerzalista szemléletével szemben), továbbá a grammatikai kategóriák és szabályszerűségek konstrukcióspecifikus voltát.

A kortárs nyelvtudományban különböző mértékben eltérő konstrukciós nyelvtanokat dolgoztak ki. Ezeknek a közös elvei a következők (Goldberg 2013; Hoffmann 2017: 310):

- a lexikon és a szintaxis kontinuumot alkot;
- a grammatikai szerkezetek taxonomikus hálózati szerveződéssel és szerkezeti öröklődéssel rendeződnek;
- a felszíni szerkezeti orientáció a jellemző;
- az általános, nyelvközi variabilitás a meghatározó, valamint az általánosítás több foka;
- a konstrukció a rendszer és a használat viszonyában séma és megvalósulás kettőssége;
- a konstrukciók rendszere öröklődésen és analógián alapuló hálózatot alkot, a konstrukció valószínűségi alapú variabilitással valósul meg, paradigmatikus hasonlóságokkal;
- a konstrukcióknak a szintaktikai és szemantikai funkciók mellett a diskurzusbeli szerepük is jelentős.

A használatalapú konstrukciós grammatikák korai kidolgozásában is megjelenik a szinteződés kérdése: eszerint a konstrukciók rendszerében több szint különül el, prototípushatásokkal. Az alapszintű egységek (például a Verb-Class Specific Ditransitive konstrukciók) az általánosabb fölérendelt (Ditransitive konstrukciók) és a specifikusabb alárendelt (REFUSE.Verb-Specific Ditransitive konstrukciók) között vannak. Az alárendelt konstrukciók öröklik a fölérendelt konstrukciók összes tulajdonságát, de egy specifikusabb konstrukció fölülírhatja az öröklött tulajdonságokat – például sematikus ditranzitív konstrukció mindegyik alárendelt konstrukciója örökli a birtoklás továbbítását, de a REFUSE.Verb-Class ezt felülírja (vö. Hoffmann 2017: 313). Ennek megfelelően a nyelvleírásban az adekvát modell a hálózat. Ugyanakkor például Bybee kétségét fejezi ki a konstrukciók belső szinteződésének beszélői tudásával kapcsolatban (vö Bybee 2010: 102).

Kiemelendő, hogy a dinamikusabb magyarázatban a nyelvi séma konstrukciók elvont, szemantikailag általános csoportja; a nyelvi sémákat alsémák valósítják meg, elvontabb sémák specifikus alsémái, hierarchikus viszonyokban, a sematikusság fokozat kérdése (vö. Traugott–Trousdale 2013: 14, 16). A konstrukciók leírása további szempontok, a konstrukciók dimenziói szerint is lehetséges és fontos: méret szerint a konstrukció lehet atomi, összetett vagy köztes; specifikusság szerint lehet tartalmas, sematikus vagy köztes; és a fogalmi tartalom szerint lehet tartalmas, procedurális vagy köztes (vö. Traugott–Trousdale 2013: 13). A korai konstrukciós nyelvtanokkal összehasonlítva jelentősebb szerepet kell tulajdonítani a produktivitásnak, a kompozicionalitásnak (az alak és a jelentés közötti kapcsolat transzparens voltának és mértékének), valamint a konstrukciók történeti alakulásának (vö. Traugott–Trousdale 2013: 16, 19).

A konstrukciók variabilitásának kutatásában az eredetileg hierarchikus szinteződés és a dimenziók mellett mind határozottabban jelenik meg az egy konstrukción belüli változatok elméleti és módszertani kérdése. Az egy konstrukción belüli változat alkonstrukció, allostrukció (allostruction), amely allostrukciók az adott konstrukció belső alaki és szemantikai változatait valósítják meg (az allostrukció kérdéséhez vö. például Cappelle 2006; De Vaere–Kolkmann–Belligh 2020; Gillmann 2024; Percillier 2020). Ez a megközelítés a kutatások kezdeti szakaszában tart, számos további kérdést fölvetve: mennyire általános a belső változatok megléte, azok hogyan viszonyulnak egymáshoz, és hol húzható meg a határ az allostrukció és a konstrukció között. Az allostrukciók hálózatot alkotnak, viszonyuk nem hierarchikus.

Az előző részben a rövid válaszként alkalmazott igekötő + ige szerkezetet tekintettem át vázlatosan. Ebből az áttekintésből lehetséges az általánosítás,

első megközelítésben. Az igekötő + ige szerkezetet konstrukcióként értelmezem. A konstrukció alakja, mérete, komplexitása, sematikusságának szintje fokozat kérdése.

Az igekötő + ige szerkezetben konstruált kérdést és a rá adott, igekötőt (is) tartalmazó válaszlehetőségeket konstrukcióként kétféle módon lehet egymáshoz viszonyítani, alaki és funkcionális összetartozásuk miatt. Itt csak említeni lehet ezzel összefüggésben, hogy a fenti példák egy szöveg (itt párbeszéd) egymást követő egységei, szomszédsági párok, ahol a kezdeményező és válaszforduló szorosan összetartozik, hatást gyakorolva a válaszforduló megformálására. Az egyik lehetséges leírási változat szerint a fenti (1)–(9) példákat önálló konstrukciókként tarjuk számon (például külön konstrukció az igekötő mint válasz, külön konstrukció az igekötő + ige mint válasz). A másik lehetséges leírási változat a fenti (1)–(9) példákat egy konstrukciós hálózat alkonstrukcióikként, allostrukciókként mutatja be. Ennek a hálózatnak a középponti eleme a prototipikus változat: igekötő + ige, ebben a szórendben. Az összes többi változat, a fordított sorrendű és megszakított szerkezetű variánsok ehhez kapcsolódnak alaki és szemantikai változatokként. Mindkét magyarázatban a prototipikus igekötő + ige séma az általánosabb igeséma egy konstrukciós alsémája, megvalósulása.

A 3. részben bemutatott változatok alapján az igekötő + ige szerkezet rövidválasz-alakú variánsait egy konstrukció allostrukcióinak tartom. Az igekötő + ige szerkezet alapviszonyának a sémája az irányultság + időbeli esemény konstrukció, prototipikusan perfektív saját mozgás valamilyen irányban. Az igekötő + ige szerkezeten alapuló, eldöntendő kérdésre adott rövid válasz ugyanazt az alapviszonyt tartalmazza, perspektíva- és profilálási váltásokkal.

Az egyszerű igenlő rövid válaszként alkalmazott igekötő + ige kifejezés esetén a következő szerkezeti változatokat lehet azonosítani (az igenlés egyéb, nem igei kifejezéseit nem említve):

- igekötő + ige
- ige igekötő nélkül
- igekötő ige nélkül

Az egyszerű tagadó rövid válaszként alkalmazott igekötő + ige kifejezés esetén a következő szerkezeti változatokat lehet azonosítani (a tagadás egyéb, nem igei kifejezéseit nem említve):

- ige
- ige + igekötő

A megszakított szerkezetű egyszerű igenlő rövid válaszként alkalmazott igekötő + segédige + főnévi igenév kifejezés esetén a következő szerkezeti változatokat lehet azonosítani (az igenlés egyéb, nem igei kifejezéseit nem említve):

- igekötő
- igekötő + segédige
- igekötő + segédige + főnévi igenév

Vajon lehet-e Imrényi (2017)-től kissé eltérően, másképp, nem láncként, hanem hálózatként ábrázolni az igekötő és az ige, illetve az igekötő, a segédige és a főnévi igenév viszonyát? Megjegyzendő, hogy Imrényi (2017) mondatleírása alapvetően hálózatelvű, ugyanakkor az általa alkalmazott lánc szerkezeti fogalma az egyirányúság képzetét idézheti fel a magyarázatban. Ez a kérdés nem kap kellő magyarázatot az idézett helyen. Az igekötő + ige prototipikus változata a kölcsönös kidolgozásokkal már eleve nem egyirányú függés, hanem kétirányú, pontosabban nem két, hanem háromdimenziós kompozitum, azaz két alak és két jelentés kapcsolata, föltehetően párhuzamos műveletek révén.

A konstruálási folyamat során a beszélő és a hallgató mentálisan végigmegy a hálózaton, amelyben a sorrendnek van (vagy lehet) ikonikusságon alapuló jelentősége. Ennek fontos jellemzői a következők:

- a sorrend: a fókuszálás kezdete, változása és mértéke, alapbeállítás szerint dinamikus irányultság és perfektiváltság + időbeli folyamat, fordított szórenddel: időbeli folyamat + dinamikus irányultság;
- a közelség: a lánc vagy hálózat megszakítása és átértelmezése modalitás és polaritás szerint.

Az allostrukciós változatokban a szerkezet eltérő elemei profilálódnak eltérő jelleggel és funkcióval:

- az alapbeállítású igekötő + ige szerkezet profilálás szempontjából semleges, a kettő kölcsönösen kidolgozza egymást;
- a fordított szórendű változatban az aspektuális tartalom kiemelődik;
- a megszakított változatban az időbeli folyamat áttevődik a segédigére (D1), a nem semleges modális tartalom vagy polaritás előtérbe kerül (D2);

- a rövid válaszban a főigei rész (igeként vagy főnévi igeként) alaki szempontból nem ismétlődik meg feltétlenül, még aktiválva van a beszélők emlékezetében a megelőző kérdésből eredően, ebben az értelemben háttérbe szorul.

A csak igekötős rövid válasz impliciten aktiváltan tartja az előzőleg felidézett eseményszerkezetet, amelyet az igei tő tartalmaz, a megszakított szerkezet esetében a teljes struktúra idézi fel az eseményszerkezetet; mindkét esetben dinamikus szituált szimulációs feldolgozás révén (vö. Tolcsvai Nagy 2019). A főnévi igenév jelentése eltér az igéétől, szemantikai szerkezete önmaga lehetőségére, bekövetkezésére irányuló eseményt tartalmaz szimulációs feldolgozással, kismértékű dimanizmussal, gyenge szekvencialitással, szintaktikai következményekkel. A segédigés rövid válaszban a segédige ismétlődik a válaszban, mert az tartalmazza az inherens és egyúttal a lehorgonyzó temporális összetevőt, az összetett esemény egyik fogalmi részét, például az akarást.

Az allostrukciók variabilitásához hozzájárul a komponensszerkezetek integráltságának a foka: az integráltság mértéke a baseline esetében a legnagyobb, egyúttal szemantikailag és funkcionálisan a legösszetettebb (tér és idő, aspektus szempontjából). A többi allostrukció integráltsága az elemek számának csökkenésével válik kisebb mértékűvé, miközben az alaki ismétlés nélküli szemantikai elemek aktiváltsági szintjének fenntartása és integrálása továbbra is szükséges.

Lényeges körülmény, hogy az ige, a segédige vagy a főnévi igenév a konstrukción belül lexikailag nem változik, bármilyen morfológiai módosulás, például a lehorgonyzó elemek (szám, személy, igeidő) vagy ragozás a teljes mondatszerkezethez való igazodás során lép működésbe.

Az eddig kifejtett részleteket az igekötő + ige konstrukció további allostrukcióinak azonosításával és részletes, alak és jelentés szerinti korpuszalapú elemzésével lehet tovább kidolgozni, tágabb szintaktikai és szövegtani összefüggésekben. Ezáltal válhat lehetővé az igekötő + ige konstrukció részleteiben egyre jobban megismert variabilitásának koherens, a beszélői tudásnak megfelelő összetett bemutatása, amely bemutatás együtt kezeli konstrukció alaki és szemantikai variánsait, többek között az igei ontológiák, az igekötőtípusok, a konstrukciószinteződés, a poliszémia leírásai korábbi empirikus eredményeinek felhasználásával, a Palágyi (2022) és a Kalivoda–Palágyi (2024) által megfogalmazott hálózati öröklődési elvek: séma és analógia szerint.

5. Összefoglalás

A tanulmányban az igekötő + ige szerkezetet konstrukcióként értelmeztem. Ennek a szerkezetnek az egyik jellegzetes megvalósulását (megvalósulásainak változatait), az eldöntendő kérdésre adott válaszokat vizsgáltam konstrukciós szempontból. A prototipikus igekötő + ige szerkezet rövid válaszokban különböző változatokban valósulhat meg, függően a válasz alaki kidolgozottságától, polaritásától és modális tartalmától. A válaszváltozatok az igekötő + ige konstrukció alsémái, allostrukciói, amelyek a prototipikus szerkezet kontextusfüggő megvalósulásai. Az igekötő + ige konstrukció valamely változatát tartalmazó rövid válaszok rendszere további kutatásokkal helyezhető el az igekötő + ige konstrukció teljes hálózatában.

Irodalom

Bybee, Joan 2007. *Frequency of Use and the Organization of Language*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195301571.001.0001

Bybee, Joan 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526

Cappelle, Bert 2006. Particle placement and the case for 'allostructions'. *Constructions,* 1–28.

Croft, William 2001. *Radical constructional grammar*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299554.001.0001

Croft, William 2013. Radical Construction Grammar. In: Hoffmann, Thomas – Trousdale, Graeme (eds.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar.* Oxford: Oxford University Press. 211–232. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0012

De Vaere, Hilde – Kolkmann, Julia – Belligh, Thomas 2020. Allostructions revisited. *Journal of Pragmatics,* 96–111. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.08.016

Diessel, Holger 2015. Usage-based construction grammar. In: Dąbrowska, Ewa – Divjak, Dagmar (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 295–321. https://doi.org/10.1515/9783110292022-015

É. Kiss Katalin 2004. Egy igekötőelmélet vázlata. *Magyar Nyelv* 100: 15–43.

Fazakas Emese 2007. *A fel, le és alá igekötők használati köre a kései ómagyar kortól napjainkig*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. https://doi.org/10.36240/etf-260

Gillmann, Melitta 2024. Allostructions and stancetaking: a corpus study of the German discourse management constructions *Wo/wenn wir gerade/schon dabei sind*. *Cognitive Linguistics* 35(1): 67–107. https://doi.org/10.1515/cog-2020-0117

Goldberg, Adele 2006. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199268511.001.0001

Goldberg, Adele 2013. Constructionist approaches. In: Hoffmann, Thomas – Trousdale, Graeme (eds.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press. 15–31. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0002

Hoffmann, Thomas 2017. Construction Grammars. In: Dancigier, Barbara (ed.): *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 310–329. https://doi.org/10.1017/9781316339732.020

Imrényi András 2017. Mondattan. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 664–760.

Kalivoda Ágnes – Palágyi László 2024. Szimultán igekötőzés és igeképzés – konstrukció-egyesítés a magyarban. In: Kugler Nóra – Modrián-Horváth Bernadett – Simon Gábor (szerk.): *Korpusznyelvészeti módszerek a kognitív nyelvészeti kutatásban*. Budapest: Eötvös Kiadó. 29–57.

Kugler Nóra 2017. Mondattan. A mondattípusok részletes tárgyalása. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 761–805.

Ladányi Mária 2017. Alaktan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 503–660.

Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001

Palágyi László 2022. A metafora, az analógia és a szemantikai megfelelések szerepe a *le* igekötős konstrukciók jelentésében. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar mondat és kontextuális környezete*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 15–48.

Percillier, Michael 2020. Allostructions, homostructions or a constructional family? Changes in the network of secondary predicate constructions in Middle English. In Sommerer, Lotte – Smirnova, Elena (eds.): *Nodes and Networks in Diachronic Construction Grammar*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 214–242.

Szili Katalin 2009. A *fel, le* és egyéb igekötős igék formai-szemantikai viszonyának kérdéséhez. *Magyar Nyelv* 105: 175–188.

Szili Katalin 2025. Az igekötős funkciócsoportok konstrukciós mintázatairól (Az *el-* igekötős igék alapján). *Magyar Nyelv* 121: 53–60; 121: 165–177. https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2025.1.53

Tolcsvai Nagy Gábor 2019. A szimulációs (szubjektív) temporalitás a magyar igekötőben. *Magyar Nyelvőr* 143: 58–71.

Tolcsvai Nagy Gábor (megjelenőben). The temporal nature of the Hungarian infinitive and participles. In: Brdar-Szabo, Rita – Mario Brdar (eds.): *Thinking and Speaking about Time: A cognitive-linguistic perspective*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.

Traugott, Elizabeth Closs – Trousdale, Graeme 2013. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679898.001.0001

Tolcsvai Nagy Gábor
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
https://orcid.org/0000-0002-1780-3710
nagy.gabor@btk.elte.hu

Palágyi László

Többszörös morfológiai motiváltság a magyarban

Kivonat

Az átfogó magyar morfológiai leírások célja hagyományosan a szónál kisebb, önálló jelentéssel rendelkező elemek feltérképezése. A morfémaelemzés alapkérdései közé tartozik, hogy hány morfhatár állapítható meg egy szóban vagy szóalakban, illetve hol vannak ezek a morfhatárok. Elsősorban a szóalkotás, szóképzés alapkérdései közé tartozik, hogy miként vezethető vissza az új lexéma jelentése a szóelemeinek a jelentésére. Ugyanakkor az agglutináló magyar nyelvben sem mindig egyértelmű e kérdések megválaszolása. A tanulmány a vitatott morfológiai szerkezetű magyar szavakat és szóalakokat a többszörös motiváltság különböző eseteiként közelíti meg. A többszörös morfológiai motiváltság egyik típusában különböző mintázatok együttesen képeződnek le a szóra; másik típusaként határozható meg a különböző formai kidolgozási elvek szintetikus, egymást nem kizáró érvényesülése; további típusaként határozható meg az a jelenség, amikor a szó kompozicionalitása nem izoláltan, az adott morfológiai szerkezet közvetlen hatókörében, hanem csak más morfológiai konstrukciókkal való asszociatív viszonyában, hálózatosan érvényesül. A morfológiai leírás során tehát számolnunk kell azzal, hogy egy adott szó vagy szóalak morfológiai felépítését és/vagy jelentését több különböző morfológiai általánosítás is közvetlenül támogathatja.

Kulcsszavak: analógia, konstrukció, többszörös motiváltság, szóösszetétel, kompozicionalitás

1. Bevezetés

Az átfogó morfológiai leírások a magyarban (lásd Keszler szerk. 2000; Kiefer szerk. 2000; Kiefer 2003) hagyományosan azt (az amerikai strukturalizmusban kiteljesedő, de már a szanszkrit grammatikusok munkáiban meglévő) elemzési

eljárást követik, amelynek célja a szónál kisebb, (elvileg) önálló jelentéssel rendelkező, „szó alatti" elemek feltérképezése (lásd Blevins–Ackerman–Malouf 2015). A morfémaelemzés alapkérdései közé tartozik, hogy hány morfhatár állapítható meg egy szóban (vagyis az adott szó, szóalak hány úgynevezett morfból, valamilyen morfémát képviselő leírt vagy kiejtett szegmentumból áll), illetve hol vannak ezek a morfhatárok a szón belül. Továbbá elsősorban a szóalkotás, szóképzés alapkérdései közé tartozik, hogy miként vezethető vissza az új lexéma jelentése a szóelemeinek a jelentésére. Ugyanakkor az agglutináló magyar nyelvben sem mindig egyértelmű e kérdések megválaszolása. A tanulmány a vitatott morfológiai szerkezetű magyar szavakat és szóalakokat a többszörös motiváltság különböző eseteiként közelíti meg.

A második rész a többféleképpen elemezhető és levezethető morfológiai szerkezeteket mutatja be. A harmadik a többszörös morfológiai motiváltság elméleti keretével, a szóalapú, hálózatelvű konstrukciós szemlélettel foglalkozik. A negyedik a többszörös motiváltság különböző aleseteit tárgyalja, az ötödik fejezet pedig a morfológiai leírás alapkérdéseivel kapcsolatban fogalmaz meg konklúziókat.

2. Morfológiai kérdések, kérdéses szerkezetek

2.1. A szóelemek száma

A morfémaelemzés egyik alapkérdése, hogy hány szóelemből áll a szó(alak). A szóképzés kapcsán azt a leíró grammatika is rögzíti, hogy „sokszor nem könnyű eldönteni, hogy két képző egymásutánjáról vagy egy összetett képzőről van-e szó" (Keszler 2000: 315). A *tanúsít* ige szerkezete például analógnak tűnik az *erősít* ige szerkezetével, hiszen az *-s* és az *-ít* szóelemek az *erő-* tő környezetében is megjelennek: *erő+s, erő+s+ít*. Csakhogy, amíg a levezetés világos az $erő_{N} > erős_{A} > erősít_{V}$ szóképzési lánc esetében, addig az erősen kétséges, hogy a *tanúsít* ige visszavezethető lenne a ?*tanús* melléknévre, amely az MNSZ2-ben (Oravecz–Váradi–Sass 2014) mindössze ötször fordul elő (lásd „*hamis tanús eset*"), szemben a gyakori *tanú* (38 605 előfordulás) és *tanúsít* (18 328) szavakkal. Az ehhez hasonló példányok miatt (lásd még **magános* > *magánosít*, ?*államos* > *államosít*) a leírások ma már számolnak egy termékeny *-sít* képzővel is, amely melléknevekből *(karcsú* > *karcsúsít)* és főnevekből *(állam* > *államosít)* képez igét. Bizonyos konkrét példák esetében azonban továbbra sem világos, hogy miért a tő + *sít,* és miért nem a tő + *s* + *ít* elemzés az indokolt. A *fásít* ige például a *-sít* képzős alakok között szerepel a leírásban

(Keszler 2000: 317), miközben a *fás* melléknév viszonylag gyakori magyar szónak tekinthető (1674 előfordulása van az MNSZ2-ben, a *fásít* ennél kevesebbszer, 214-szer fordul elő), legalábbis konvencionális szó, amely tekinthető a toldalékolás kiindulópontjának. Ezen túlmenően a *fás* az *-ít* képző 'valamilyenné tesz' jelentésébe is szabályszerűen illeszkedik ('erőssé tesz' ~ 'fássá tesz'). Valójában tehát nem egyértelmű, hogy a *fásít* igéhez hasonló szavak hány morfémából állnak.

A morfémaelemzés szimptomatikus esete a magyar inflexióban a birtok többességének a kifejeződése. Minthogy például a *hajói* és az *ablakai* szóalakok azonos paradigmatikus értéket jelölnek, érthető annak a feltételezése is, hogy ugyanannyi szóelemből állnak. Ebből adódóan az egyik elemzés szerint mindkét esetben egyetlen toldalékot feltételezhetünk birtoktöbbesítő jelként (lásd Balogh 2000: 188–189), amely szóelem egyszerre fejezi ki a birtoklás tényét és a birtok többességét (vö. Rácz 1974): *hajó* + *i*, *ablak* + *ai*. Ugyanakkor ebben az esetben a leírás elsiklik az egy és a több birtok kifejeződésének számos névszónál meglévő formai hasonlósága (illetve oppozíciója) fölött, amely arra utal, hogy sok esetben a formai vonatkoztatás alapja az egy birtokot jelölő szóalak: *nővér-e* > *nővér-e-i*, *ablak-a* > *ablak-a-i*. Ez utóbbi elemzés esetében viszont ugyanazon paradigmatikus értékben a *hajó-* tő után csak egy, az *ablak-* után viszont két szóelem állna: *hajó* + *i*, *ablak* + *a* + *i*. A morfémaelemzésben az ehhez hasonló forma-jelentés eltéréseket a testetlen jellel, a zéró morféma feltételezésével szokás eliminálni. Ennek megfelelően feltételezhető a birtok többességét kifejező szóalakokban egyes szám harmadik személyben a birtoklás puszta tényét jelölő általános birtoklásjelölő (Rebrus 2000: 776) vagy birtokviszonyjel (Kiefer 2000: 592), amely a magánhangzóra végződő tövek esetében testetlen is lehet, miközben a birtok többségét jelölő *-i* a többesjel (Kiefer 2000: 591) változata: *hajó* + Ø + *i*, *ablak* + *a* + *i*. Ez az elemzés (eredetileg lásd Melcsuk 1975) azt vonja magával, hogy a több birtokot jelölő szóalakok esetében olykor három testes toldalékkal kell számolnunk: *ablak* + *a* + *i* + *m*.

Noha ez utóbbi elemzés az egy és a több birtokot jelölő szóalakok közötti formai párhuzamokat jobban megvilágítja, korántsem tulajdonít morfológiai jelentőséget minden oppozíciónak. A *nővére – nővérem* és a *háza – házam* oppozíciót (és ezáltal a *nővére* > *nővérem, háza* > *házam* levezetést) például nem építi be az elemzésbe, mert a hátulképzett magánhangzókat tartalmazó (és nem nyitótövű) szóalakok esetében ez a viszony nem áll fönn a két paradigmatikus érték között: *barátja – barátom* (**barát-ja* > *barát-om*). Tehát míg a *nővérei* szóalakban az *-e* morfémaértékű, a *nővérem* szóalakban csupán kötőhangzó

(továbbá ennek megfelelően az egy birtokot jelölő szóalakok esetében egyes szám harmadik személyben a birtokos személyjelet tekintik zéró alakúnak, minden más esetben viszont a birtokviszonyjelet: *hajó* + *ja* + Ø, *hajó* + Ø + *m*, *ablak* + *a* + Ø, *ablak* + Ø + *om*).

Összességében, minthogy a morfológiai szerkezetek felépüléséért és a morfémák jelentéséért a morfémaalapú megközelítésben nem a szóalakok, hanem a szóelemek a felelősek, az elemzés célja és egyetlen lehetősége, hogy bizonyos típusú szóalakok alapján kikövetkeztetett morfológiai szerkezeteket valahogyan rávetítsen más, azokba nyilvánvalóan kevésbé illeszkedő szóalakokra. Nem teljesen megjósolható ugyanakkor, hogy mely szóalakokat tünteti ki az adott leírás azzal, hogy más szóalakokra vetíti rá őket: az egyik fenti elemzés (Balogh 2000: 188–189) a *hajói* típusú szerkezetet vetíti rá az *ablakai* típusú szerkezetre (*hajó* + *i* ~ *ablak* + *ai*), a másik (Kiefer 2000) éppen fordítva (*ablak* + *a* + *i* ~ *hajó* + Ø + *i*), noha ez utóbbi rávetítés még az összes mássalhangzóra végződő főnév esetében sem vihető végbe maradéktalanul, mivel a több birtokot kifejező mássalhangzóra végződő főnevek alakja nem minden esetben motiválható az egy birtokot kifejező mássalhangzóra végződő főnevek alakjával (**baráta* > *barátai*). Ismeretes továbbá olyan elemzés (Kiefer 2003: 207), amely a mássalhangzóra végződő, hátulképzett magánhangzót tartalmazó főnevek szerkezetét vetíti rá a zárt mintázatot képviselő nyitótövekére is (*ablak*-Ø-*om* ~ *ház*-Ø-*am*), pedig a nyitótövek toldalékolása éppenséggel az elölképzett (és/vagy úgynevezett semleges) magánhangzókat tartalmazó főnevek toldalékolásával (*nővér*-*e*-Ø, lásd Kiefer 2003: 207) is párhuzamba állítható lenne a következőképpen: *nővér*-*e*-*m* ~ *ház*-*a*-*m* (~ *barát*-Ø-*om* ~ *hajó*-Ø-*m*). A birtokot és/vagy birtoktöbbességet kifejező szóalakok a magyarban tehát jól példázzák, hogy a morfémaelemzésben a szóelemek számának meghatározása óhatatlanul önkényes lépéseket hordozhat magában.

2.2. A szóelemek határa

A morfémaelemzés másik alapkérdése, hogy hol vannak a szó(alak)ban a morfhatárok. A morfhatár elmosódásának vannak sajátos esetei a tövet és a toldalékot illetően. A *feketedik* ige esetében például indokolt lehet többféle felbontás is. A morfémaelemzés azért vezethet ellentmondásos eredményre, mert a) az -*Od*(*ik*) képző mindig a tő invariánsához, sosem a csonkolt tőhöz kapcsolódik, e szerint a felbontás: *fekete*+*d(ik);* b) ugyanakkor az -*Od*(*ik*) képző magánhangzója nem kötőhangzó, hanem állandó elem, ráadásul a *feket-* tő más nyelvi környezetben is megjelenik (lásd *feket-ít*), e szerint pedig a felbontás: *feket* + *ed*(*ik*).

Több esetben a tő és a toldalék átfedése tendenciaszerűnek tűnik. Az *-ista* képzős neologizmusok között például feltűnően sok az eleve *-i* végződésű elem: *hobbista, csokista, hifista, scifista, mozista, cigista, bulista* (Ladányi 2017: 621 azon példái, amelyek az MNSZ2-ben is előfordulnak, lásd még a konvencionális *fradista* alakot). Itt is kérdéses, hogy a felbontás a csonka tő képzetére (*hobb* + *ista, csok* + *ista* stb.) vagy egy *-sta* toldalékváltozatra épül (*hobbi* + *sta, csoki* + *sta* stb.). Hasonló kérdés fölmerül például az elvileg *-árium* képzős *lekvárium* (Ladányi 2017: 548) szó elemzését illetően is, nem szólnak azonban disztribúcióalapú érvek sem a *lekv* + *árium*, sem a *lekvár* + *ium* szerkezet mellett (sem a **lekv-*, sem az **-ium* morféma nem mutatható ki a magyarban).

Mint a 2.1.-es pontban már szó volt róla, a szóalakon belül a toldalékok egymástól való elhatárolása is kihívást jelentő feladat. Amennyiben a toldalékok számában meg is tudnak egyezni a különböző elemzések, a toldalékhatárok megállapításában így is mutatkozhatnak különbségek. A feltételes mód kapcsán ismeretes a -(V)(*n*)*na*, -(V)(*n*)*ne*, -(V)(*n*)*ná*, -(V)(*n*)*né* szegmensek toldalékként való azonosítása (Kugler 2000). A *kérnél* szóalakban például a *kér* + *né* + *l* felbontást indokolja a más számú és személyű, de feltételes módú szóalakok szerkezete: *kér* + *né* + *k, kér* + *né* + *nk, kér* + *né* + *nek*. Ha azonban a *kérnél* szóalakot a szó egyes szám második személyű alakjaival vetjük össze, úgy az *-él* tűnik föl morfként, az *-n* pedig azonosítható a feltételes mód jeleként (Kiefer 2003): *kér* + *n* + *él, kér* + *t* + *él, kér* + *j* + *él*. A feltételes mód alakjai is jól mutatják, hogy a morfémaelemzésben nemcsak a morfok számának (lásd 2.1.), hanem a szóelemek határának meghatározása is óhatatlanul önkényes lépéseket hordozhat magában.

2.3. A szóelemek jelentése és a szó jelentése

A morfémaelemzés egyik szemantikai alapkérdése, hogyan vezethető vissza a morfológiailag összetett szó jelentése a szóelemek jelentésére. A szemantikai áttetszőség hiányát nyilvánvalóan okozhatja a képzett szavak lexikalizálódása (lásd Ladányi 2007: 74), ahogy gyakran a szabályszerű szóképzés is homályos derivátumokhoz vezet (lásd *kacsázik* 'kacsára vadászik', 'kacsát süt' stb., Ladányi 2007: 83). Valójában sok esetben a ragozott alakok esetében sem beszélhetünk teljes kompozicionalitásról (Palágyi 2024a). A mai magyar nyelvben az összetett igék kapcsán figyelhetünk föl a kompozicionalitás hiányára (Palágyi 2024b). Az (1) példában szereplő ige alapszava a *szerepjáték*. A szerepjáték olyan több résztvevős szabályalapú játék, amelynek keretében a játékosok egy közösen elképzelt fantáziavilág képzeletbeli személyeit alakítják, közösen képezik részét

egy történetnek. A *szerepjátszik* ige jelentése tehát nem csupán 'szerepet játszik' lehet, hanem 'szerepjátékkal játszik' is, ez utóbbi jelentés azonban nem következik közvetlenül a szó alakjából.

(1) Egy idő után a társaságnak az a fele, aki nem *szerepjátszik*, szeretné lecsapni a másikat. (MNSz2 #98949611)

Hasonló a helyzet a már említett *-ista* képzős szavak egy részénél. Világos, hogy például a *marxizmus, darwinizmus* szavak szemantikai vonatkoztatásának alapja *Marx,* illetve *Darwin,* az *-izmus* képzős derivátumok itt a tőben jelölt személyhez kötődő gondolatrendszert jelölik. Az azonban már megkérdőjelezhető, hogy a *marxista, darwinista* szavak szemantikai vonatkoztatási alapja *Marx* és *Darwin* lennének, minthogy a személyek és a velük kapcsolatba hozott gondolatrendszer között egyértelmű különbség tehető.[1] A *marxista* valójában nem *Marx,* hanem a *marxizmus* hívét jelöli, a *darwinista* pedig nem *Darwin*ét, hanem a *darwinizmus*ét, vagyis a szavak szemantikailag áttetsző alakja a **marx-izmus-ista*, illetve a **darwin-izmus-ista* lennének. A morfémaelemzés alapján megállapítható szerkezetből tehát itt sem következik közvetlenül a szó jelentése.

2.4. A szó(alak) származtatása

Ugyan az előző alpontban szereplő szavak jelentése nem tekinthető kompozicionálisnak, legalább a (formai értelemben vett) alapszavuk egyértelműen meghatározható: *Marx* > *marxizmus, marxista; Darwin* > *darwinizmus, darwinista*. Más szóalkotási módok esetében azonban nem ilyen világos a helyzet. A szóelvonással keletkezett szavak egy részénél a származtatás nyelvtörténeti kérdés: *kasza* > *kaszál*, de *kapál* > *kapa*. Más esetekben pedig ugyan egyértelmű a levezetés iránya, a szó származtatása azonban korántsem az. Míg a toldalékolással képzett szavak tőként magukba foglalják az alapszót, addig a szóelvonással létrejött szavak értelemszerűen nem tartalmazzák azt. A *képvisel* ige például egykor egyértelműen elvonással keletkezett, viszonylag régi szavunk, az azonban kétséges, hogy mi az elvonás alapja. A *képviselő* és a *képviselet* is konvencionális szavak voltak már a *képvisel* ige keletkezésének az idején is, vagyis mindkettő az elvonás alapjául szolgálhatott; emellett a *képvisel* szó jelentéséről számot adhatunk mindkét szó segítségével: 'képviselője valaminek', 'képviseletet biztosít valaminek'.

[1] Lásd: „Darwin darwinizmusa rasszista volt, nem is kicsit" (https://mandiner.hu/velemeny/2022/08/szabados-adam-velemeny-charles-darwin-rasszizmus).

A levezetés nem egyértelmű a felsőfok használata kapcsán sem, ugyanis az két szóalakot is magában foglal. Például a *leggyorsabban* szóalak levezethető a *gyorsabban-* és a *leggyorsabb-* szóalak felől is prefixációval, illetve szuffixációval. Ez a példa is azt mutatja, hogy a morfémaelemzés a szóelemek összeépülését tudja ugyan modellálni, ha azonban a levezetett alakban nem ismerhető fel a tő, vagy éppenséggel több relatív tő is felismerhető, akkor a szó(alak) származtatása óhatatlanul önkényes döntést vonhat maga után.

3. A többszörös morfológiai motiváltság elméleti háttere és meghatározása

A továbbiakban a többszörös motiváltság elméleti hátterét vázolom. A morfológiai szerkezetek többszörös motiváltságának leírása feltételezi a leírás szóalapúságát és hálózatelvűségét. A szóalapúság és a hálózatelvűség az utóbbi évtizedekben kiegészült a konstrukciós szemlélettel.

A morfológiai elemzés szóalapúsága a használatalapúság tézise felől is megközelíthető, amely szerint a nyelvi tudás a nyelvhasználati tapasztalatokból való elvonatkoztatás eredménye (Bybee 2010; Langacker 2008), ugyanis a nyelvhasználati események során a beszélő morfológiai tapasztalatai a szavakból származnak. A szóelemek eszerint nem primitívumok, hanem a szavak szerkezetéből való elvonatkoztatás eredményei (Blevins 2006), maga a morfológia pedig a jelentés és a forma együttes, rendszerszerű variálódásának vizsgálatát jelöli a szavak szintjén (Haspelmath 2002). Ez a megközelítés a toldalékolással és az egymáshoz nem konkatenatív műveletekkel (például flexióval vagy akár szupraszegmentális mintázatok szerint) kapcsolódó alakokat egységesen tudja megragadni, mivel nem törekszik a szavak, illetve szóalakok szegmentálására.

A morfológiailag összetett szavak gyakorisági tényezők függvényében többé-kevésbé rögzülnek, és különböző mértékű morfológiai áttetszőséggel rendelkeznek: a gyakoribb és egyszerűbb szóalakok vélhetően a memóriában rögzítettebbek, mint a ritkábbak és összetettebbek (vö. *lovat* vs. *lovaikat*); a kivételes szóalakok vélhetően rögzítettebbek a szabályszerűbbeknél (vö. *lovat* és *lónak*); a képzett szavak vélhetően rögzítettebbek, mint az inflexiósak (vö. *lovas* és *lovat*) (vö. Juhász–Pléh 2001; Lukács 2001). Emellett a szavak morfológiai szerkezete különböző kontextusban különböző mértékben lehet áttetsző: a *csütörtököt* szóalak vélhetően könnyebben előhívható és egészlegesebben dolgozható fel a *csütörtököt mond* idiómában, mint a kompozicionálisabb *csütörtököt megelőzően* szerkezetben.

Minthogy a szóelemek az összetett szerkezetű szavakból és szóalakokból történő elvonatkoztatások, a szóalapú megközelítések szerint a fonológiailag és szemantikailag függő elemeknek (kötött morfoknak) nincs önálló reprezentációjuk, ezáltal pedig a szavak morfológiai szerkezete is függ a szavak között meglévő általánosított viszonyoktól. A szavak morfológiai szerkezetének dinamikussága és rögzítetlensége diakrón szempontból is nyilvánvaló, hiszen a szavak közötti formai és szemantikai párhuzamok jellemzően elhomályosulnak (például az eredetileg összetett morfológiai szerkezetű *mez-ő* alak ma már nem tekinthető áttetszőnek: *mező*), kialakulnak (például az eredetileg egységként kölcsönzött *udvarnok* szót később a nyelvhasználók más szavak viszonylatában képzett szóként újraértelmezték: *udvar-nok*), vagy éppen átértelmeződnek (például az eredetileg *szá-ja* szerkezet mára *száj-a* szerkezetként értelmezendő).[2]

A morfológiai elemzés konstrukciós szemlélete megközelíthető a szimbolikusság tézise felől, amely szerint a grammatika és a jelentés elválaszthatatlanul összekapcsolódik, a grammatikai elemek és struktúrák különböző általánossági szinteken megragadható forma-jelentés párok (Langacker 2008: 93–127). A konstrukciós szemlélet szerint a grammatikában nincs szükség az elemektől függetlenül működő szabályok posztulátumára. A nyelvi mintázatok vizsgálata révén különböző nyelvi és általánossági szinteken sémák térképezhetők föl, amelyek a megvalósulásaikra támaszkodnak, és egyúttal lehetővé teszik (motiválják és szabályozzák) az újonnan megvalósuló nyelvi szerkezeteket. A szavak szintjén a forma és a jelentés együttes, rendszerszerű variálódásáért a morfológiai konstrukciók a felelősek (Booij 2010; Booij–Audring 2017; Jackendoff–Audring 2020). A morfológiai konstrukciók a szavakhoz hasonlóan rögzített és idioszinkratikus, de azoknál sematikusabb forma-jelentés párok. Az *-s* képzős konstrukcióról való tudásunk például az alábbi módon formalizálható:

$$< [[\ldots]_{\mathrm{Ni}}\text{-(V)}s]_{\mathrm{Aj}} \leftrightarrow [\mathrm{SEM}_{\mathrm{i}}\text{-vel ellátott}]_{\mathrm{j}} >$$

[2] Amennyiben a morfok a szavak stabil reprezentációval rendelkező építőkövei lennének, az ilyen változásoknak legfeljebb kivételes esetekben kellene előfordulniuk, a szavak belső morfológiai szerkezetének módosulása azonban nem kivétel, hanem szabály. A morfémaalapú modellekben a morfológiai szerkezetek időbeli variabilitását hagyományosan a változás és a működés dichotomikus szétválasztásával, illetve a „naiv beszélő" szerepének előtérbe kerülésével szokás eliminálni, a szóalapú, analógiás megközelítés (lásd Bybee 2010) ugyanakkor lehetővé teszi, hogy a működés és a változás közötti különbséget csupán szemléleti különbségnek tekintsük (minthogy a változás a működés folyománya, a működés pedig mindig magában hordozza a változás lehetőségét).

A formai és a szemantikai pólus asszociatív viszonyban áll egymással, ezt a viszonyt a ↔ jel jelöli. A ↔ bal oldalán a formai, a jobb oldalán pedig a szemantikai pólus leírása látható. Az alsó indexben $_i$ és $_j$ betűvel a két pólus közti megfelelések vannak jelölve.

A morfológiában a szóalapúság és a konstrukciós szemlélet osztozik abban, hogy az -(V)*s* szóelem valójában nem tekinthető önálló jelentésű nyelvi jelnek. Az -(V)*s* szóelem önmagában semmilyen jelentést nem asszociál, a róla való tudásunknak részét képezi, hogy mindig valamilyen főnevet jelölő fonológiai szekvencia után jelenik meg ([…*s*]), vagyis a képző formája és funkciója csupán az egész alakra mint Gestaltra vonatkoztatva ismerhető föl.

A többszörös motiváltság feltételezését a szó belső szerkezetének rugalmas, dinamikus (némiképp esetleges) struktúraként való értelmezése teszi lehetővé. Minthogy a szó belső morfológiai szerkezete azokból a fonológiai és szemantikai viszonyokból emergálódik, amelyek a szót együttesen (fonológiai és szemantikai oldalon is) más szavakhoz fűzik, így előfordulhat, hogy ha a szót különböző szónyalábokra vonatkoztatjuk, akkor különbözőképpen tárul föl annak morfológiai szerkezete. A többszörös motiváltság koncepciója feltételezi a konstrukciós szemlélet hálózatelvűségét is. A konstrukciók és a szavak hálózatosan szerveződnek, vagyis lehetséges, hogy több, egyaránt érvényes kapcsolódási ponttal rendelkeznek.

A konstrukciós morfológiai modell kidolgozója, Geert Booij akkor beszél többszörös motiváltságról, ha ugyanazon szó több konstrukció felől is magyarázható, és ezek a magyarázatok nem zárják ki egymást. Példaként erre a holland *modebloggen* 'divatblogot ír' igét hozza (Booij 2023), amelynek konstituenciája magyarázható összetételi sémával, toldalékhelyettesítéssel és konverzióval is. Eszerint az új szó létrejöttét a *mode* 'divat' és a *bloggen* 'blogol' egyszerű szavak éppúgy támogatják, mint a *modeblogger* 'divatblogger' és a *modeblogg* 'divatblog' összetételek. A továbbiakban ennél általánosabban közelítem meg a többszörös morfológiai motiváltságot; olyan jelenségként, amely esetében egy adott szó(alak) morfológiai felépítését és/vagy jelentését több különböző morfológiai általánosítás vagy alak-jelentés pár is közvetlenül támogatja (és magyarázza).

4. A többszörös morfológiai motiváltság típusai

4.1. Különböző mintázatok együttes leképeződése

A többszörös morfológiai motiváltság egyik típusában különböző mintázatok együttesen képeződnek le a szóra. Erre példa a 2.1-es és a 3. részben már

tárgyalt *-s* képzős konstrukció, amelynek alább olvasható egy cikk címéből való megvalósulása.

(2) Mexikó elnöke *internetesít*. (MNSz2 #173275195)

Az *internetesít* hapax morfológiai felépítését támogatja egyfelől az az analógiás mintázat, amely a *fás* típusú (lásd még *virágos*) melléknevekre és a belőlük képzett igékre épül (lásd még *virágosít*):

fás : internetes	::	fásít : x	x = internetesít
fás : fásít	::	internetes : x	x = internetesít

Ezekben a képzésekben közös, hogy a melléknév *(fás, virágos)* nem csupán konvencionális, de gyakoribb szó is, mint az ige *(fásít, virágosít),* vagyis plauzibilis módon feltételezhető, hogy a vonatkoztatás alapját képezi a szóalkotás során, és a derivátum jelentése is megragadható felőle (*virágosít* 'virágossá tesz'). Az *internetes* melléknév ugyanakkor szemantikailag eltér ezektől a melléknevektől, mivel velük ellentétben nem a 3. részben leírt 'valamivel ellátott' konstrukciós jelentést képviseli. Míg az MNSZ2-ben a *virágos* és a *fás* szavak környezetében (jobbra három szó távolságig a legmagasabb logDice értékek szerint) a *rét, mező, növény,* illetve a *szavanna, legelő* főneveket találjuk, addig az *internetes* szó használata inkább a relációs melléknevek használatához hasonlít, és a *portál, oldal, ügyfélszolgálat* szavakkal fordul elő leginkább. A *fás* és *virágos* melléknevekhez hasonlónak tekinthető a mára kissé archaikus *internetes kávézó* kifejezés, de az *internetes* általában nem jelzője azoknak a helyszíneknek, amelyek internetkapcsolattal vannak ellátva, ekképpen az ige jelentése is kevésbé ragadható meg felőle: *internetesít* ?'internetessé tesz'. Az *internetesít* ebben a tekintetben inkább a *gépesít* igével analóg, amely egyfelől gyakoribb, konvencionálisabb, mint a megfelelő *-s* képzős melléknév *(gépes),* másfelől szintúgy kevésbé ragadható meg a melléknév jelentése alapján (*gépesít* ?'gépessé tesz'). A *gépesít* és az *internetesít* igékben eszerint a vonatkoztatás szemantikai alapja sokkal inkább a *gép* és az *internet* főnév: 'internettel ellát', 'gépekkel ellát'. Az *internetesít* létrejöttét eszerint az alábbi analógiás mintázat támogatja:

gép : internet	::	gépesít : x	x = internetesít
gép : gépesít	::	internet: x	x = internetesít

Ugyanakkor a többszörös motiváltság jegyében a melléknév és az ige gyakorisági viszonyai és a szemantikai szempontok egyaránt érvényesíthetők, és az *internetesít* létrejötte meghatározható egy szélesebb mintázat alapján:

gép : fa : internet	gép : gépes : gépesít
::	::
gépes : fás : internetes	fa : fás : fásít
::	::
gépesít : fásít : x	internet : internetes : internetesít
x = internetesít	x = internetesít

A fenti mintázat azt is rögzíti, hogy a nyelvhasználóknak tudásuk van a képzők tipikus szekvenciáiról, arról, hogyan épülnek egymásra a konstrukciók. Ez a többszörös általánosításokon alapuló tudás teszi lehetővé, hogy a beszélők olykor eltekintenek bizonyos közbülső lépésektől: *tanú* > (?*tanús* >) *tanúsít*. Amennyiben a szóképzési lánc bizonyos elemeinek elhagyásával nagy számban jönnek létre új szavak, a két konstrukció egyesülhet (Kalivoda–Palágyi 2024), miként az az *-s* képzős és az *-ít* képzős konstrukció esetében is történt.

A többszörös általánosítások megléte, a konstrukciók egymásra épülése az inflexiós jellegű konstrukciók esetében is nyilvánvaló. A 2.4.-ben említett *leggyorsabban* szóalak kapcsán például a többszörös motiváltság koncepciója szerint nincs szükség annak az eldöntésére, hogy relatív tőként a *-gyorsabban* vagy a *leggyorsabb-* határozható-e meg, azaz prefixációval vagy szuffixációval jött-e létre a szóalak. A szó alakja a következő többszörös általánosítást valósítja meg: [[[[*leg*]-Adj]-*Abb*]-*An*]. A konstrukcióba újonnan illeszkedő példányok, mint például a *leglájtosabban*[3] szóalak létrejöttét az alábbi szélesebb mintázat motiválja analógiásan.

Adj (gyors stb.) : lájtos
::
Adj-*Abb* (gyorsabb stb.) : lájtos-abb
::
Adj-*An* (gyorsan stb.) : lájtos-an
::

[3] „Ezt a hétvégét egy pénteki, hajnalig tartó bulizás után a lehető *leglájtosabban* töltöttem." (google.hu)

ADJ-*Abb-An* (gyorsabban stb.) : lájtos-abb-an
::
leg-ADJ-*Abb-An* (leggyorsabban stb.) : leg-lájtos-abb-an

A szemantikai kidolgozásnak ugyancsak több érvényes leírása lehet. Amennyiben az ADJ konstrukció jelentése 'X', az ADJ-*Abb* jelentése 'még inkább X', az ADJ-*An* jelentése pedig 'X módon', úgy az ADJ-*Abb-An* konstrukció jelentésének lehet az előbbi ('még inkább X módon') és az utóbbi ('X módon még inkább') összetett szerkezet is a szemantikai referenciapontja. Mindazonáltal a morfológiailag legösszetettebb alak sem szükségszerűen épül a kevésbé összetettekre, a vonatkoztatás alapja lehet a mintázat alapalakja is (ADJ 'X' : *lájtos* :: *leg*-ADJ-*Abb-An* 'leginkább X módon' : *leg-lájtos-abb-an*).

A többszörös motiváltság a 2.4.-ben említett összetett igék esetében is alapvető jelentőségű. Az összetett igék (lásd *versenysportol, utastájékoztat, génmanipulál*) eleve több alapszóval rendelkeznek, mivel a mai magyarban úgy jönnek létre produktívan, hogy előtagjuk *(verseny-, utas-, gén-)* egy összetett főnévből származik *(versenysport, utastájékoztatás, génmanipuláció),* az utótagjuk viszont az illető összetett főnév alaptagjával asszociatív viszonyban lévő egyszerű igéből *(-sport ↔ sportol, -tájékoztatás ↔ tájékoztat, -manipuláció ↔ manipulál)* (Palágyi 2024b, c). Ekképpen ugyanaz az analógiás viszonyrendszer (egyszerű főnév : összetett főnév :: összetett főnév : összetett ige; egyszerű főnév : egyszerű ige :: összetett főnév : összetett ige) szóelvonást, toldalékolást és toldalékhelyettesítést is eredményezhet. Azzal kapcsolatban ugyanakkor gyakran nem tudunk (és nem is szükséges) kizáró döntést hozni, hogy mely főnévi összetétel motiválta az összetett ige létrejöttét. A *képvisel* ige létrejötte például az 1. táblázatban látható szélesebb mintázatra támaszkodik. Az igének két alapszava van *(képvisel < képviselő, képviselet),* mindkettő (alaptagja) által motiválható a *visel* komponens leképeződése a szerkezetre *(-viselő ↔ visel, -viselet ↔ visel).*

1. táblázat. *A* képvisel *ige többszörös motiváltsága*

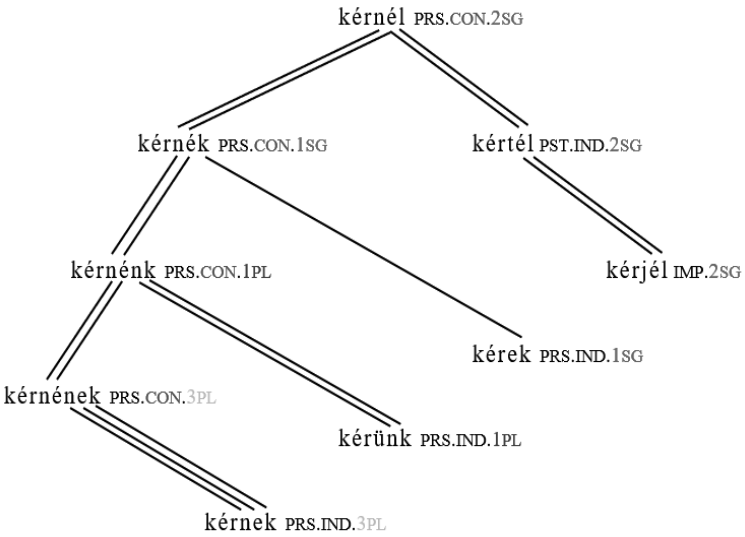
viselő	::	*visel*	::	*viselet*
:		:		:
képviselő	::	***képvisel***	::	*képviselet*

Több esetben azzal kapcsolatban sem tudunk (és nem is szükséges) kizáró döntést hozni, hogy az összetett ige kapcsán egyáltalán szóelvonást vagy toldalékolást kell-e feltételeznünk. A *epizódszerepel* ige létrejötte például a 2. táblázatban látható, szélesebb mintázatra támaszkodik. Az igének két (az MNSZ2-ben gyakoriság tekintetében azonos nagyságrendet képviselő) alapszava van *(epizódszerep > epizódszerepel < epizódszereplő),* mindkettő (alaptagja) által motiválható a *szerepel* komponens leképeződése a szerkezetre *(-szerep → szerepel, -szereplő → szerepel).*

2. táblázat. *Az* epizódszerepel *ige többszörös motiváltsága*

szerep	::	*szerepel*	::	*szereplő*
:		:		:
epizódszerep	::	***epizódszerepel***	::	*epizódszereplő*

Végezetül a többszörös motiváltság megvalósulhat a forma és a jelentés rendszerszerű együttes variálódását felmutató különböző paradigmatikus síkok átfedésével. A többszörös motiváltság koncepciója szerint megragadható a *kérnél* típusú szóalakok szerkezete. Az 1. ábrán az látható, hogy a szóalak *-né* szekvenciája a szóalakot a feltételes módú paradigmához köti, az *-él* szekvencia viszont a második személyű alakokhoz. Ennek értelmében az *-é-* szegmens a szóalakban többszörösen motivált.



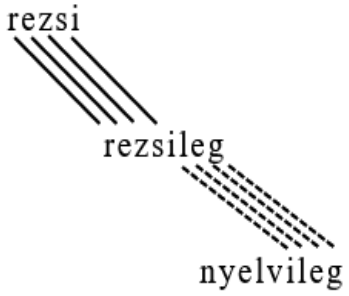
1. ábra. *A* kérnél *szóalak többszörös motiváltsága*

4.2. Különböző formai kidolgozási elvek szintetikus érvényesülése

A többszörös motiváltság másik típusaként határozható meg a különböző formai kidolgozási elvek szintetikus, egymást nem kizáró érvényesülése. A konstrukciók formai kidolgozási elveként meghatározható az az elvárás, hogy az új példány alakilag hasonlítson a szemantikai vonatkoztatás alapjára (szóképzés esetében például az alapszóra). Ezt az elvet a hűségesség kényszereként („faithfulness constraint"; Lior 2024) vagy úgynevezett forrásalapú általánosításként is meg lehet ragadni (Bybee 1985). A héber nyelvben például a többes számú főnevek *-im* végződésűek. A *čembalo-im* 'csemballók' szóalak tökéletesen eleget tesz a formai kidolgozás fentebb említett elvének, mivel megőrzi az alapalakot a maga egészében még azon az áron is, hogy az *oi* magánhangzókapcsolat a héberben fonotaktikailag kevéssé kívánatos. A konstrukciók formai kidolgozásának másik fontos elve ugyanakkor, hogy az új példány alakilag hasonlítson a sémára (a sémát kidolgozó többi példányra), amely elvnek az *-oim* végződésű *čembalo-im* már kevésbé tesz eleget. Nem meglepő tehát, hogy *čembal-im* szóalak is adatolható a héberben, amely alak ugyan a forrását nem őrzi meg maradéktalanul, de más többes számú szóalakokra jobban hasonlít.

Vannak azonban esetek, amikor a két kidolgozási elv egymást nem kizáróan, hanem szintetikusan érvényesülhet. A héberben megfigyelhető például a szóalakok többszörös motiváltsága az eleve *i* végződésű alakok kapcsán. A *dividi* 'dvd' többes száma a *dividim,* amelyben egyrészt alakilag megőrződik a főnévi alapalak, másfelől a szóalak az *-im* végződésnek is eleget tesz. A szóalak harmadik *i* szegmense tehát egyszerre idézi föl az alapalakot *(dividi-…)* és a toldalékot *(…-im),* vagyis az alapalak és a többes szám konstrukciója felől egyaránt motiválva van.

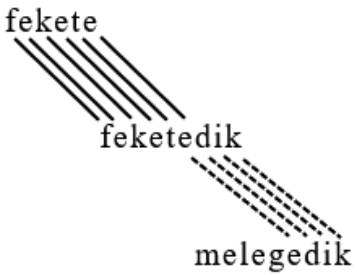
A magyarban a különböző kidolgozási elvek szintetikus érvényesülését jól példázza a *rezsileg*[4] szó. A *-lag/-leg* termékenysége a mai magyarban az *-i* képzős alakokra korlátozódik egy többszörös általánosítás jegyében: $[[\text{N-}i]_{\text{ADJ}}\text{-}lAg]_{\text{ADV}}$ (lásd *informatika-i-lag*). Mint az alábbi ábrán látható, a *rezsileg* szóban tehát szintén egy *i* szegmens az, amely az alapszóhoz is kapcsolódik *([rezsi…]),* másfelől általa a szó eleget tesz a konstrukció azon kidolgozási elvének is, hogy az új példánynak *-ilAg* végződésűnek kell lennie *([…ileg]).*



2. ábra. *A* rezsileg *szó többszörös motiváltsága*

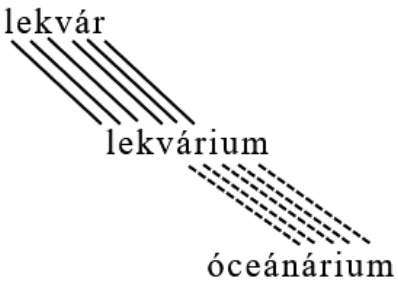
A 2.2.-ben említett szavak közül a *feketedik* szóban is megfigyelhető a konstrukció formai kidolgozási elveinek szintetikus érvényesülése. Mint az alábbi ábrán látható, a *feketedik* szóban a harmadik *e* szegmens az, amely az alapszóhoz is kapcsolódik *([fekete…]),* másfelől általa a szó eleget tesz a konstrukció azon kidolgozási elvének is, hogy az új példánynak *-Odik* végződésűnek kell lennie *([…edik]).*

[4] „Hja, a kocsi...ha levonod azt a 80-at, akkor *rezsileg* ugyanott vagytok, mint pl. mi. Sőt!" (www.prohardver.hu)



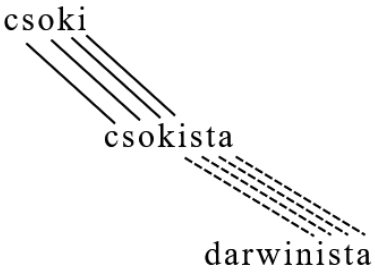
3. ábra. *A* feketedik *szó többszörös motiváltsága*

A 2.2.-ben említett szavak közül a *lekvárium* szóban is megfigyelhető a konstrukció formai kidolgozási elveinek szintetikus érvényesülése. Mint az alábbi ábrán látható, a *lekvárium* szóban az *ár* szegmens az, amely az alapszóhoz is kapcsolódik *([lekvár…]),* másfelől általa a szó eleget tesz a konstrukció azon kidolgozási elvének is, hogy az új példánynak *-árium* végződésűnek kell lennie *([…árium])*.



4. ábra. *A* lekvárium *szó többszörös motiváltsága*

A 2.2.-ben említett szavak közül a *csokista* szóban is megfigyelhető a konstrukció formai kidolgozási elveinek szintetikus érvényesülése. Mint az alábbi ábrán látható, a *csokista* szóban az *i* szegmens az, amely az alapszóhoz is kapcsolódik *([csoki…]),* másfelől általa a szó eleget tesz a konstrukció azon kidolgozási elvének is, hogy az új példánynak *-ista* végződésűnek kell lennie *([…ista])*.



5. ábra. *A* csokista *szó többszörös motiváltsága*

4.3. A kompozicionalitás hálózatos érvényesülése

A többszörös motiváltság egyik típusaként határozható meg az a jelenség, amikor a szó kompozicionalitása nem izoláltan, az adott morfológiai szerkezet közvetlen hatókörében, hanem csak más morfológiai konstrukciókkal való asszociatív viszonyában, hálózatosan érvényesül. A 2.3.-ban említett *-ista* képzős szavakhoz hasonló forma-jelentés eltérések a konstrukciós morfológiában másodlagos sémaként (second-order schema) közelíthetők meg (Nesset 2008). Alább formalizáltan (Booij–Masini 2015 alapján)[5] az látható, hogy az *-ista* képzős konstrukcióról való tudásunknak a *marxista, darwinista* típusú szavak esetében részét képezi az *-izmus* képzős konstrukció ismerete. Kiemelendő, hogy a $_{j}$ elem a bal oldali konstrukció kimenete, de részét képezi a jobb oldali konstrukció szemantikai oldalának is.

$$< [[x]_{Ni}\text{-izmus}]_{Nj} \leftrightarrow [_{i}\text{-hez kapcsolódó nézetrendszer}]_{j} > \approx < [[x]\text{-ista}]_{Nk} \leftrightarrow [_{j}\text{híve}]_{k} >$$

A magyar inflexiós paradigmák esetében a másodlagos sémák szükségessége nem mindig szembeötlő, hiszen az összetettebb morfológiai jelentéseket képviselő szóalakok formája általában visszavezethető az egyszerűbbeket képviselő szóalakok formájára. A különböző morfológiai jelentéseket képviselő úgynevezett jeles szóalakok ugyanakkor sem a magyar főnevek, sem a magyar igék esetében nem kombinálódnak áttetsző módon, hanem esetükben a forma-jelentés párhuzamok részlegessége figyelhető meg. A szó és a szónál nagyobb

[5] Mint fentebb már szó volt róla, a < > jelek által közrefogott részek az érintett szavak alakját és jelentését formalizálják, az egyes alakokhoz tartozó jelentéseket a ↔ jel vezeti be, mivel az alak és a jelentés asszociatív viszonyban van egymással. Az ≈ jel két különböző konstrukció asszociatív viszonyát jelöli.

szerkezetek közötti átmenetet képviselő, segédigés múlt idejű és feltételes módú alakok *(tanult volna)* formailag kapcsolódnak a múlt idejű igealakokhoz *(tanult),* a feltételes módúakhoz viszont csupán a segédige révén részlegesen *(tanulna ~ volna),* miközben múlt idejű és feltételes módú alakok szemantikailag nyilvánvalóan nem kapcsolódnak kevésbé a feltételes módú alakokhoz, mint a múlt idejűekhez *(tanult ↔ tanult volna ↔ tanulna)*.

Míg az igék esetében a mód és az idő, addig a főnevek esetében a birtoklás és a szám kategóriájának (fogalmi és alaki) alapbeállítástól való eltérése teszi szükségessé a másodlagos sémák feltételezését. Alább a többes számra vonatkozó séma, illetve az E/3. személyű birtokos egy birtokra vonatkozó sémája látható.

$$< [[\mathrm{x}]_{\mathrm{Ni}}\text{-}k]_{\mathrm{Nj}} \leftrightarrow [\text{több }_{\mathrm{i}}]_{\mathrm{j}} >$$

$$< [[\mathrm{x}]_{\mathrm{Ni}}\text{-}jA]_{\mathrm{Nk}} \leftrightarrow [_{\mathrm{i}}\text{az övé}]_{\mathrm{k}} >$$

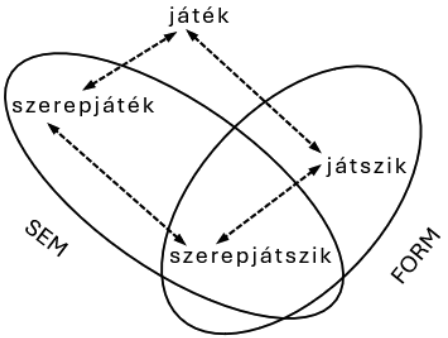
A 2.1.-ben vizsgált szóalakok esetében a flektáló nyelvekhez hasonlóan a fenti két konstrukció szemantikai összekapcsolódása nem tükröződik a fonológiai oldalon (és ezáltal a szimbolikus térben). A *hajói* típusú szóalakot szemantikai kapcsolat köti össze a *hajója* és a *hajók* típusú alakkal, amely viszonyrendszer másodlagos sémaként az alábbi formalizmussal ragadható meg. Mint látható, a birtoktöbbesítő jeles séma jelentése a többes számú és a birtoklást jelentő sémák jelentésére épül.

$$< [[\mathrm{x}]_{\mathrm{Ni}}\text{-}k]_{\mathrm{Nj}} \leftrightarrow [\text{több }_{\mathrm{i}}]_{\mathrm{j}} > \approx < [[\mathrm{x}]_{\mathrm{Ni}}\text{-}i]_{\mathrm{Nl}} \leftrightarrow [\mathrm{SEM}_{\mathrm{j}}\,\mathrm{SEM}_{\mathrm{k}}\,(\text{'több }_{\mathrm{i}}\text{az övé'})]_{\mathrm{l}} > \approx <$$
$$[[\mathrm{x}]_{\mathrm{Ni}}\text{-}jA]_{\mathrm{Nk}} \leftrightarrow [_{\mathrm{i}}\text{az övé}]_{\mathrm{k}} >$$

A kompozicionalitás hálózatossága ennél gyengébben érvényesül például a mássalhangzóra végződő főnevek esetében. Az *asztalai* típusú szóalakokban a múlt idejű és feltételes módú igelakok forma-jelentés viszonyához hasonló aszimmetria figyelhető meg, amennyiben a szóalak formailag és szemantikailag is kapcsolódik a birtoklást kifejező alakhoz, de a többes számú alakhoz elsősorban szemantikailag kapcsolódik, mivel mind a *-k,* mind az *-i* többességre vonatkozik *(asztala ↔ asztalai ↔ asztalok)*.

Végezetül a kompozicionalitás hálózatos érvényesülése figyelhető meg a 2.4.-ben és 4.1.-ben tárgyalt összetett igék esetében is. A szóelvonás esetében ez nyilvánvaló, hiszen például a *képvisel* szó jelentéséről csak a *képviselő* vagy a *képviselet* szó jelentésének segítségével tudunk számot adni, a szó jelentése

nem a *kép* + *visel* kombinációra épül. Új keletű példával élve, a *sárkányrepül*[6] szó jelentéséről csak a *sárkányrepülő* szó jelentésének segítségével tudunk számot adni, az ige nem a *sárkány* + *repül* kombinációra épül. Ennek megfelelően a 2.3.-ban említett, toldalékhelyettesítéssel létrejövő *szerepjátszik* 'szerepjátékkal játszik' ige szimultán hozzáférést igényel az összetett főnév *(szerepjáték)* szemantikai tulajdonságaihoz és az összetett főnév alaptagjával asszociatív viszonyban lévő ige *(-játék ↔ játszik)* formai tulajdonságaihoz (vö. Hathout–Namer 2019). Az alábbi ábrán az látható, hogy az ige leírásához feltételeznünk kell, hogy azt szemantikai kapcsolat köti össze a *szerepjáték* alapszóval, de formai oldalon az alapszó által felidézett igéhez is kapcsolódik.[7]



6. ábra. *A* szerepjátszik *szó többszörös motiváltsága*

Ami a hálózatos kompozicionalitás funkcionális motívumait illeti a szóalkotásban, az így létrejövő szavakat nyilvánvalóan a megnevezés „beszélőbarát" stratégiája jellemzi (Štekauer 2005, 2016). Ennek kapcsán ugyanakkor megjegyezhető, hogy bár a *szerepjátszik* és *sárkányrepül* szavak „gazdaságosabbak", mint a *-z* képzős konstrukciót képviselő alternatíváik *(szerepjátékozik, sárkányrepülőzik),* az áttetszőség hiánya miatt egyúttal kevésbé tekinthetők „hallgatóbarátnak", hiszen ha például valaki nem ismerné a *szerepjáték* vagy *sárkányrepülő* főnévi összetételeket, a szerkezet jelentéséből sokkal kevésbé tudna következtetni az ige által jelölt cselekvés jellegére.

[6] „Action Man különféle inkarnációiban *sárkányrepül* és ejtőernyőzik." (MNSz2 #171275868)

[7] A *játszik* és a *szerepjátszik* igék közötti szemantikai kapcsolatnak a séma szempontjából nincs jelentősége. Ha más egyszerű ige – összetett ige viszonyokra tekintünk, akkor például megkérdőjelezhető, hogy a *manipulál* és *génmanipulál* között van-e szemantikai viszony, a *visel* és a *képvisel* között pedig aligha lehet ilyet feltételezni. Mindez arról tanúskodik, hogy az új ige leképezésében a hálózatosan elért egyszerű ige szemantikai tulajdonságai irrelevánsak.

5. Összegzés

A tanulmányban bemutatott morfológiai jelenségek rávilágíthatnak arra, hogy a 2. részben tárgyalt, morfémaelemzéshez kapcsolódó kérdések (hány morfémából áll egy szóalak?; hol vannak a morfhatárok?; mely szavakra vezethető vissza a szó?; hogyan vezethető le a szó jelentése a szóelemek jelentéséből?) gyakran félrevezetőek lehetnek, amennyiben eliminálják a morfológiai szerkezet többszörös motiváltságát. A szóalapú megközelítés szerint a morfológia legáltalánosabb kérdése, hogy miképpen (milyen elvonatkoztatások mentén) variálódik együttesen a forma és a jelentés a szavak szintjén. Ennél specifikusabb, konstrukciós szemléletű kérdésként föltehető, hogy milyen sémát valósít meg a szó(alak), milyen szélesebb analógiás viszonyrendszerbe illeszkedik. Ezen kérdések megválaszolása során számolnunk kell a többszörös motiváltság jelenségével, vagyis azzal, hogy egy adott szó(alak) morfológiai felépítését és/vagy jelentését több különböző morfológiai általánosítás is közvetlenül támogathatja (és magyarázhatja). Ennek megfelelően a szó(alak) szerkezete többféleképpen tárulhat föl attól függően, hogy azt a (szó- és konstrukció)hálózat mely részére vetíti rá a leírás. Ez a megfigyelés jól illeszkedik a szóalapú, hálózatelvű és konstrukciós szemléletű morfológiai modellek alapkoncepciójához.

Irodalom

Ackerman, Farrell – James P. Blevins – Robert Malouf 2015. Word and Paradigm Morphology. In: Audring, Jenny – Masini, Francesca (eds.): *Oxford Handbook of Morphological Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Balogh Judit 2000. A névszóragozás. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 183–208.

Blevins, James P. 2006. Word-based morphology. *Journal of Linguistics* 42: 531–573. https://doi.org/10.1017/S0022226706004191

Booij, Geert 2010. *Construction morphology*. Oxford: Oxford University Press.

Booij, Geert 2023. Paradigmatic relations in Construction Morphology: The case of Dutch Noun+Verb compounds. *Journal of Word Formation* 7(2): 13–33. https://doi.org/10.21248/zwjw.2023.2.98

Booij, Geert – Francesca Masini 2015. The role of second order schemas in word formation. In: Laurie Bauer – Livia Körtvélyessy – Pavol Štekauer (eds.): *Semantics of complex words*. Cham: Springer. 47–66. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14102-2_4

Booij, Geert – Jenny Audring 2017. Construction Morphology and the Parallel Architecture of Grammar. *Cognitive Science* 41(S2): 277–302. https://doi.org/10.1111/cogs.12323

Bybee, Joan 1985. *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/tsl.9

Bybee, Joan 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526

Haspelmath, Martin 2002. *Understanding morphology*. London: Arnold.

Hathout, Nabil – Namer, Fiammetta 2019. Paradigms in word formation: what are we up to? Special issue. *Morphology* 29(2): 153–165. https://doi.org/10.1007/s11525-019-09344-3

Jackendoff, Ray – Jenny Audring 2020. *The texture of the lexicon: relational morphology and the Parallel Architecture*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198827900.001.0001

Juhász Levente Zsolt – Pléh Csaba 2001. Többmorfémás szavak megértése a magyarban. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája.* Budapest: Osiris Kiadó. 11–37.

Kalivoda Ágnes – Palágyi László 2024. Szimultán igekötőzés és igeképzés. Konstrukcióegyesítés a magyarban. In: Kugler Nóra – Modrián-Horváth Bernadett – Simon Gábor (szerk.): *Korpusznyelvészeti módszerek a kognitív nyelvészeti kutatásban. DiAGram Könyvek 10.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 29–57.

Keszler Borbála 2000. A szóalkotás módjai. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 307–323.

Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kiefer Ferenc 2003. Alaktan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 189–283.

Kiefer Ferenc 2000. A ragozás. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 569–618.

Kiefer Ferenc (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kugler Nóra 2000. Az ige. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 127–141.

Ladányi Mária 2007. *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Ladányi Mária 2017. Alaktan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 501–660.

Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001

Lior, Laks 2024. How does the plural of sushi differ from a sushi place? Vowel deletion in inflection and derivation of Hebrew loanwords. *21th International Morphology Meeting*. Vienna. 2024.08.30.

Lukács Ágnes 2001. Szabályok és kivételek: A kettős modell érvényessége a magyarban. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest: Osiris Kiadó.

Melcsuk, Igor 1975. A magyar főnév birtokos személyragjainak morfológiai felépítéséről. *Magyar Nyelv* 61: 264–275

MNSZ ~ Oravecz, Csaba – Váradi, Tamás – Sass, Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. *Proceedings of LREC* 2014. 1719–1723.

Nesset, Tore 2008. *Abstract phonology in a concrete model: Cognitive linguistics and the morphology-phonology interface*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110208368

Palágyi László 2024a. Idiomaticity and analogy in inflection: A usage-based investigation of the correlation between spatial cases and lexical-semantic classes in Hungarian. *Studia Linguistica Hungarica* 36: 5–15. https://doi.org/10.54888/slh.2024.36.5.15

Palágyi László 2024b. Back-formation, Cross-formation, and Forward-formation in the same construction. *Lingue e Linguaggio,* 317–336.

Palágyi, László 2024c. Helyesír, szinkrontolmácsol és tömegkommunikál: Névszói összetétel alapú igék a magyarban. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd – Laczkó Krisztina (szerk.): *Magyar igei konstrukciók. Használatalapú függőségi vizsgálatok*. Budapest: Eötvös Kiadó. 179–216.

Rácz Endre 1974. A birtokos személyragozásnak a birtok többségét kifejező alakrendszere. In: Rácz Endre – Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből.* Budapest: Tankönyvkiadó. 135–149.

Rebrus Péter 2000. Morfofonológiai jelenségek. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 763–947.

Štekauer, Pavol 2005. Onomasiological approach to word-formation. In: Štekauer, Pavol – Lieber, Rochelle (eds): *Handbook of word-formation.* Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3596-9

Štekauer, Pavol 2016. Compounding from an onomasiological perspective. In: ten Hacken, Pius (ed): *The semantics of compounding* Cambridge: Cambridge University Press. 54–68. https://doi.org/10.1017/CBO9781316163122.004

Abstract

Palágyi, László

Multiple morphological motivation in Hungarian

The aim of comprehensive Hungarian morphological descriptions is traditionally to explore elements that are smaller than the word and have independent meanings. The basic questions of morphemic analysis include how many morphological boundaries can be identified in a word or word form, and where these morphological boundaries lie. In particular, the basic questions of word formation and word building include how the meaning of a new lexeme can be traced back to the meaning of its constituents. At the same time, the answer to these questions is not always clear in agglutinative Hungarian. This paper approaches Hungarian words and word forms with debatable morphological structures as different cases of multiple motivation. In one type of multiple morphological motivation, several patterns are mapped onto the word together; another type is the synthetic, non-exclusive fulfilment of different formal elaboration principles; yet another is the phenomenon where the compositionality of a word is not isolated, within the direct scope of the given morphological structure, but its network-based meaning can be understood only in its associative relationship with other morphological constructions. Morphological description must therefore consider the fact that the morphological structure and/or meaning of a given word or word form may be directly supported by several different morphological generalisations.

Key words: analogy, construction, multiple motivation, compounding, compositionality

Palágyi László
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/ 0000-0002-1437-4746
palagyi.laszlo@btk.elte.hu

Bajzát Tímea Borbála – Indig Balázs

A *mer,* a *bír* és a *szeret* segédige paradigmatikus eltolódásainak konstrukcionális vizsgálata a mozaik n-gram módszerrel[1]

Kivonat

A funkcionális szemléletű nyelvleírás számára elengedhetetlenné vált az adatalapú és adatvezérelt módszertanok alkalmazása a nyelvi mintázatazonosításban. Ezt a tendenciát jól mutatja, hogy a magyar nyelvet vizsgáló leíró nyelvészeti kutatásokban egyre hangsúlyosabb szerephez jut a korpuszlekérdezők használata és a számítógépes adatfeldolgozás. A korpuszokból kinyert adathalmazok és az ezeket lefedő, jólformált, sematikusabb mintázatok közötti kapcsolat megtalálása azonban nem triviális feladat. Az eljárásunk a mozaik n-gram módszert egészíti ki, hogy a különböző absztrakciós szintek egyidejű kezelésén túl az NP-láncok nagyfokú változatosságának minimalizálása is lehetségessé váljon, ezzel példányalapon feltárva a konstrukciójelölteket. Másfelől pedig a kutatás fókuszában áll az is, hogy három segédigés szerkezet (*bír; mer; szeret* + INF) konstrukciójelöltjeiben milyen, az episztemikus lehorgonyzással összefüggő paradigmatikus eltolódásokat tudunk azonosítani, és ezek hogyan interpretálhatók a forma-funkció oldaláról.

Kulcsszavak: korpusz, mintázatazonosítás, mozaik n-gram, segédige, főnévi igenév, konstrukció

[1] A Kulturális és Innovációs Minisztérium 2024-3.II. kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

1. Bevezetés

Az elmúlt néhány évtizedet tekintve megfigyelhető tendencia a funkcionális grammatikai nyelvészeti kutatások körében az adatalapú és adatvezérelt módszertanok felé való elmozdulás. Ez a módszertani fordulat a magyar nyelvet használatalapúan megközelítő leíró munkákban is felfedezhető (lásd Kugler–Modrián-Horváth–Simon szerk. 2024; Kalivoda 2021; Modrián-Horváth 2020; Simon 2018). A funkcionális konstrukciós nyelvtan (Goldberg 1995; Langacker 2005) és a funkcionális kognitív nyelvészet szemléletmódja jól összehangolható a korpuszvezérelt eljárások alkalmazásával, mivel a nyelvi reprezentációk egészleges, példányalapú (bottom-up) és holisztikus megközelítése a leírásban kiemelt alapvetés (Simon–Modrián-Horváth–Kugler 2024: 13–18). Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy bemutassa a mozaik n-gram módszert (Indig 2017; Indig–Bajzát 2023) kiegészítő alkalmazásokat, ezzel együtt pedig egy olyan módszertani eljárássorozatot ismertessen, amely alkalmas az adatvezérelt mintázatazonosításra és validálásra a példányokból kiindulva. A kiegészítést az motiválta, hogy a korpuszban úgy találtuk: sok esetben az egymással hasonló mintázatok közötti különbség csupán az NP-láncok nagyfokú változatosságában és eltérő mértékű kiterjedésében ragadható meg. Ezért az NP-láncok minimalizálására alakítottunk ki szabályalapú módszert, amellyel hatékonyan feltárhatjuk a korpuszokból kinyert adathalmazok és az ezeket lefedő sematikusabb mintázatok közötti összefüggéseket (Indig–Bajzát 2024). A szabályalapú eljárássorozat ismertetése arra kíván rámutatni, hogy a funkcionális kognitív elméleti szűrőn keresztül is elengedhetetlen az adatfeldolgozásban a formai szempontok adekvát érvényesítése, hogy kezelhessük a zajos adathalmazt, és eljussunk a korpuszból kinyerhető valódi szerkezetekhez. Ehhez a módszer hatékonyságának kiértékelését szintén közreadjuk a tanulmányban.

Másik oldalról a jelen kutatás tárgyát képezi, a technikai apparátus fejlesztésének bemutatásán túl, három segédigés sematikus szerkezet (*bír; mer; szeret* + INF) konstrukciójelöltjeinek a feltárása. A kutatás az episztemikus lehorgonyzással összefüggő jegyeiket vizsgálja abból a szempontból, hogy a különböző mintázatokban feltűnő paradigmatikus eltolódások (a paradigmatikus eltolódásra vö. Kugler 2024; Bajzát–Indig 2024) milyen módon állnak összefüggésben az igei komponens funkcióbeli eltérülésével („skewing") (Kugler 2021: 351–354; Langacker 2009a; 2009b) az alapértelmezett igei jelentéssémához viszonyítva. Az esettanulmányhoz azért választottuk ezeket a lemmákat, mert a három típus más forrásból kezdeményezi a belépést a modális szemantikai térbe, illetve a prozódiai és szórendi jegyeik alapján a segédigéket tárgyaló

szakirodalom hagyományosan másodlagos segédigéknek tartja számon őket (Kálmán C. et al. 1989). A *szeret* ige esetében megkülönböztetik a feltételes módú kidolgozást *(szeretne)* a kijelentő módtól *(szeret)* a kritériumrendszerük szerint, mert mind a szemantikai, mind pedig a szórendi és a prozódiai viselkedésük eltérő. Kálmán C. és szerzőtársai szerint (1989: 100) a *szeretne* a szórendi és prozódiai mintázata alapján a másodlagos segédigék kategóriájának az eleme, míg a *szeret* ige nem része a segédigeosztálynak, hanem a hangsúlykívánó igék egy alkategóriájának az eleme. Kalivoda és szerzőtársai (2024: 118) szintén megkülönböztetik egymástól a két módbeli kidolgozást az intuíciójukra, illetve a már említett szakirodalmi hagyományra hivatkozva, és az alkalmazott kolexémaelemzés során valóban sikeresen kimutatták korpuszvezérelten az eltérő beférkőzési hajlandóságot a két módbeli kidolgozás viszonylatában. Az általunk választott vizsgálati módszer ezzel szemben nem teszi szükségessé a *szeret* és a *szeretne* elválasztását, mivel a feltárt szerkezetek esetében kirajzolódik a módkidolgozási preferenciájuk. A jelen tanulmány a segédige (és a velük szemantikailag és formai oldalon is hasonlóságot mutató segédmelléknév) kategóriáját nem kezeli zárt szóosztályként/kategóriaként, illetve más funkcionális és korpuszon alapuló munkákhoz hasonlóan (Kalivoda et al. 2024; Timári 2019; Bajzát 2022) nem tekinti kizárólagos vizsgálati szempontnak a prozódiát és a szórendi elrendeződést. A dolgozat a prototípuselv tudományos kategorizációban való alkalmazására támaszkodva (Tolcsvai Nagy 2010: 24–30, 2013; Taylor 1995) a segédigéket és a segédmellékneveket prototípuselv szerint szerveződő kategóriaként kezeli. A segédigés mintázattípus grammatikalizációs folyamatok következtében alakul ki, amely folyamatok a mai magyar nyelvállapotban sem tekinthetők lezártnak, illetve az egyes példányok eltérő fokon állnak a grammatikalizálódásban (Tolcsvai Nagy 2009a: 384, 2009b; a grammatikalizációra vö. Heine 1993). Jelen tanulmány újszerűsége, hogy egyszerre tartja fenn a lexikai és konstrukcionális kiindulópontot, hiszen a grammatikalizáció vizsgálatához egészleges, konstrukcionális mintázatok feltárásával járul hozzá, mivel hipotézisként fenntartja, hogy a különböző segédigének vagy segédigeszerű komponensnek tartott lexémák a nyelvi tudásban mintázatokkal asszociálódnak, és ezekhez a paradigmatikus kidolgozási jellemzői hozzátartoznak (Bajzát–Indig 2024).

A tanulmány kutatási kérdései három nagyobb tematikai egységre bonthatók. Egyrészt a dolgozat bemutatja az NP-láncok tömörítésének az eredményét, és ezen keresztül ismerteti annak hatékonyságát a mintázatazonosításban, valamint felvázolja az eljárás limitációit is, illetve a módszer fejleszthetőségének

a lehetőségeit. A második kutatási kérdés a feltárt mintázatokban adatolható paradigmatikus eltolódások köré szerveződik. Azonosítjuk ezeket az eltolódásokat (mód, grammatikai idő- és személyjelölés) az elemzett szerkezetekben, és ehhez kapcsolódóan elemezzük azt, hogy a paradigmatikus eltolódások kezdeményezik-e, illetve hogyan kezdeményezik a konstrukciós jelentéseltolódást (Kugler 2021; Langacker 2009a, 2009b) az igei komponens elsődleges jelentéséhez képest, illetve összevetjük őket az adott segédigei lemma korpuszban adatolt paradigmatikus gyakoriságaival. A harmadik kutatási kérdés pedig azt tematizálja, hogy a szerkezetek főnévi igenévi komponensének vizsgálatakor kimutatható-e gyakori, jellemző folyamattípus-ontológiának a megjelenése, illetve a főnévi igenévi folyamattípus az adott mintázat esetében hogyan áll összefüggésben az alapértelmezett, humánspecifikus jelentésével az adott segédigének.

A tanulmány 2. része ismerteti az elméleti keretet és kiindulópontot összekapcsolva a kutatás nyelvtechnológiai eljárásának a bemutatásával; a harmadik rész a mintavételezési eljárásról számol be, illetve az NP-tömörítés eredményeit teszi közzé. A negyedik rész az NP-tömörítésről és annak eredményeiről számol be. Az ötödik részben bemutatjuk a konstrukciós szemantikai vizsgálatokhoz előkészített minták jellemzőit, a hatodik részben az eredményeket ismertetjük az elemzésre kiválasztott szerkezetek mozaik 3- és 4-gramjai alapján, a hetedik részben pedig kitekintünk a korpuszban feltárt mintázatok kísérletes validálási lehetőségére.

2. A konstrukció fogalmának értelmezése az alkalmazott módszer viszonyában

A funkcionális konstrukciós nyelvtanokban (Goldberg 1995, 2006; Langacker 2005, 2009b) és a példányalapú konstrukciós nyelvtanokban (Palágyi 2022; Bybee 2010) a használatalapú leírás elsődleges, a nyelv forma-jelentés párok komplex, dinamikusan szerveződő hálózataként értelmeződik. Tehát az nyelvi konstrukciók nem statikusként tárolt, egymástól elhatárolt reprezentációk (Palágyi 2022; Bybee 2007). Ezen kívül pedig a használatalapú kognitív megközelítésmód feltételezi, hogy egyes példányok realizációjának gyakorisága folyamatosan hatással van a sémára. Valamint maguk a nyelvi tudásreprezentációk morfoszintaktikai kontinuumon helyezkednek el, tehát egységesen tárolódnak a tudásban, nem pedig nyelvi szintekre feloszthatóan modulokként (Langacker 2005). Ebből következtetve szükséges az olyan komplex, induktív

módszertani apparátus kialakítása, amely lehetővé teszi a gyakorisági értékek figyelembevételét, illetve a különböző konstrukciók eltérő absztrakciós szintjeinek egyidejű kezelését anélkül, hogy intuícióvezéreltté válna a vizsgálat. Továbbá a kialakított gyakorlatok felé elvárásként kell támasztanunk azt, hogy az elmélet felől lehetőségünk legyen az interpretációjukra, és az alkalmazott lépések nyelvészeti szűrőn keresztül is transzparensek és validálhatók legyenek.

A nyelvi adatok mozaik n-gramokként (Indig 2017) való absztrahálása nem új eljárás, a nyelvi mintázatazonosításban már korábban alkalmaztuk (Indig–Bajzát 2024). A módszer a példányokat több különböző absztrakciós szinten tudja modellálni (a jelen esetben szóalak, szótő és POS-tag). Ez összhangban áll a használatalapú elméleti és empirikus megközelítéssel, mivel a nyelvi mentális szerkezetek eltérő mértékben sematizálódhatnak, és különböző mértékben konvencionalizálódhatnak / válhatnak begyakorlottá a nyelvi tudásban, összefüggésben a használati eseményeik gyakoriságával (Bybee 2007). Ha példányokat és a példányokból absztrahált mintázatokat forma-funkció pároknak tekintjük, akkor a formai oldalon tapasztalható hasonlóságok valamilyen szemantikai, funkcionális összetartozást jelölnek (Langacker 2005). Ezeket a mozaik n-gram absztrakciók képesek láthatóvá tenni a gyakorlati oldalról. Ezt támogatja, hogy a módszer, a mintázatok hatékony létrehozásán túl, rangsorolja is a nyelvi adatok lehetséges reprezentációit, így statisztikailag megbízható alapot kínál a konstrukciójelöltek azonosításához (Indig–Bajzát 2023).

Az eljárás továbbá osztályozási lépést is tartalmaz, tehát egyszerre azonosítja az általános mintázatokat azok részhalmazaival, és ez utóbbiakat eltérő szinten reprezentálja. Ezen kívül a módszer az azonos halmazokat lefedő és azonos gyakorisági értékkel rendelkező típusok közül a legkevésbé absztrakt sémát tartja meg, a többit pedig törli, így hatékonyan minimalizálja a lehetséges redundanciát. A küszöbérték beállításával pedig csökkenthető a feldolgozáshoz szükséges idő és erőforrások mennyisége, valamint egyúttal a manuálisan ellenőrizendő típusok száma is (Indig–Bajzát 2023).[2] A konstrukciójelöltek keresésénél a küszöbérték alkalmazása abból a szempontból is fontos, hogy nem a hapaxok vagy csak néhány példányt lefedő mintázatok keresése a célunk. A módszer alkalmazásával feltárt mintázattípusok pedig például CQL lekérdezőnyelvre (Kilgariff et al. 2014) fordíthatók le, hogy az általuk lefedett példányokat visszanyerhessük a korpuszokból további nyelvészeti elemzésekhez és validáláshoz.

[2] Küszöbérték alatt azt a minimum előfordulási értéket értjük, amely alatti gyakorisággal előforduló típusokat kizárjuk a vizsgálatból (a jelen tanulmányban bemutatott vizsgálatban ez 25 volt).

Ez az eljárás tehát az elméleti oldalról vonzó lehetőség a nyelvészetileg is interpretálható mintázatazonosításhoz, ugyanakkor tudatosítanunk kell a korábbi kísérletek figyelembevételével a korlátait (Indig–Bajzát 2023). Ebből fakadóan további kiegészítő eljárások szükségesek a valóban hatékony alkalmazásához. Egyrészt elengedhetetlen a főnévi láncok (NP-k) nagyfokú variabilitásának a minimalizálása és formalizálása, másrészt pedig a későbbiekben nem kerülhető meg az eredmények validációja a humánkogníció felől.

3. A kutatás mintavétele

A vizsgálathoz két korpuszból vettük az adatokat, hogy a feldolgozás után összevethetők és ellenőrizhetők legyenek az eredmények. Az első korpusz a Magyar Nemzeti Szövegtár 2 (Oravecz–Váradi–Sass 2014), a második pedig a Webkorpusz 2.0 (Nemeskey 2020) volt. Mindkét korpusz a NoSketch Engine (Kilgariff et al. 2014) korpuszlekérdező keretrendszeren keresztül érhető el, számolnunk kellett azonban azzal, hogy az exportálható adatok száma korlátozott, így bizonyos esetekben a rendszer korlátaihoz kellett igazítanunk a minták elemszámait azért, hogy a két korpuszt egységesen tudjuk kezelni, és a módszer reprodukálható maradjon. A korpuszokból vett mintákon automatikus szűrést végeztünk annak érdekében, hogy a duplumok, illetve a formai jegyek alapján valószínűsíthetően hibás mondatok ne befolyásolják a további (fél)automatikus feldolgozás eredményeit. A mintavétel adatait az 1. táblázat szemlélteti. A teljes, nem csupán a jelen tanulmány részét képező konstrukciós szemantikai vizsgálat mintavételének bemutatása azért indokolt, mert az NP-tömörítés kiértékelését ezen végeztük el, viszont kiemeltük azokat a sorokat a táblázatban, amelyek a jelen tanulmány 2. és 3. kutatási kérdésének (lásd 1. rész) megválaszolása szempontjából relevánsak.

1. táblázat. *A mintavétel adatai*

Típus	Eredeti (MNSZ2)	Szűrt (MNSZ2)	% (MNSZ2)	Eredeti (Webk.2)	Szűrt (Webk.2)	% (Webk.2)
akar	610 836	419 324	68,65	650 000	518 123	79,71
bír	22 191	15 387	69,34	**179 846**	**112 112**	**62,34**
hajlandó	48 267	36 334	75,28	272 806	79 330	65,74
képes	134 843	86 833	64,40	650 000	462 001	71,08
képtelen	48 036	14 424	30,03	164 909	104 274	63,23
kíván	192 678	139 498	72,40	650 000	391 413	60,22
mer	63 729	39 177	61,47	**473 966**	**278 887**	**58,84**
szeret(ne)	484 448	278 834	57,56	**650 000**	**448 324**	**68,97**
tud	675 000	466 863	69,16	650 000	540 175	83,10

Az MNSZ2-ből 2 097 149 db példány volt a teljes mintavétel, ebből az automatikus szűrés után 1 496 674 db példány maradt, amely a teljes minta 71,37%-át jelenti. A Webkorpusz 2.0-ból pedig 3 691 527 db adatot vettünk, ebből 3 034 639 darabbal dolgoztunk tovább (82,21%).

4. Mintázatok keresése az NP-k okozta zajban

4.1. NP-tömörítés szabályalapon

A konstrukciójelöltek kinyerésénél elkerülhetetlen lépés a főnévi láncok tömörítése, ezzel a mintázatok a minimális formájukra hozhatók a mozaik n-gram módszerrel előállított kimenetek felhasználásával. NP-tömörítés nélkül a létrehozott egyedi mozaikok közül több valójában ugyanazt a szerkezetvázat fedi le. A különbség közöttük csupán az, hogy milyen kitöltésekkel bővülnek a bennük található főnévi csoportok, vagy milyen jelzői mintázattal reprezentálódnak az azonos hosszokban (Indig–Bajzát 2024). Azért döntöttünk a saját NP-tömörítési eljárás kialakítása mellett, mert ezáltal nagyobb kontrollunk volt az egész folyamatra. A 2. táblázatban látható, hogy a felsorolt mintázatok valójában ugyanarra az absztrakt sémára redukálhatók ([/N][Acc] lemma:akar [/V][Inf]) anélkül, hogy megsértenénk a szintaxist.

2. táblázat. *Példa az [/N][Acc] lemma:akar [/V][Inf] konstrukciójelölt változatosságára*

N	Gyakoriság	Példák
3	1688	[/N][Acc] lemma:akar [/V][Inf] (Pl. *levest akar főzni*)
4	1103	[/Adj][Nom] [/N][Acc] lemma:akar [/V][Inf] (Pl. *finom levest akar főzni*)
5	1665	[/Adj][Nom] [/Adj][Nom] [/N][Acc] lemma:akar [/V][Inf] (Pl. *finom zöldséges levest akar főzni*)
5	1365	[/Det|Art.Def] [/Adj][Nom] [/N][Acc] lemma:akar [/V][Inf] (Pl. *a zöldséges levest akarja megfőzni*)
5	995	[/Det|Art.Def] [/N][Nom] [/N][Poss][Acc] lemma:akar [/V][Inf] (Pl. *a nagymamája levesét akarja megfőzni*)

A bemutatott módszertani kihívás feloldásához szabályalapú eljárást alkalmaztunk, mert feltételezhető, hogy a magyarban néhány elkülönített esettől eltekintve a főnévi láncok tömöríthetők a szórend, a morfológiai mintázatok és a POS-tagek figyelembevételével a mozaikokon belül. Ezeken kívül a szabályok sorrendjének a beállításával is lehet növelni az eljárás hatékonyságát (Indig–Bajzát 2024). Kihívást jelentett a birtokos jelzős szerkezetek megfelelő kezelése. A POS-tagger által nominatívuszként (NOM) címkézett birtokost (például *a lány könyve*), amely közvetlenül a névszó vagy a névszó egy másik bővítménye előtt fordul elő, a szórend és morfológiai mintázat alapján jól lehet absztrahálni. A birtokos részeshatározós esetek (Pomázi 2022; Elekfi 1993) tömörítésekor azonban az eljárás limitációi megmutatkoztak. A nagyobb fokú morfológiai jelöltséggel való ellátottság miatt ez a szerkezet lehetővé teszi a rugalmas szórendi mintázatokat, illetve a megszakításos szerkezeteket, ez számos esetben eredményezhet ambiguitást a mondat jelentésének interpretációjakor (például *a lánynak elvitte a könyvét*), tehát nem dönthető el egyértelműen, hogy birtoklást kifejező részesesetként vagy birtokosként azonosítható a *-nak*/*-nek* ragos alak. Azért, hogy a hibás tömörítések elkerülhetők legyenek, ezeket az eseteket kivettük a mintából tömörítés előtt. Az MNSZ2-ből vett mintákban ez a szerkezet a típusok számának 0,36%-át érintette, míg a Webkorpusz 2.0-ból származó minta esetében ez 0,59% volt (Indig–Bajzát 2024).

4.2. A mozaik n-gram típusainak aránybeli változása az NP-tömörítés után és az eredmények kiértékelése

A 3. táblázatban megfigyelhetjük az NP-tömörítés után megváltozott típusszámok arányát a kiinduló, csak a mozaik n-gram módszerrel feldolgozott minta

típusszámához viszonyítva. A legfeltűnőbb változás, hogy a hétnél hosszabb mozaikok eltűntek, illetve a pontosan hét szó hosszú mintázatok aránya is elenyésző lett. A 6- és az 5-gramok esetében szintén egyértelmű csökkenést látunk a kiinduló állapotokhoz képest. Ezzel a tendenciával szemben viszont a 3- és 4-gramoknál a típusszámok növekedését látjuk az NP-tömörítés kimenetében, ezt a hosszabb n-gramok tömörítése okozza, mivel így új mintázatok keletkezhettek a rövidebb hosszúságokon. Összességében a típusok száma az MNSZ2 esetében 54,43%-ra csökkent, míg a Webkorpuszoknál ez az érték 60,83% volt. A minimum öt vagy ötnél hosszabb mozaikok csupán a példányszámok 25,92%-át fedik le az MNSZ2-ben, a Webkorpusz 2.0-ban pedig a 27,38%-át (Indig–Bajzát 2024).

3. táblázat. *A típusszámok arányainak változása az NP-tömörítés előtti állapothoz képest*

	N=3		N=4		N=5		N=6		N=7	
	M (%)	W (%)	M (%)	W (%)	M (%)	W (%)	M (%)	W (%)	M (%)	W (%)
akar	103,26	103,6	117,22	109,87	52,79	49,05	33,33	34,67	0,00	0,99
bír	100,00	100,00	115,38	122,78	57,14	63,73	0,00	41,67	0,00	65,28
hajlandó	100,00	112,50	200,00	163,41	87,10	60,55	85,71	76,74	0,00	5,00
képes	108,33	103,92	268,42	229,63	63,33	47,64	5,26	21,95	0,00	3,26
képtelen	125,00	107,14	150,00	116,67	25,00	52,94	0,00	5,88	–	0,00
kíván	148,15	116,95	225,49	217,56	23,76	29,64	29,41	37,82	0,00	0,83
mer	100,00	110,94	107,41	107,83	74,42	68,07	0,00	30,77	–	0,00
szeret	111,32	103,40	119,21	119,92	28,92	34,34	6,25	10,80	0,00	0,00
tud	111,25	109,52	137,65	137,46	53,92	50,47	40,25	39,34	2,04	0,88

Az így kapott mozaik n-gram mintázatokat ezután kiértékeltük abból a szempontból, hogy mekkora hányaduk az, amely valóban valamilyen, a korpuszban található mintázatot fed le, illetve ezzel összefüggésben milyen arányban hoztunk létre hibás absztrakciókat. Ezek a hibásnak címkézett, kézzel összegzett sorok egyrészt a korpuszok által alkalmazott POS-tagger nem megfelelő annotációja révén jöhetnek létre, vagy a hibás elemi mondat azonosításból, továbbá a korpuszban fellelhető adatok nem következetes központozási mintái miatt. A kiértékelés eredményeit a 4. és a 5. táblázatban mutatjuk be.

4. táblázat. *Az NP-tömörítés után kapott mozaikok hibás absztrakcióinak aránya az Webkorpusz 2.0-ból kinyert mozaikokban*

	3-gram				**4-gram**				**5-gram**				**6-gram**				**7-gram**			
	Ö	J	H	(%)	Ö	J	H	(%)	Ö	J	H	(%)	Ö	J	H	(%)	Ö	J	H	(%)
akar	96	94	2	2,08	414	405	9	2,17	492	478	14	2,85	72	60	12	16,67	2	1	1	50,00
bír	22	22	0	0,00	97	97	0	0,00	130	120	10	7,69	0				0			
hajlandó	18	18	0	0,00	67	67	0	0,00	131	126	5	3,82	53	51	2	3,77	2	1	1	50,00
képes	49	48	1	2,04	250	244	6	2,40	242	229	13	5,37	41	31	10	24,39	0			
képtelen	27	26	1	3,70	63	61	2	3,17	36	33	3	8,33	3	3	0	0	0			
kíván	62	57	5	8,06	295	287	8	2,71	251	234	17	6,77	41	31	10	24,39	0			
mer	70	67	3	4,29	248	241	7	2,82	339	321	18	5,31	24	18	6	25,00	0			
szeret	143	140	3	2,10	406	395	11	2,71	221	213	8	3,62	19	14	5	26,32	0			
tud	89	86	3	3,37	402	394	8	1,99	536	503	33	6,16	72	60	12	16,67	1	0	1	100,00
Össz	**651**	**632**	**19**	**2,92**	**2313**	**2256**	**57**	**2,46**	**2390**	**2268**	**122**	**5,10**	**325**	**268**	**57**	**17,54**	**5**	**2**	**3**	**60,00**

Ö: Összesen; J: Jó absztrakció száma (db); H: valamiért hibás, rosszul létrehozott konstrukciójelölt száma (db); (%): a hibás mozaikpéldányok aránya

5. táblázat. *Az NP-tömörítés után kapott mozaikok hibás absztrakcióinak aránya az MNSZ2-ből kinyert mozaikokban*

	3-gram				**4-gram**				**5-gram**				**6-gram**				**7-gram**			
	Ö	J	H	(%)	Ö	J	H	(%)	Ö	J	H	(%)	Ö	J	H	(%)	Ö	J	H	(%)
akar	95	93	2	2,11	356	339	17	4,78	377	360	17	4,51	52	40	12	23,08	1	1	1	0,00
bír	5	5	0	0,00	15	15	0	0,00	9	9	0	0,00	0				0			
hajlandó	5	5	0	0,00	8	8	0	0,00	27	25	2	7,41	6	6	0	0	0			
képes	5	5	0	0,00	51	48	3	5,88	28	24	4	14,29	0				0			
képtelen	5	5	0	0,00	6	6	0	0,00	1	1	0	0,00	0				0			
kíván	40	39	1	2,50	118	114	4	3,39	76	73	3	3,95	10	6	14	40,00	0			
mer	20	20	0	0,00	29	29	0	0,00	32	31	1	3,13	0				0			
szeret	118	111	7	5,93	275	260	15	5,45	129	122	7	5,43	5	5	0	0	0			
tud	89	88	1	1,12	355	344	11	3,10	483	464	19	3,93	64	50	14	21,88	2	1	1	50,00
Össz	**397**	**385**	**12**	**3,02**	**1213**	**1163**	**50**	**4,12**	**1162**	**1109**	**53**	**4,56**	**137**	**107**	**30**	**21,90**	**3**	**2**	**1**	**33,33**

Ö: Összesen; J: Jó absztrakció száma (db); H: valamiért hibás, rosszul létrehozott konstrukciójelölt száma (db); (%): a hibás mozaikpéldányok aránya

A 4. és az 5. táblázatban látható, hogy a hosszabb mozaik n-gramok esetén voltak magasabbak a hibaarányok, viszont az is látható, hogy a 6 és a 7 hosszúságnál a mintázatok számai radikálisan beestek az NP-tömörítés után (lásd 4. táblázat), tehát ebben az esetben a hibaarány akár már néhány darab hibás típus esetén is nagymértékben megemelkedhet. Ha ezt a két hosszúságot nem vesszük figyelembe, akkor a legmagasabb hibaarány a Webkorpusz 2.0-ból kinyert mozaik 5-gramoknál látható (5,1%). Az eredmények biztatóak, a kutatás következő szakaszában azonban kiterjedtebb vizsgálat és módszertani finomítás szükséges, hogy minél jobb minőségben tudjunk konstrukciójelölteket kinyerni a korpuszból.

5. Az azonosított mozaikok funkcionális konstrukciós nyelvészeti elemzésének előkészítése

A jelen vizsgálat a választott segédigék esetén azon szerkezetek elemzésére koncentrál, amelyek feltehetően ezek tipikus nyelvi kidolgozásmódjait jellemzik, tehát egyrészt nem túl általánosak, vagyis nem az adott igei komponenstől függetlenül nagyon gyakori és absztrakt sémák. Az elemzés ezen szakaszában ezért típus-példány hányadost számoltunk,[3] hogy meghatározhassuk a releváns mozaikokat, majd az így kapott értéktől növekvő irányba 10-10 mozaik n-gramot választottunk ki a finomabb elemzéshez. A *bír* + főnévi igenév séma 3-gramjában nem volt lehetőség tíz mintázat kiválasztására, mert a típus-példány hányados értéke a negyedik leggyakoribb mozaikra esett, tehát így csak négy típus képezte a vizsgálat tárgyát.

A választott mozaikpéldányok visszanyeréséhez és reprezentatív mintavételéhez mozaikokra illeszkedő CQL-kifejezéseket írtunk ügyelve arra, hogy a különböző, a feldolgozás előző szakaszában tömörített NP-k szintén bekerülhessenek a lefedett példányok körébe. A CQL-lel visszakeresett példánycsoportokból a keresési találatok számához viszonyítva törekedtünk a reprezentatív mintavételre (Krejcie–Morgan 1970). Mivel a reprezentatív mintavételnél nem alkalmaztunk előzetes automatizált duplumszűrést az elemi mondatokon

[3] A típus-példány hányadost úgy számoltuk, hogy egy adott mozaik n-gram esetén elosztottuk a típusszámot a példányszámmal, majd az így kapott érték képezte a határértéket a releváns konstrukciójelöltek kijelölésénél. Ezt a határértéket pedig úgy érvényesítettük, hogy minden típusnál egyet osztottunk a példányszámmal. A *bír* 3-gram esetén összesen 3867 db példány fordult elő 22 darab típusra (22 / 3867 = 0,005689). Így a kapott típus-példány hányados 0,005689, ennél kisebb vagy egyenlő érték 4 darab típus esetén fordult elő, így négy konstrukciójelölt került be a tárgyalt mozaik n-gram esetében a finomelemzésbe (1 / 1517 [*nem* lemma:bír INF]; 1 / 750 [*alig* lemma:bír INF]; 1 / 329 [ACC lemma:bír INF] és 1 / 189 [INF *sem* lemma:bír]).

(vö. 1. táblázat), így eltérő példányszámokat kaptunk. A kézi elemzés során rögzítettük a valódi duplumok számát, viszont azokat a példányokat, amelyeknél a segédigés elemi mondatok megegyeztek, ugyanakkor a teljes mondatos kontextusokból következtetve egyértelmű volt, hogy nem valódi duplumok, megtartottuk a további feldolgozásnál. Ez a módszertani döntés ellentmondhat az alkalmazott korábbi feldolgozási lépések elveinek, viszont a két megközelítés kiegészíti egymást, hiszen a mozaik n-gramokon alapuló eljárásokból a típusok produktivitására kapunk nagyobb rálátást, és ezek lesznek azok a valóban produktív mintázatok az egyes szerkezettagok esetében, amelyeket érdemes a példányok szintjén is vizsgálni a finomabb elemzés során. Az elemzés során számolt arányok esetében a duplumokat nem vettük figyelembe. A 2. és a 3. függelék tartalmazza az elemzett példányok és a duplumok, valamint a hibás példányok számát, továbbá ezek arányát a mintavételhez viszonyítva. Az adatok elemzésekor ezzel azt is látjuk, hogy melyek azok a gyakori, visszatérő kitöltési mintázatok, amelyeket hipotetikusan nagyobb mértékben begyakorlottnak tarthatunk a nyelvhasználatban az adott típus esetében.

A finomabb, szemantikai és morfoszintaktikai szempontokat bevonó elemzés során a következő jegyeket annotáltuk: mód; grammatikai igeidő; szám- és személybeli jelöltség; illetve a főnévi igenév által aktivált folyamattípus. Mivel a magyar nyelvre nincs szemantikai tagger, így kézzel elemeztük a példányok esetében a folyamattípust, amelyhez a WordNet (Fellbaum 1998) ontológiájából indultunk ki (lásd 1. függelék). Természetesen számoltunk azzal, hogy ez a szemantikai hálózat nem a magyar nyelvre kidolgozott kategorizációt biztosít, ugyanakkor az ontológia által használt fogalmak részletezettsége megfelelőnek tűnt a kézi elemzés során, nem bizonyult túl sematikusnak, és nem tette lassúvá és bonyolulttá a kézi annotálást.

A kiugróan magas duplumszám mellett a mintavétel során a mozaik n-gram módszer limitációja is egyértelműen megmutatkozott, amely az automatikus POS-taggelésnek való kiszolgáltatottságot jelenti. Megfigyelhetjük, hogy a NOM címkével végződő sorok esetén volt magas a kieső példányok száma, mivel jellemzően ezek *-t* tárgyraggal formailag nem jelölt akkuzatívuszi esetek voltak, például *ha csiszolni szeretnéd a technikád* (Webkorpusz 2.0 #3660612), kivéve egy esetet, ahol valóban a nominatívuszi végződés volt gyakoribb (CNJ lemma:mer INF NOM).

6. A paradigmatikus eltolódások a vizsgált segédigés mintázatokban

A mozaik n-gram módszerrel azonosított, a jelen tanulmányban vizsgált konstrukciós sémákban lévő paradigmatikus eltolódásokat elemezzük. Paradigmatikus eltolódás alatt azt értjük, amikor az alapértelmezett, funkcionálisan és formailag is könnyen hozzáférhető kidolgozási módoktól (jelen idő, E/3., kijelentő mód) eltérő alak lesz az adott szerkezet esetében a legygyakrabban kimutatható mintázat. A mintát, amelyen az elemzést elvégeztük, az 5. részben ismertettük részletesebben. A mozaikolással kinyert mintázatokat és az alaptagjaik jelöltségbeli arányait a 4. és az 5. függelékben adjuk közre táblázat formájában. A táblázatok celláinak színezése az aránybeli elmozdulások mértékét emeli ki, míg félkövér betűtípussal szedtük azokat a százalékos adatokat, amelyek esetében paradigmatikus eltolódást tapasztaltunk az alapvető konstruálási módokhoz képest. A folyamattípus-kategóriák eloszlását a 6. és a 7. függelék szemlélteti a vizsgált két hosszúságban.

A *bír* + főnévi igenév szerkezet vizsgált mintáiban a legjellemzőbb folyamattípusok a mozgással (motion) asszociálódó és a kogníciához (cognition) kapcsolódó kategóriák (lásd 6. és 7. függelék). A paradigmatikus kidolgozásmódokat tekintve pedig elmozdulást az alapértelmezett sémától a személyjelölés és az igeidő jelölésben figyelhetünk meg. Az igeidőnél az *alig* lexémát tartalmazó mozaikok esetén látunk eltolódást a múlt idő nagyobb arányú megjelenése felé, amely funkcionálisan motivált, hiszen a megnyilatkozói perspektívából az elemi mondat által konceptualizált folyamat értékelése természetesebb a beszédszituáció feldolgozott idejéből a múltra visszatekintve. A vizsgált *bír* szerkezetek közül ebben a sémában a mozgáshoz kapcsolódó folyamatok reprezentálódtak nagyobb arányban első személyhez való lehorgonyzással. Tehát ebben az esetben az elsődleges figura egybeesik a megnyilatkozóval. Látható a *bír* + főnévi igenév mozaikjainak példányai esetében a szerkezet aktív grammatikalizációs folyamata, hiszen az adatok megoszlanak a fizikai, mozgási eseményre való képesség kifejezése és az absztraktabb, mentális folyamatokkal összefüggő jelenetek nyelvi kidolgozása között. Ugyanakkor az is megfigyelhetővé válik a folyamattípus és a személyjelölés felől, hogy a megnyilatkozói szubjektumhoz lehorgonyzódó szerkezetek jellemzően a kogníció val kapcsolódnak össze, tehát a beszélő a saját mentális állapotait figyelteti meg az elemi mondatokban. Ezek tipikusan a metapragmatikai tudatosságot megjelenítő kontextualizáló főmondatként (Kugler 2017: 874–878) sematizálódnak a nyelvi tevékenységben: például (1a)–(1b).

(1a) **Nem bírtam elképzelni,** hogy miért hallgat tulajdonképp olyan soká. (Webkorpusz 2.0 #2951618742)

(1b) **Komolyan nem bírom felfogni,** miért kellett a vígjátékoknak az utóbbi 5-10 évben elmenniük ebbe az irányba, [...] (Webkorpusz 2.0 #4440764173)

A korpuszban (Webkorpusz 2.0) a *bír* szerkezettag szóalakjainak gyakorisági listáját szintén lekértük (a lista létrehozásához használt konkordancia megegyezett azzal, amelyből a mozaik n-gramokat hoztuk létre).[4] A gyakorisági lista szintén a mozaikok feldolgozásánál tapasztalt paradigmatikus eltolódási tendenciát támasztja alá (lásd 6. táblázat), fontos azonban megjegyeznünk azt, hogy önmagában a gyakorisági lista nem elégséges a paradigmatikus eltolódások feltérképezéséhez, hiszen ahogyan láthatjuk, az egyes keretek eltérő kidolgozási preferenciákkal rendelkeznek, kiegészítheti azonban a mozaik n-gram módszer eredményeit. A 6. táblázatban látjuk, hogy az E/1. és a grammatikai múlt idő együttes előfordulása volt a leggyakoribb morfológiai mintázat, amely megegyezik azzal az eltérüléssel, amelyet a *bír alig* lexémás szerkezeteiben is megfigyeltünk.

6. táblázat. *A* bír *szerkezettag tíz leggyakoribb morfológiai címkéje a Webkorpusz 2.0-ban*

Pozíció	POS-tag	Gyakoriság	%
1.	[/V][Pst.Def.1Sg]	26 885	14,95
2.	[/V][Prs.Def.1Sg]	17 264	9,60
3.	[/V][Prs.NDef.3Sg]	17 135	9,53
4.	[/V][Pst.Def.3Sg]	16 724	9,30
5.	[/V][Prs.Def.3Sg]	14 230	7,91
6.	[/V][Pst.NDef.3Sg]	13 943	7,75
7.	[/V][Pst.NDef.1Sg]	12 536	6,97
8.	[/V][Prs.NDef.1Sg]	11 576	6,44
9.	[/V][Prs.NDef.2Sg]	5725	3,18
10.	[/V][Prs.Def.3Pl]	5518	3,07

[4] A konkordancia lekérdezéséhez használt CQL-kifejezés: (meet [lemma="akar" & tag="\[/V\]\[((_Mod/V|_Caus/V)\]\[]?(Prs|Pst|Cond|Sbjv)\.(N?Def\.[1-3](Sg|Pl)|1Sg›2)\]"] [tag="\[/V\]\[Inf\]"] -2 2)

A *mer* + főnévi igenév esetén a folyamattípusok vizsgálatánál a kogníció (cognition) és a kommunikációs (communication) kategóriák felé való nagyobb mértékű elmozdulást tudtunk azonosítani (a vizsgált mozaik n-gramok közül négy típusnál volt csupán ettől eltérő a leggyakoribb folyamattípus-kategória). Ez a tendencia a *mer* esetében is alátámasztja azt, hogy korpuszvezérelten kimutatható a metapragmatikai kontextualizáló szerkezetként való sematizálódása, ugyanakkor nem csupán a kognitív folyamatokat reprezentáló főnévi igenévi példányok környezetében, hanem a kommunikációs igés szerkezetekben is.

A módbeli kidolgozási mintázatoknál feltűnő, hogy egy esetben a *mer* felszólító módú eltolódást mutat (lemma:mer INF NOM), illetve több mintázata esetén is adatolható a felszólító mód, még ha nem is a legjellemzőbbként. Ez a konstrukciós sémában feltűnő funkcionális eltolódást kezdeményező komponensként azonosítható, mivel a mentális állapotokat kifejező igék esetén nem tipikus a felszólítás, hiszen ezen szerkezetek elsődleges figurája nem ágens típusú szemantikai szereplő, hanem experiens, amely esetében nem természetes a felszólítás. Ezekben az esetekben a megnyilatkozói szubjektum metonimikus figyelemáthelyezéssel konstruálja meg nyelvileg az általa kívánatosnak tartott potenciális jelenetet (Thornburg–Panther 1997); tehát az elsődleges figura mentális beállítódásán keresztül érjük el azt a folyamatot/állapotot, amelyet a megnyilatkozó elvárásként visz a diskurzusba, lásd (2a)–(2b).

(2a) **Merjünk egyediek lenni!** (Webkorpusz 2.0 #3498039054).

(2b) **Merjünk rendetlenek lenni...** (Webkorpusz 2.0 #10276231656)

A példaként idézett mozaik n-gram csoportban a folyamattípus ezen kívül nagyon magas arányban (95,28%) az állapot (state) kategória volt *(egyediek lenni),* tehát valóban a megnyilatkozó a szereplő mentális beállítódásán keresztül teszi explicitté a számára vágyott állapotot. A vizsgált mozaik n-gram esetében a felszólító mód (szubjunktívuszi használat) a T/1.-gyel való együttes előfordulással volt megfigyelhető *(Merjünk),* amely szintén hozzájárul a séma specifikus funkcionalitásához és eltérüléséhez.

A kogníciós és a kommunikációs folyamattípusokkal asszociálódó mozaik n-gramok esetében nem meglepő, a metapragmatikai kontextualizálóként való funkcionálás miatt, hogy az E/1. volt a leggyakoribb személyjelölés. A korpuszbeli gyakorisági lista szintén ezen paradigmatikus eltolódást mutatja, ugyanakkor az E/3. jelen idő szintén gyakori személyjelölési mintázat a *mer* esetében (lásd 7. táblázat).

7. táblázat. *A* mer *szerkezettag tíz leggyakoribb morfológiai címkéje a Webkorpusz 2.0-ban*[5]

Pozíció	POS-tag	Gyakoriság	%
1.	[/V][Prs.Def.1Sg]	52 507	11,09
2.	[/V][Prs.NDef.3Sg]	51 978	10,97
3.	[/V][Pst.NDef.1Sg]	41 481	8,75
4.	[/V][Prs.NDef.3Pl]	31 969	6,75
5.	[/V][Prs.Def.3Sg]	29 590	6,24
6.	[/V][Prs.NDef.1Sg]	27 343	5,77
7.	[/V][Pst.Def.3Sg]	25 009	5,28
8.	[/V][Prs.NDef.2Pl]	19 104	4,03
9.	[/V][Prs.Def.3Pl]	18 560	3,92
10.	[/V][Pst.NDef.3Sg]	14 405	3,04

A fentieken kívül specifikus konstrukciójelöltként elkülöníthetővé vált a *mer* esetében a birtoklás (possession) folyamattal gyakran előforduló szerkezet (ACC lemma:mer INF), amely a korpuszadatok alapján szintén első személyű elsődleges figura kidolgozással válik tipikus mintázattá feltételesmód-jelöléssel. Ezek a szerkezetek szintén kontextualizáló főmondatként ágyazódnak be a diskurzusba, a megnyilatkozó vélekedését vezetik be a prominens mellékmondattal kidolgozott elemi jelenet bizonyosságával kapcsolatban, lásd (3a)–(3b).

(3a) **nagy összegű fogadást mernék tenni,** hogy legfeljebb papíron végzi a megsemmisítőben... (Webkorpusz 2.0 #7776563907)

(3b) **Fogadást mernék kötni,** hogy nullás eredményed lesz megint! (Webkorpusz 2.0 #7898077138)

A *szeret* + főnévi igenév esetében a vizsgált mozaik n-gramoknál is észrevehető a mód szerinti funkcióbeli elkülönülés, kimutathatóvá váltak olyan jellemző konstrukciós sémák, amelyek esetében vagy kizárólagosan, vagy pedig túlnyomórészt a feltételes módú kidolgozás volt jellemző. Természetesen azonosítottunk olyan sémákat is, amelyekre pedig a kijelentő mód jellemző, és

[5] A konkordancia lekérdezéséhez használt CQL-kifejezés: (meet [lemma="bír" & tag="\[/V\]\[((_Mod/V|_Caus/V)\]\[]?(Prs|Pst|Cond|Sbjv)\.(N?Def\.[1-3](Sg|Pl)|1Sg›2)\]"] [tag="\[/V\]\[Inf\]"] -2 2)

ezzel együtt a *szeret* ige habituális jelentése, ilyen például a 'lemma:szeret INF CNJ INF' lánc, amelyben az elsődleges figura érzelmi viszonyulása fejeződik ki a főnévi igenevekkel kifejezett folyamatokkal kapcsolatban, lásd (4).

> (4) Szabadidejében szívesen olvas, **szeret táncolni és zongorázni**. (Webkorpusz 2.0 # 357000215)

Ezzel szemben a feltételes mód alaki kidolgozással asszociálódó sémák potenciálisan megvalósítandó, vágyott jövőbeli eseményt konceptualizálnak, vagy irrealisként viszik színre az adott elemi jelenetet, tehát kontrafaktuális szituációként dolgozódik ki, lásd (5) (Kugler 2015). A kontrafaktualitással asszociálódó sémák a feltárt mozaik n-gramokban egyértelműen elkülöníthetők, mivel a *volna* lexéma a konstrukció része.

> (5) A földet nézte, **és sírni szeretett volna**. (Webkorpusz 2.0 #4234705636)

A két módbeli konstruálás nem csupán a mozaik n-gram szerkezetek alapján különül el egymástól, hanem a funkcionális eltérést jelzi, hogy eltérő személyjelölési paradigmatikus eltolódások azonosíthatók az igei komponensen. A feltételes és irrealis kidolgozási módok jellemzően első személyhez horgonyzódnak le, míg a kijelentő módnál nem fedezhető fel ilyen irányú paradigmatikus eltolódás. Ezt a tendenciát a Webkorpusz 2.0-ból kinyert morfológiai címkék gyakorisági listája is megerősíti a vizsgált alaptag viszonyában (lásd 8. táblázat). A folyamattípusokat tekintve a *szeret* és *szeretne* kevésbé korlátozódik néhány jól elkülöníthető típusra, a folyamattípus szempontjából prominens kategóriák az adott szerkezeti sémákkal nagyobb fokú változatossággal asszociálódnak, mint az előzőekben elemzett két alaptag *(bír* és *mer)*.

8. táblázat. *A* szeret *szerkezettag tíz leggyakoribb morfológiai címkéje a Webkorpusz 2.0-ban*[6]

Pozíció	POS-tag	Gyakoriság	%
1.	[/V][Cond.NDef.1Sg]	626 705	14,46
2.	[/V][Cond.NDef.3Sg]	591 875	13,65
3.	[/V][Cond.Def.1Sg]	488 083	11,26
4.	[/V][Cond.Def.1Pl]	403 489	9,31
5.	[/V][Cond.Def.3Sg]	370 836	8,55
6.	[/V][Cond.NDef.2Sg]	268 975	6,20
7.	[/V][Cond.NDef.3Pl]	227 662	5,25
8.	[/V][Cond.NDef.1Pl]	188 958	4,36
9.	[/V][Prs.NDef.1Sg]	165 897	3,83
10.	[/V][Cond.Def.2Sg]	164 645	3,80

A fentiek alapján tehát felvethetjük azt, hogy a *szeret* és a *szeretne* funkcionális elkülönbözését a segédigeség szempontjából sem csupán a módbeli konstruálás és a beférkőzésre való hajlamosságban adatolható eltérés jelöli a forma-funkció oldaláról, hanem ennél komplexebb, más tulajdonságok együttállása is (például személyjelölési mintázatok és specifikusan elkülönülő szerkezeti mintázatok).

Jelen fejezetben azonosítottuk a vizsgált szerkezettagok *(bír, mer* és *szeret*/*szeretne)* körében a paradigmatikus eltolódásokat az elemzésre kiválasztott mozaik n-gram sémákban a mód, a grammatikai idő- és a személyjelölés perspektívájából. Kijelenthető, hogy mindhárom szerkezettag specifikus mozaik n-gram mintázataiban adatolható volt elmozdulás, természetesen bizonyos esetekben ezek az elmozdulások klasztereket alkottak (például az irrealis egyrészt jelölt a múlt idő felől, másrészt pedig a feltételes mód alaki kidolgozással). A *bír* + főnévi igenév esetében a grammatikai igeidő eltérülésére figyeltünk fel az *alig* lexémát tartalmazó sémáknál, illetve a személyjelölés elmozdulására (jellemző E/1-es kidolgozások). A *mer* sémái az elemzett szempont alapján a módban (felszólító mód alakú szubjunktívusz és konjunktívuszi mód) és a személybeli lehorgonyzásban valósítottak meg specifikus mintázatokat (E/1. és T/1.). A *szeret*-nél pedig igazoltuk, hogy a feltételes móddal kidolgozott szerkezetek

[6] A konkordancia lekérdezéséhez használt CQL-kifejezés: (meet [lemma="szeret" & tag="\[/V\]\[((_Mod/V|_Caus/V)\]\[]?(Prs|Pst|Cond|Sbjv)\.(N?Def\.[1-3](Sg|Pl)|1Sg›2)\]"] [tag="\[/V\]\[Inf\]"] -2 2)

és a kijelentő módú változatok között a forma-funkció oldaláról kimutatható, hogy valóban szétváló, eltérő irányban grammatikalizálódó sémákat feltételezhetünk, amelyek a személyjelölés felől is saját kidolgozódási hajlandósággal rendelkeznek. A Webkorpusz 2.0-ból vételezett gyakorisági listák megerősítették a mozaik n-gramokban feltárt paradigmatikus eltolódási tendenciákat, de fontos kiemelni, hogy ezen módszer csak mint kiegészítés alkalmas ezen mintázatok vizsgálatára, hiszen mint láttuk, az alaptag és a szerkezet egésze emergensen hozza létre a funkció oldaláról motivált elkülönbözéseket. A *bír* és a *mer* környezetében előforduló főnévi igenévi komponens esetében kimutathatók voltak jellemző, az absztrahálódás irányát mutató folyamattípus-kategóriák.

7. Kitekintés: mintázatok validálása a kogníció felől

A mintázatazonosítási eljárás következő lépése és kihívása a korpuszban azonosított sémák validálása a humán adatközlők részéről. Ezzel a kiegészítéssel reflektálhatóvá válna a korpusznyelvészet és a kogníció viszonya. A folyamatban lévő kutatás ennek az eljárásnak a kialakítását kezdeményezi a tárgytudományos célkitűzésein keresztül. A kutatási kérdésünk, hogy a feltárt nyelvi mintázatok kimutathatók-e valóban az adatközlők produkciójából. A tervezett kiegészítő vizsgálat lebonyolítását Indig és Lévai (2022, 2023) által adaptált cloze-teszten alapuló nyelvi játék keretrendszerében fogjuk elvégezni. A szerzők által létrehozott nyílt forráskódú keretrendszert a nyelvérzék és a gépi nyelvmodellek összehasonlításának céljából alkalmazták (Indig–Lévai 2022, 2023). A nyelvi játék felületén egy mondatba foglalt, kitakart szó és adott hosszúságú kétoldali környezete látszik, a játékban részt vevő személynek (adatközlőnek) pedig meg kell adnia tippként a szerinte az adott kontextushoz legjobban illeszkedő kifejezést. Továbbá lehetősége van arra, hogy egy újabb, a kitakart szót tartalmazó mondatot kérjen konkordanciába rendezve, vagy feladja a kört. Az egy szóhoz tartozó mondatok száma véges, ha a rendszer kifogyott a példákból, akkor a játékos már csak tippelhet (korlátlanul), vagy feladhatja (Indig–Lévai 2022, 2023). A korpuszvizsgálat eredményeinek validálásán túl az a hipotézisünk, hogy a tippek elemzésével a segédigék és segédmelléknevek közötti szemantikai kapcsolatok (például szinonimák és antonimák) is feltárhatók lesznek az empirikus, használatalapú módszer révén. A válaszok kiértékelése továbbá lehetőséget nyújt a központi segédigeként számontartott típusok begyakorlottságának vizsgálatára, a tippelési gyakoriságok alapján. Ennek során például azt is ellenőrizhetjük, hogy a gyakorisági arányok korrelálnak-e a korpuszban mért előfordulási gyakoriságokkal.

A humán adatközlőkön kívül a vizsgálatba érdemes lehet nyelvi modelleket is bevonni, hogy az eredmények összevethetőkké váljanak.

8. Összefoglalás

A tanulmány célkitűzése volt, hogy bemutassa a mozaik n-gram módszert kiegészítő alkalmazási lehetőségeket, hogy az adatvezérelt mintázatazonosításhoz kínáljon fel eljárássorozatot. A kiegészítés részét képezte az NP-láncok tömörítése és az így kapott mintázatok kiértékelése. A tanulmány kitekintésként felvázolta az adatközlők nyelvi intuícióinak bevonási lehetőségét, amellyel a korpuszadatok és a kogníció viszonya vizsgálható nyelvi játék keretében. A másik oldalról pedig a jelen kutatás tárgyát képezte, a technikai apparátus fejlesztésének bemutatásán túl, három segédigés sematikus szerkezet (*bír; mer; szeret* + INF) konstrukciójelöltjeinek a feltárása. A tanulmány az episztemikus lehorgonyzással összefüggő jegyeket vizsgálta azért, hogy a mintázatokban látható paradigmatikus eltolódások formai és funkcionális motiváltságát értelmezze. A paradigmatikus eltolódások vizsgálatát továbbá kiegészítettük a folyamattípusok annotációinak elemzésével is, hogy komplexebb szűrőn keresztül írhassuk le az azonosított jelenségeket. A jelen tanulmány csupán szűk minta elemzését tudta megragadni, de a kutatás folytatásában az NP-tömörítés keretében listázott többi segédigeszerű komponens mintázatait és paradigmatikus eltolódását kívánjuk hasonló módon feldolgozni, hogy a főnévi igeneves szerkezetek adatvezérelt, funkcionális kognitív keretből történő leírásához hozzájáruljunk.

Irodalom

Bajzát Tímea Borbála 2022. A premodális tartományokkal összekapcsolódó segédige/melléknév + főnévi igenév konstrukciók mondatszintű szemantikai vizsgálata. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar mondat és kontextuális környezete*. Budapest: Eötvös Kiadó. 141–188.

Bajzát Tímea Borbála – Indig Balázs 2024. Személyjelölési mintázatok feltárása mozaik n-gram alapon három segédige + főnévi igenévi típus konstrukcióiban. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Személyjelölés és grammatika.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 85–120.

Bybee, Joan L. 2007. *Frequency of Use and the Organization of Language*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195301571.001.0001

Bybee, Joan L. 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526

Elekfi László 1993. Eltűnőben van-e a magyar birtokos részeshatározó? In: Horváth Katalin–Ladányi Mária (szerk.): *Állapot és történet – szinkrónia és diakrónia viszonya a nyelvben*. Budapest: ELTE BTK, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 35–45.

Fellbaum, Christiane 1998. A Semantic Network of English Verbs. In: Fellbaum, Christiane (ed.): *Wordnet. An Electronic Lexical Database*. Cambridge–London: MIT Press. 69–104. https://doi.org/10.7551/mitpress/7287.003.0008

Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.

Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199268511.001.0001

Heine, Bernd 1993. *Auxiliaries: Cognitive forces and grammaticalization*. New York–Oxford: Oxford University Press.

Indig, Balázs 2017. Mosaic n-grams: Avoiding combinatorial explosion in corpus pattern mining for agglutinative languages. In: Vetulani, Zygmunt – Paroubek, Patrick – Kubis, Marek (eds.): *Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics*. Poznań: Adam Mickiewicz University. 147–151. https://doi.org/10.1093/oso/9780195083873.001.0001

Indig, Balázs – Bajzát, Tímea Borbála 2023. Bags and Mosaics: Semi-automatic Identification of Auxiliary Verbal Constructions for Agglutinative Languages. In: Vetulani, Zygmunt – Paroubek, Patrick (eds.): *Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics*. Poznań: Adam Mickiewicz University. 111–116.

Indig, Balázs – Bajzát, Tímea Borbála 2024. Compressing Noun Phrases to Discover Mental Constructions in Corpora – A Case Study for Auxiliaries in Hungarian. In: Hämäläinen, Mika – Pirinen, Flammie – Macias, Melany – Crespo Avila, Mario (eds.): *Proceedings of the 9th International Workshop on Computational Linguistics for Uralic Languages*. Helsinki: Association for Computational Linguistics. 96–103.

Kalivoda Ágnes 2021. *Igekötős szerkezetek a magyarban*. PhD-értékezés. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Kalivoda Ágnes – Modrián-Horváth Bernadett – Simon Gábor 2024. Beférkőző igék kollostrukciós vizsgálata. Az igekötő és főnévi igenév közé ékelődő igék kolexéma-elemzése az MNSZ2-UD korpuszban. In: Kugler Nóra – Modrián-Horváth Bernadett – Simon Gábor (szerk.): *Korpusznyelvészeti módszerek a kognitív nyelvészeti kutatásokban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 125–154.

Kálmán C. György – Kálmán László – Nádasdy Ádám – Prószéky Gábor 1989. A magyar segédigék rendszere. In: Telegdi Zsigmond – Kiefer Ferenc (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVII*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 49–103.

Kilgariff, Adam – Baisa, Vít – Bušta, Jan – Miloš, Jakubíček – Kovář, Vojtěch – Michelfeit, Jan – Rychlý, Pavel – Suchomel, Vít 2014. The Sketch Engine: ten years on. *Lexicopgraphy* 1(1): 7–36. https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9

Krejcie, Robert K. – Morgan, Daryle W. 1970. Determining Sample Size for Research *Activities. Educational and Psychological Measurement* 30: 607–610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Kugler Nóra 2015. *Megfigyelés és következtetés a nyelvi tevékenységben*. Budapest: Tinta Kiadó.

Kugler Nóra 2017. Az összetett mondat. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* A magyar nyelv kézikönyvtára 4. Budapest: Osiris. 806–895.

Kugler Nóra 2021. Factivusszal kidolgozott eredményállapotot tartalmazó rezultatív konstrukciók a magyarban. Kognitív grammatikai elemzés. *Argumentum* 17: 349–373. https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2021/18

Kugler Nóra 2024. Eltolódás az igei személyparadigma gyakorisági viszonyaiban. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Személyjelölés és grammatika.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 45–70.

Kugler Nóra – Modrián-Horváth Bernadett – Simon Gábor szerk. 2024. *Korpusznyelvészeti módszerek a kognitív nyelvészeti kutatásokban.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Langacker, Ronald W. 2005. Construction Grammars: cognitive, radical, and less so. In: Ruiz de Mendoza Ibáñez, Fransisco J. – Peña-Cervel, M. Sandra (eds.): *Cognitive Linguistics Research 32*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter. 101–159. https://doi.org/10.1515/9783110197716.1.101

Langacker, Ronald W. 2009a. *Investigations in cognitive grammar*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110214369

Langacker, Ronald W. 2009b: Constructions and constructional meaning. In: Evans, Vyvyan – Pourcel, Stéphanie (eds.): *New directions in cognitive linguistics*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 225–267. https://doi.org/10.1075/hcp.24.17lan

Miller, George A. 1998. Nouns in WordNet. In: Fellbaum, Christiane (ed.): *Wordnet. An Electronic Lexical Database*. Cambridge–London: MIT Press. 23–46. https://doi.org/10.7551/mitpress/7287.003.0006

Modrián-Horváth Bernadett 2020. *Megszidódik* és *meg van szidva* – A passzív funkciós morfoszintaktikai kifejezőeszközeinek korpuszalapú vizsgálata. In: Simon Gábor

– Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan, diskurzus, megismerés*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 200–228.

Nemeskey Dávid Márk 2020. *Natural Language Processing methods for Language Modeling*. PhD thesis. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In: Calzolari, Nicoletta – Choukri, Khalid – Declerck, Thierry – Loftsson, Hrafn – Maegaard, Bente – Mariani, Joseph – Moreno, Asuncion – Odijk, Jan – Piperidis, Stelios (eds.): *Proceedings of the ninth international conference on language resources and evaluation (LREC-2014)*. Reykjavik: European Languages Resources Association (ELRA). 1719–1723.

Palágyi László 2022. A metafora, az analógia és a szemantikai megfelelések szerepe a le igekötős konstrukciók jelentésében. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar mondat és kontextuális környezete*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 15–48.

Pomázi Bence 2022. *A ragpoliszémia komplex vizsgálati módja a* -nak/-nek *esetrag kapcsán*. Nyelvtudományi értekezések 171. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.1556/9789634548065

Simon Gábor 2018. Az igei jelentés metaforizációjának mintázata. Nyelvtan és korpuszvezérelt esettanulmányok. *Jelentés és nyelvhasználat* 5: 1–36. https://doi.org/10.14232/jeny.2018.1.1

Simon Gábor – Modrián-Horváth Bernadett – Kugler Nóra 2024. Korpusznyelvészeti módszerek a kognitív nyelvészeti kutatásokban. In: Kugler Nóra – Modrián-Horváth Bernadett – Simon Gábor (szerk.): *Korpusznyelvészeti módszerek a kognitív nyelvészeti kutatásokban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 11–26.

Taylor, John R. 1995. *Linguistic categorization*. Oxford: Oxford University Press.

Thornburg, Linda – Panther, Klaus-Uwe 1997. "Speech Act Metonymies". In: Liebert, Wolf Andreas – Redeker, Gisela – Waugh R., Linda (eds.): *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 205–219. https://doi.org/10.1075/cilt.151.14tho

Timári Mária 2019. A magyar segédigék korpuszalapú vizsgálata. *Ösvények* 2019. 62–100.

Tolcsvai Nagy Gábor 2009a. A magyar segédige + igenév szerkezet szemantikája. *Magyar Nyelvőr* 133: 379–393.

Tolcsvai Nagy Gábor 2009b. A magyar segédige + ige(név) szerkezet szemantikája. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 201–210.

Tolcsvai Nagy Gábor 2010. *Kognitív szemantika*. Nyitra: Europica Varietas.

Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.

Függelék

1. függelék. *A főnévi igenév által kidolgozott folyamat típusának annotálásához alkalmazott szemantikai kategóriák a WordNet-ben (Fellbaum 1998: 69–71)*

body	change	cognition	communication	competition
consumption	contact	creation	emotion	motion
perception	possession	state	social	weather

2. függelék. *A reprezentatív mintavétel CQL-kifejezésekkel, mozaik 3-gram*

Mozaik 3-gram	példányszám a korpuszban (db)	vételezett minta mérete (db)	duplum és hibás adatok (db)	elemzett adatok (db)	vételezett és elemzett minta (%)
nem l:bír INF	6459	364	16	348	95,60
alig l:bír INF	2623	338	13	325	96,15
INF sem l:bír	1805	320	211	109	34,06
ACC l:bír INF	212	150	40	110	73,33
l:mer ACC INF	2559	338	46	292	86,39
l:mer NOM INF	2392	331	98	233	70,39
CNJ INF l:mer	1378	302	41	261	86,42
INF nem l:mer	1130	291	64	227	78,01
ADV l:mer INF	1062	291	80	211	72,51
INF sem l:mer	1047	285	39	250	87,72
NOM l:mer INF	686	248	138	110	44,35
AdvPro l:mer INF	575	234	26	208	88,89
l:mer -e INF	401	201	35	166	82,59
ACC l:mer INF	325	181	50	131	72,38
AccInt l:szeret INF	7024	367	31	336	91,55
l:szeret volna INF	5794	361	20	341	94,46
l:szeret AdvPro INF	5502	361	38	323	89,47
NProRel l:szeret INF	5271	367	75	292	79,56
PREV l:szeret INF	5205	361	81	280	77,56

Mozaik 3-gram	példányszám a korpuszban (db)	vételezett minta mérete (db)	duplum és hibás adatok (db)	elemzett adatok (db)	vételezett és elemzett minta (%)
l:szeret INS INF	4212	354	82	272	76,84
l:szeret ADV INF	2897	341	48	293	85,92
ADV l:szeret INF	2620	341	43	298	87,39
DEL l:szeret INF	1373	302	71	231	76,49
ILL l:szeret INF	1179	291	54	237	81,44
Összesen	**57272**	**7320**	**1440**	**5884**	**80,38**

3. függelék. *A reprezentatív mintavétel CQL-kifejezésekkel, mozaik 4-gram*

Mozaik 4-gram	példányszám a korpuszban (db)	vételezett minta mérete (db)	duplum és hibás adatok (db)	elemzett adatok (db)	vételezett és elemzett minta (%)
CNJ INF sem l:bír	571	234	41	193	82,48
ADV nem l:bír INF	500	217	30	187	86,18
CNJ INF nem l:bír	498	217	39	178	82,03
NProRelAcc nem l:bír INF	481	217	47	170	78,34
DetProAcc nem l:bír INF	376	191	41	150	78,53
AdvPro nem l:bír INF	271	162	13	149	91,98
NOM alig l:bír INF	262	152	40	112	73,68
nem l:bír INF NOM	173	121	110	11	9,09
ACC alig l:bír INF	139	103	20	83	80,58
ACC PREV l:bír INF	56	52	12	40	76,92
AdvProRel PREV l:mer INF	264	159	22	137	86,16
NproRelAcc nem l:mer INF	261	159	33	126	79,25
CNJ l:mer ADJ INF	238	148	48	100	67,57
CNJ l:mer ADV inf	220	140	38	102	72,86
CNJ ne l:mer INF	201	136	22	114	83,82
CNJ l:mer INF NOM	195	132	24	108	81,82
nem l:mer SUBL INF	180	123	34	89	72,36
ADV nem l:mer INF	162	118	18	100	84,75

Mozaik 4-gram	példányszám a korpuszban (db)	vételezett minta mérete (db)	duplum és hibás adatok (db)	elemzett adatok (db)	vételezett és elemzett minta (%)
nem l:mer INF INS	151	113	38	75	66,37
INS PREV l:mer INF	82	70	19	51	72,86
NOM l:szeret ACC INF	2130	327	58	269	82,26
DetProAcc l:szeret volna INF	1864	320	10	310	96,88
CNJ ACC lemma:szeret INF	1738	317	46	271	85,49
l:szeret INF CNJ INF	1560	310	127	183	59,03
NProRelAcc NOM l:szeret INF	1453	306	38	268	87,58
AdvPro is l:szeret INF	1409	306	137	169	55,23
NProRelAcc nem l:szeret INF	1202	297	73	224	75,42
CNJ INF l:szeret volna	1033	285	31	254	89,12
CNJ INF l:szeret NOM	957	278	232	46	16,55
NOM AdvPro l:szeret INF	786	260	53	207	79,62
Összesen	**19413**	**5970**	**1494**	**4476**	**74,97**

4. függelék. *Paradigmatikus kidolgozások a vizsgált* (bír, mer *és* szeret) *segédigés mozaik 3-gramokban*

Mozaik 3-gram	Mód				Igeidő		Grammatikai személy					
	Ki	Felt	Kon	Felsz	J	M	E/1	E/2	E/3	T/1	T/2	T/3
nem l:bír INF	97,99	2,01	0,00	0	53,16	46,84	**60,63**	3,74	25,29	**4,89**	0,00	5,46
alig l:bír INF	100,00	0,00	0,00	0	23,81	**76,19**	**65,40**	1,58	17,78	**11,42**	0,00	3,82
INF sem l:bír	100,00	0,00	0,00	0	53,16	46,84	**65,14**	4,59	22,94	**4,59**	0,00	2,75
ACC l:bír INF	98,00	2,00	0,00	0	46,00	54	16,00	5,00	61,00	4,00	0,00	14,00
l:mer ACC INF	25,00	**70,21**	3,77	1,03	90,41	9,59	**7,53**	21,60	11,30	**40,75**	4,45	14,40
l:mer NOM INF	18,88	0,00	1,72	**79,40**	97,00	3	**4,29**	17,20	7,30	**60,52**	3,00	7,73
CNJ INF l:mer	59,77	27,59	11,5	1,15	83,52	16,48	**42,15**	8,43	23,75	**11,11**	1,15	13,40
INF nem l:mer	96,92	3,08	0,00	0,00	54,19	45,81	**48,02**	1,76	26,87	**9,70**	0,44	13,20
ADV l:mer INF	87,20	2,37	0,95	9,48	93,40	6,64	**71,56**	3,79	6,64	**8,53**	0,95	8,53
INF sem l:mer	97,56	2,44	0,00	0,00	57,72	42,28	**60,57**	1,63	18,70	**10,16**	0,00	8,94
NOM l:mer INF	88,18	0,00	4,55	7,27	84,55	15,45	30,00	5,45	39,09	7,27	1,82	16,40
AdvPro l:mer INF	82,21	2,89	1,44	13,50	64,90	35,1	**60,58**	6,73	12,50	**11,54**	0,48	8,17
l:mer -e INF	63,86	1,20	24,10	10,80	97,60	2,41	**37,35**	16,90	10,84	**30,72**	0,60	3,62
ACC l:mer INF	80,15	15,27	4,58	0,00	74,05	25,95	36,64	4,58	33,59	7,63	0,00	17,60

Mozaik 3-gram	Mód				Igeidő		Grammatikai személy					
	Ki	Felt	Kon	Felsz	J	M	E/1	E/2	E/3	T/1	T/2	T/3
AccInt l:szeret INF	5,65	**94,35**	0	0,00	99,40	0,6	13,39	**31,90**	28,57	17,56	1,19	7,44
l:szeret volna INF	0,00	**100,00**	0	0,00	0,00	**100**	**45,16**	0,59	26,98	**18,77**	0,00	8,50
l:szeret AdvPro INF	77,09	21,67	0	1,24	85,14	14,86	**61,30**	3,41	11,46	**15,79**	0,31	7,74
NProRel l:szeret INF	56,16	43,84	0	0,00	97,95	2,05	1,03	1,37	97,60	0,00	0,00	0,00
PREV l:szeret INF	1,79	**98,21**	0	0,00	99,64	0,36	**57,50**	3,93	17,50	**12,14**	0,00	8,21
l:szeret INS INF	66,91	32,72	0	0,37	95,96	4,04	**57,72**	12,50	18,75	**6,25**	0,37	4,41
l:szeret ADV INF	27,99	**71,67**	0	0,34	96,59	3,41	**50,51**	8,87	18,43	**16,04**	0,34	5,80
ADV l:szeret INF	27,85	**72,15**	0	0,00	96,31	3,69	**36,91**	7,38	25,84	**15,77**	0,00	14,10
DEL l:szeret INF	3,90	**96,10**	0	0,00	100,00	0	**68,83**	3,90	11,26	**11,69**	0,00	4,33
ILL l:szeret INF	5,91	**94,09**	0	0,00	99,16	0,84	**28,27**	3,38	30,80	**20,25**	3,38	15,60

(l = lemma; Ki = kijelentő mód; Felt = feltételes mód, Kon = konjunktívusz; Felsz = felszólító mód; J = jelen idő; M = múlt idő)

5. függelék. *Paradigmatikus kidolgozások a vizsgált* (bír, mer *és* szeret) *segédigés mozaik 4-gramokban*

Mozaik 4-gram	Mód				Igeidő		Grammatikai személy					
	Ki	Felt	Kon	Felsz	J	M	E/1	E/2	E/3	T/1	T/2	T/3
CNJ INF sem l:bír	99,48	0,52	0,00	0,00	46,11	53,20	**44,01**	5,69	36,78	7,77	0	5,7
ADV nem l:bír INF	98,40	1,60	0,00	0,00	42,25	**57,75**	**70,59**	1,6	16,02	4,81	0	6,95
CNJ INF nem l:bír	97,75	2,25	0,00	0,00	40,45	**59,55**	43,82	5,62	38,2	4,49	0,56	7,3
NProRelAcc nem l:bír INF	95,29	4,71	0,00	0,00	65,29	34,71	**50,00**	10,00	20,59	8,82	0,59	10
DetProAcc nem l:bír INF	80,15	15,27	4,58	0,00	70,67	29,33	**64,67**	4,67	17,33	8	0	5,33
AdvPro nem l:bír INF	95,30	4,70	0,00	0,00	53,69	46,31	**60,4**	4,02	24,83	4,7	0	6,04
NOM alig l:bír INF	100,00	0,00	0,00	0,00	16,96	**83,5**	16,07	0,00	64,29	3,57	0	16,07
nem l:bír INF NOM	100,00	0,00	0,00	0,00	81,82	18,18	0,00	0,00	81,82	0	0	18,18
ACC alig l:bír INF	98,75	1,25	0,00	0,00	16,25	**83,75**	**60,00**	1,25	26,25	7,5	0	5
ACC PREV l:bír INF	92,50	7,50	0,00	0,00	70,00	30,00	35,00	5,00	42,5	2,5	0	15
AdvProRel PREV l:mer INF	96,92	3,08	0,00	0,00	27,00	**73,00**	**48,91**	3,65	27,74	10,95	0	8,76
NproRelAcc nem l:mer INF	94,44	5,56	0,00	0,00	69,05	30,95	**33,33**	17,46	18,25	14,29	2,38	14,29
CNJ l:mer ADJ INF	59,00	3,00	23,00	15,00	95,00	5,00	22,00	27,00	50	1	0	0
CNJ l:mer ADV inf	50,00	1,96	29,41	18,63	90,20	9,8	**21,57**	13,73	8,83	**23,53**	2,94	29,41
CNJ ne l:mer INF	0,00	4,03	84,21	10,48	100,00	0,00	15,78	14,04	31,58	13,16	1,75	23,68
CNJ l:mer INF NOM	33,33	8,33	**54,17**	4,17	91,67	8,33	0,00	4,17	54,17	4,17	0	41,67
nem l:mer SUBL INF	94,38	5,62	**0,00**	**0,00**	71,91	28,09	**41,57**	5,61	24,72	8,99	1,12	17,98
ADV nem l:mer INF	94,00	6,00	**0,00**	**0,00**	66,00	34,00	**47,00**	1,00	26	9	0	17

Mozaik 4-gram	Mód				Igeidő		Grammatikai személy					
	Ki	Felt	Kon	Felsz	J	M	E/1	E/2	E/3	T/1	T/2	T/3
nem l:mer INF INS	97,33	2,67	0,00	0,00	82,67	17,33	12,00	4,00	49,33	6,67	0	28
INS PREV l:mer INF	92,16	5,88	1,96	0,00	94,12	5,88	**75,55**	0,00	17,65	5,88	0	3,92
NOM l:szeret ACC INF	56,13	**43,87**	0,00	0,00	97,77	2,23	**20,45**	1,49	49,63	**10,82**	0,75	14,18
DetProAcc l:szeret volna INF	0,00	**100,00**	0,00	0,00	0,00	100,00	**43,87**	0,97	20,32	**25,48**	0	12,58
CNJ ACC lemma:szeret INF	0,74	**99,26**	0,00	0,00	100,00	0,00	**11,07**	11,07	28,89	**36,16**	1,85	9,96
l:szeret INF CNJ INF	46,13	**12,26**	0,00	0,67	93,44	6,56	36,07	9,29	37,16	7,65	0,55	9,29
NProRelAcc NOM l:szeret INF	17,16	**82,84**	0,00	0,00	99,63	0,37	14,55	8,96	49,63	10,82	0,75	14,18
AdvPro is l:szeret INF	32,50	**67,50**	0,00	0,00	92,90	7,10	**52,66**	7,10	12,43	**17,75**	1,18	8,88
NProRelAcc nem l:szeret INF	78,57	21,43	0,00	0,00	95,98	4,02	**37,50**	18,75	15,63	**17,86**	0,45	9,82
CNJ INF l:szeret volna	0,00	**100,00**	0,00	0,00	100,00	0,00	**36,22**	1,57	31,5	**15,35**	0	15,35
CNJ INF l:szeret NOM	6,52	**93,48**	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	83,43	0	0	17,39
NOM AdvPro l:szeret INF	48,79	**51,21**	0,00	0,00	95,17	4,83	**50,24**	0,00	35,27	**5,31**	0,48	8,7

(Ki = kijelentő mód; Felt = feltételes mód, Kon = konjunktívusz; Felsz = felszólító mód; J = jelen idő; M = múlt idő)

6. függelék. *A folyamattípus-kategóriák eloszlása a vizsgált* (bír, mer *és* szeret) *segédigés mozaik 3-gramokban.*

Mozaik 3-gram	b	ch	cog	com	comp	cons	cont	cr	e	m	per	poss	soc	st
nem l:bír INF	6,32	2,59	**29,31**	2,59	0,29	4,60	1,44	2,30	2,30	12,64	9,20	0,57	0,29	**25,57**
alig l:bír INF	9,52	2,86	22,54	5,71	0,32	4,13	0,63	1,27	0,63	**37,14**	1,59	0,32	0,32	13,02
INF sem l:bír	1,83	1,83	8,26	6,42	0,00	0,92	0,00	0,92	2,75	**56,88**	20,18	0,00	0,00	0,00
ACC l:bír INF	3,00	3,00	**18,00**	**17,00**	1,00	8,00	0,00	**25,00**	2,00	8,00	4,00	11,00	0,00	0,00
l:mer ACC INF	1,37	1,03	**58,22**	8,22	0,00	1,03	0,68	7,19	0,00	1,37	0,34	2,74	17,81	0,00
l:mer NOM INF	0,43	0,00	0,00	3,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,43	0,00	0,00	0,00	0,86	**95,28**
CNJ INF l:mer	0,77	1,53	13,03	**23,37**	0,00	0,00	3,83	4,21	3,07	4,23	1,53	**29,5**	12,64	1,92
INF nem l:mer	9,25	3,53	8,81	20,70	0,44	2,64	7,93	7,49	2,20	**25,56**	1,76	2,64	6,17	0,88
ADV l:mer INF	0,47	0,47	4,27	**79,15**	0,00	0,00	1,42	6,16	0,00	1,90	0,47	3,79	0,95	0,95
INF sem l:mer	9,35	0,41	**51,22**	6,10	0,00	0,00	2,03	4,88	0,00	22,36	0,41	0,81	1,63	0,81
NOM l:mer INF	2,73	3,64	15,45	**36,36**	0,00	0,91	1,82	7,27	3,64	8,18	1,82	4,55	6,36	7,27
AdvPro l:mer INF	0,48	1,92	9,14	**36,54**	0,00	0,96	1,92	14,9	1,92	9,63	0,48	12,98	8,65	0,48
l:mer -e INF	4,27	6,02	**19,88**	**23,49**	0,00	2,41	3,01	9,64	2,41	7,23	0,00	15,06	4,27	2,41
ACC l:mer INF	3,05	0,76	17,56	**25,19**	0,00	2,29	2,29	15,27	0,00	3,05	0,00	**22,9**	6,87	0,76
AccInt l:szeret INF	2,68	1,49	7,73	7,73	0,60	4,76	0,00	**52,08**	0,00	0,89	11,61	8,04	1,79	0,60
l:szeret volna INF	2,93	4,99	**30,21**	13,2	1,17	0,00	2,93	14,37	1,76	9,38	7,92	3,81	3,52	3,81
l:szeret AdvPro INF	3,10	0,31	4,02	4,02	2,17	0,93	0,31	15,17	0,31	16,72	1,24	0,93	1,24	**49,54**

Mozaik 3-gram	b	ch	cog	com	comp	cons	cont	cr	e	m	per	poss	soc	st
NProRel l:szeret INF	3,42	1,37	15,75	3,77	1,71	0,34	3,08	23,97	0,00	**29,79**	3,08	2,74	6,51	4,45
PREV l:szeret INF	3,21	8,93	9,64	**34,29**	1,07	0,00	2,14	13,93	0,00	12,14	3,57	2,5	5,36	3,21
l:szeret INS INF	1,84	2,21	2,94	8,82	1,10	0,74	11,8	**32,72**	0,37	8,82	0,37	2,57	18,38	7,35
l:szeret ADV INF	**20,48**	5,12	14,33	13,65	1,37	3,41	0,34	**18,77**	3,75	7,17	1,37	2,39	2,39	5,46
ADV l:szeret INF	12,75	2,01	**16,78**	13,76	2,01	4,36	0,34	**19,8**	0,00	10,07	3,36	3,02	6,71	5,03
DEL l:szeret INF	0,00	0,88	18,18	**52,82**	0,00	0,00	0,43	22,94	0,00	0,43	3,46	0,43	0,43	0,00
ILL l:szeret INF	0,42	20,68	2,95	2,53	0,42	0,00	8,86	8,02	0,00	**45,99**	0,84	4,22	2,11	2,95

(b = body; ch = change; cog = cognition; comm = communication; comp = competition; cons = consumption; cont = contact; cr = creation; e = emotion; m = motion; per = perception; poss = possession; soc = social); mivel a weather egyetlen esetben sem fordult elő, így a táblázat nem részletezi külön oszlopban

7. függelék. *A folyamattípus-kategóriák eloszlása a vizsgált* (bír, mer *és* szeret) *segédigés mozaik 4-gramokban*

Mozaik 4-gram	b	ch	cog	comm	comp	cons	cont	cr	e	m	per	poss	soc	st
CNJ INF sem l:bír	9,33	0,52	5,7	11,4	0,00	1,55	0,52	0,00	0,00	**55,44**	13,47	0,00	0,00	2,07
ADV nem l:bír INF	5,35	0,53	**49,73**	0,00	0,53	1,60	2,14	2,67	1,60	7,49	4,28	1,60	0,53	22,46
CNJ INF nem l:bír	10,67	3,93	3,93	11,80	1,12	5,06	5,06	5,62	0,56	**34,83**	3,37	2,81	2,81	8,43
NProRelAcc nem l:bír INF	4,71	1,76	**45,37**	1,76	0,59	9,41	1,76	7,65	0,59	7,65	7,06	5,29	0,00	6,47
DetProAcc nem l:bír INF	1,33	0,00	**61,33**	4,00	0,00	2,67	0,67	4,00	0,67	0,67	6,00	2,67	0,00	16,00
AdvPro nem l:bír INF	5,37	3,36	**44,30**	2,01	0,00	5,37	2,01	2,01	0,00	12,75	2,01	2,68	3,36	14,10
NOM alig l:bír INF	4,64	0,89	10,71	8,04	0,00	2,68	0,00	3,57	2,68	**33,93**	3,57	0,89	3,57	25,00
nem l:bír INF NOM	0,00	0,00	**45,45**	0,00	0,00	18,18	0,00	9,10	0,00	18,18	9,10	0,00	0,00	0,00
ACC alig l:bír INF	7,50	3,75	5,00	1,25	0,00	5,00	0,00	3,75	0,00	**47,5**	6,25	3,75	3,75	12,5
ACC PREV l:bír INF	2,50	2,50	15,00	0,00	5,00	7,5	0,00	7,50	2,50	27,50	2,50	12,50	0,00	15,00
AdvProRel PREV l:mer INF	0,00	2,92	8,03	**42,34**	0,00	0,73	2,92	14,60	0,00	18,25	4,38	4,38	1,46	0,00
NproRelAcc nem l:mer INF	5,56	3,97	7,14	**32,54**	0,00	0,00	7,94	21,43	0,00	0,79	1,59	17,46	0,79	0,79
CNJ l:mer ADJ INF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	**99,00**
CNJ l:mer ADV inf	6,86	2,94	**30,39**	21,57	0,00	0,00	0,98	18,63	1,96	8,82	0,98	1,96	0,98	3,92
CNJ ne l:mer INF	2,63	0,88	11,40	**25,43**	1,75	1,75	7,89	13,16	4,39	18,42	2,63	0,88	7,89	0,88
CNJ l:mer INF NOM	4,17	16,67	12,50	**37,5**	0,00	0,00	0,00	8,33	8,33	8,33	0,00	0,00	0,00	4,17
nem l:mer SUBL INF	1,12	2,25	3,37	12,36	0,00	0,00	4,49	3,37	0,00	**35,96**	19,1	10,11	1,12	6,64
ADV nem l:mer INF	2,00	1,00	8,00	**32,00**	0,00	2,00	1,00	18,00	0,00	20,00	3,00	11,00	0,00	2,00

Mozaik 4-gram	b	ch	cog	comm	comp	cons	cont	cr	e	m	per	poss	soc	st
nem l:mer INF INS	0,00	0,00	**32**	8,00	**25,33**	0,00	5,33	10,67	0,00	4,00	5,33	2,67	5,33	1,33
INS PREV l:mer INF	0,00	0,00	3,92	**72,55**	7,84	0,00	0,00	9,8	0,00	1,96	0,00	1,96	0,00	1,96
NOM l:szeret ACC INF	3,35	6,69	9,67	4,46	1,12	4,09	1,49	**32,34**	0,00	2,97	7,81	17,84	5,58	2,6
DetProAcc l:szeret volna INF	0,32	6,77	**26,77**	**26,13**	0,00	0,32	0,00	**33,55**	0,00	1,61	1,94	0,65	0,97	0,97
CNJ ACC lemma:szeret INF	2,21	**36,53**	9,96	4,80	0,00	0,74	0,74	26,20	0,00	0,74	5,54	6,64	2,21	3,69
l:szeret INF CNJ INF	3,28	1,09	14,75	5,46	0,00	1,64	3,83	20,77	2,73	**34,97**	3,83	2,19	5,46	0,00
	3,28	2,73	12,57	6,01	0,00	1,64	3,83	20,22	0,55	**28,42**	3,83	1,64	13,11	1,09
NProRelAcc NOM l:szeret INF	0,75	7,09	8,58	8,96	0,37	1,49	1,87	**42,16**	1,12	1,49	13,81	8,21	1,12	2,99
AdvPro is l:szeret INF	0,59	7,69	14,79	18,94	0,00	0,59	1,18	18,34	0,59	14,79	0,59	5,34	11,83	4,74
NProRelAcc nem l:szeret INF	1,34	7,14	6,70	14,29	0,00	2,23	0,89	24,55	0,00	0,45	19,64	17,86	0,00	4,91
CNJ INF l:szeret volna	7,09	11,02	20,47	7,09	8,66	4,33	2,36	11,02	1,97	7,87	6,30	2,36	6,69	2,76
CNJ INF l:szeret NOM	6,52	15,22	15,22	4,35	4,35	2,17	0,00	26,09	2,17	0,00	4,35	8,70	0,00	10,87
NOM AdvPro l:szeret INF	4,83	4,83	10,63	4,83	3,38	1,93	0,00	31,4	0,00	9,18	3,38	3,38	3,38	17,87

(b = body; ch = change; cog = cognition; comm = communication; comp = competition; cons = consumption; cont = contact; cr = creation; e = emotion; m = motion; per = perception; poss = possession; soc = social); mivel a weather egyetlen esetben sem fordult elő, így a táblázat nem részletezi külön oszlopban

Abstract

Bajzát, Tímea Borbála – Indig, Balázs

A constructional linguistic study of the paradigmatic skewing of three Hungarian auxiliaries *mer* ['dare'], *bír* ['can'] and *szeret* ['like'] using the mosaic n-gram method

For functional cognitive linguistic descriptions, the application of data-based and data-driven methods has become essential for the process of language pattern identification. This trend is clearly shown by the increasing importance of corpus querying tools and computational data processing in descriptive linguistic research with a focus on Hungarian. However, finding the relationship between data sets extracted from corpora and the well-formed, more schematic patterns that cover them is a non-trivial task. Our method extends the mosaic n-gram approach to not only handle different levels of abstraction simultaneously, but also to minimise the high variability of NP-chains, thereby uncovering construction candidates at the instance level. On the other hand, the research also focuses on identifying paradigmatic skewing related to epistemic anchoring in construction candidates of three auxiliary verb schemes (*bír; mer; szeret* + INF), and interpreting these shifts from the perspective of form-meaning pairs.

Keywords: corpus, patttern identification, mosaic n-gram, auxiliary verb, construction

Bajzát Tímea Borbála
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Digitális Örökség Nemzeti Laboratórium
https://orcid.org/0009-0006-9196-6442
bajzat.timi9696@gmail.com

Indig Balázs
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0001-8090-3661
indigbalazs@inf.elte.hu

Tátrai Szilárd

Kontextualizáció és lehorgonyzás

A mondatok kontextualizáló konstrukcióiról*

Kivonat

A funkcionális kognitív pragmatika kiindulópontját érvényesítő tanulmány a kontextualizáció és az episztemikus lehorgonyzás kölcsönös feltételezettségére kívánja ráirányítani a figyelmet. Ennek érdekében a kontextualizáció összetett problémáját, vagyis a relevánsnak tűnő háttérismereteknek a résztvevői perspektívákhoz kötött mozgósítását az elemi mondatok (egyszerű mondatok, tagmondatok) episztemikus lehorgonyzása felől teszi elméleti reflexiók tárgyává (vö. Langacker 2015; Brisard 2021). Abból indul ki, hogy a nyelvi tevékenység során a világ elemi jeleneteinek interszubjektív megfigyelése, megértése, a nyelvi interakció közlési aktusainak a végrehajtása, valamint a diskurzusbeli információk „emészthető" méretű csomagokba rendezése egyaránt mondatokkal valósul meg (vö. Imrényi 2017). A tanulmány amellett érvel, hogy a kontextualizáció a mondatok fenti dimenzióinak mindegyikében releváns és lényeges szempontként jelenik meg, és szoros összefüggést mutat az episztemikus lehorgonyzásnak mind az interszubjektív, mind az interaktív, mind a diszkurzív aspektusaival.

Kulcsszavak: interszubjektivitás, interaktivitás, diszkurzivitás, deiktikus kontextualizálás, reflexív kontextualizálás

* A tanulmány elkészítését az NKFIH K 137659 sz. pályázata támogatta.

1. Bevezetés

A tanulmány azoknak a kutatásaimnak az áttekintését, illetve újragondolását adja, amelyek a kontextualizáció jelenségét a relevánsnak tűnő háttérismereteknek a résztvevői perspektívákhoz kötött mozgósításaként értelmezik (lásd Tátrai 2019, 2022, 2025), és amelyek a kontextualizáció összetett problémáját az elemi mondatok (egyszerű mondatok, illetve a tagmondat) episztemikus lehorgonyzását megvalósító műveletek felől teszik elméleti reflexiók tárgyává (vö. Langacker 2015; Brisard 2021). Ebben a keretben a mondatokat a megnyilatkozásokban mint figyelemirányítási aktusokban egyénileg begyakorlottá és közösségileg konvencionálissá vált feldolgozási egységekként kezelem. Ezekkel a feldolgozási egységekkel válik ugyanis lehetővé (i) az elemi jelenetek referenciális értelmezése a közös figyelem interszubjektív kontextusában, (ii) a kommunikatív cselekvések (beszédaktusok) végrehajtása a nyelvi interakcióban, valamint (iii) az információk „emészthető" méretű csomagokba rendezése a diskurzusban. Ez a mondatértelmezés szoros kapcsolatot tart fenn az Imrényi (2017) által kidolgozott többdimenziós mondatmodellel, amely szerint az elemi mondat egyrészről lehorgonyzott folyamatként (D1), másrészről közlési aktusként (D2), harmadrészt diskurzusba ágyazott üzenetként (D3) is értelmezést nyer. Habár Imrényi (2017) a kontextualizáció problémáját szűkebben, csupán a D3 dimenzió kapcsán tárgyalja, az alábbiakban amellett érvelek, hogy a kontextualizáció mind a három dimenzióban releváns és lényeges szempontként jelenik meg, azokban más-más módokon megnyilvánulva.

A kontextualizáció és az episztemikus lehorgonyzás szoros fogalmi kapcsolatára, a hozzájuk kapcsolódó műveletek kölcsönös feltételezettségére irányítva a figyelmet a tanulmányban az alábbi elméleti belátásokat részletezem. (i) A D1 dimenzióban az elemi jelenetként megkonstruálódó mondat a közös figyelmi jelenet interszubjektív kontextusához mint alaphoz horgonyzódik le episztemikusan, mégpedig a deiktikus, illetve a reflexív kontextualizálás műveletei által. (ii) A D2 dimenzióban ugyanakkor a mondat lehorgonyzásának nem az interszubjektív, hanem az interaktív karaktere válik meghatározóvá, így ekkor a mondatokban megjelenő vagy azokra reflektáló kontextualizáló konstrukciók a diskurzus mondataihoz köthető kommunikatív cselekvések megvalósításában kapnak szerepet. (iii) A D3 dimenzióban viszont a mondat lehorgonyzása az információk diskurzusba ágyazásával, azok könnyebb és hatékonyabb feldolgozásával függ össze.

A bevezetést (1.) követően a különböző kontextualizáló konstrukciók működésének leírását a kontextualizáció perspektivikusságából és metapragmatikai

tudatosságából kiindulva alapozom meg, a kontextualizáció olyan fogalomértelmezését adva, amelyben lényegi szerep jut a kontextusfüggő résztvevői kiindulópontok érvényesülésének (2.). Ez követően a mondatok kontextualizálásának kérdéseit az episztemikus lehorgonyzás szemantikai műveleteivel szoros összefüggésben tárgyalva különbséget teszek a lehorgonyzó, az interaktív és a diszkurzív kontextualizálás között (3.). A tanulmányt rövid összegzés zárja (4.).

2. A kontextualizáció perspektivikussága és metapragmatikai tudatossága

A kontextualizáció funkcionális kognitív értelmezése során érdemes abból kiindulni, hogy az emberek diszkurzív tevékenysége során jelentések jönnek létre, pontosabban az emberek jelentéseket tesznek egymás számára hozzáférhetővé. Ebben a keretben a jelentésképzés diszkurzív folyamata olyan interszubjektív tevékenységként írható le, amely feltételezi a közös figyelem társas kognitív képességének a működését (lásd Tomasello 2002, Croft 2009). A közös figyelmi jelenetekként funkcionáló diskurzusokban az emberek a világról szerzett tapasztalataikon úgy osztoznak meg, hogy a figyelmük együttesen a világ meghatározott eseményeire és az azokban szereplő dolgokra, vagyis az úgynevezett referenciális jelenetekre irányul. A megnyilatkozó által alkalmazott nyelvi szimbólumok ezeknek a referenciális jeleneteknek az együttes megfigyelését, megértését kezdeményezik.

Fontos hangsúlyozni, hogy a referenciális jelenetek együttes megfigyelését a nyelvi szimbólumok csupán csak kezdeményezik: sikeres megértésükhöz szükség van arra is, hogy a diskurzus résztvevői – a nyelvi szimbólumok feldolgozásával párhuzamosan – mozgósítsák azokat a relevánsnak tűnő háttérismereteiket, amelyek a beszédhelyzet feldolgozásához kötődnek. Mindez azt jelenti, hogy a diskurzusok interszubjektív kontextusának a létrehozása olyan folyamat, amelynek keretében a résztvevők a relevánsnak tűnő háttérismeretek mozgósításával biztosítják a diskurzus során aktuálisan alkalmazásba vett nyelvi szimbólumok sikeres referenciális értelmezését. A kontextualizáció fogalmának így olyan értelmezése adható meg, amely a kontextus létrejöttének dinamikus formálódását jelöli (lásd Tátrai 2019; vö. még Auer 2009). Ebben az értelmezésben tehát a kontextualizáció az interszubjektív figyelemirányítás integráns részeként jelenik meg, amelynek ugyanakkor két további lényeges jellemzőjét, perspektivikus és metapragmatikai jellegét is érdemes

kiemelni. Egyfelől azt, hogy a relevánsnak tűnő háttérismereteik mozgósítása a diskurzus résztvevőinek a kiindulópontjaiból történik meg. Másfelől azt, hogy a kontextualizáció feltételezi a résztvevők metapragmatikai tudatosságát, amely a nyelvi konstrukciók alkalmazásához való reflexív viszonyulásként jellemezhető.

2.1. A kontextualizáció **perspektivikusság**át mutatja, hogy a közös figyelmi jelenet interszubjektív kontextusa olyan alapként funkcionál (lásd *ground*; Langacker 2015; Brisard 2021), amelyből kiindulva a referenciális jelenet dolgai és folyamatai megfigyelhetővé, megérthetővé válnak. Ez a releváns, de legalábbis annak tűnő háttérismeretek mozgósítását lehetővé tevő alap olyan interszubjektív viszonyrendszerként is leírható, amely a diskurzus résztvevőit, illetve azok fizikai, társas és mentális világát foglalja magában (vö. Verschueren 1999: 75–114). A fizikai világ a diskurzus résztvevői által együttesen feldolgozott tér- és időviszonyokat, a társas világ a szociokulturális viszonyokat öleli fel, a mentális világ pedig a résztvevők által maguknak és a másiknak tulajdonított mentális állapotokat (a témával kapcsolatban aktivált ismereteiken túl az aktuális szándékaikat, vágyaikat és érzelmeiket) foglalja magában. Innen nézve tehát a kontextualizáció a relevánsnak tűnő háttérismereteknek a résztvevői kiindulópontokhoz kötött mozgósítását, alkalmazását jelenti (vö. *non-neutral vantage points*; Sanders–Spooren 1997: 86–95). A referenciális jelenetek együttes megfigyelésére, megértésére ugyanis alapvető befolyással van az, hogy a megnyilatkozó hogyan juttatja érvényre a maga kontextusfüggő perspektíváját, azaz hogyan teremti meg a referenciális jelenetben történő tájékozódás lehetőségeit, és ezzel összefüggésben hogyan aknázza ki a tapasztalatokat konceptuálisan mindig valamilyen kiindulópontból megkonstruáló nyelvi szimbólumok perspektivikusságában rejlő lehetőségeket (vö. Tomasello 2002; Sinha 2005). A fentiek alapján a megnyilatkozó perspektívájának működése leírhatónak tűnik három kontextusfüggő, azaz a kontextuális ismeretek mozgósítása során aktiválódó kiindulópont, (i) a tér- és időbeli pozíció, (ii) a szociokulturális szituáltság és (iii) a tudati beállítódás együttes érvényesüléseként (lásd Tátrai 2019, 2025; vö. még Sanders–Spooren 1997; Verhagen 2019).

A kontextus fizikai világában, amelynek viszonyrendszerében a diskurzus résztvevői egymást fizikai entitásokként értelmezik, a megnyilatkozónak mint fizikai entitásnak a pozíciója a referenciális jelenet tér- és időbeli viszonyainak a megfigyeléséhez, megértéséhez kínál fel kontextusfüggő, azaz a referenciális jeleneten kívüli viszonyítási pontokat (lásd *offstage reference points*; Brisard

2021: 245). Ez a pozíció tehát már önmagában is összetett kiindulópontként funkcionál, hiszen az időjelölésben ugyanúgy lényegi szerepet kap, mint a térjelölésben. Ahogy ugyanis a megnyilatkozó aktuális térbeli pozíciójából (vagy az ahhoz képest kijelölt egyéb térbeli pozícióból) kiindulva válik lehetővé a referenciális jelenet térbeli viszonyainak a megértése, úgy az ő aktuális időbeli pozíciója (vagy az ahhoz képest kijelölt egyéb időbeli pozíció) jelenik meg kiindulópontként az időbeli viszonyok feldolgozása során is.

A megnyilatkozó tér- és időbeli pozíciója mellett a szociokulturális szituáltsága úgyszintén kontextusfüggő kiindulópontként funkcionál. A kontextus társas világában ugyanis, amelynek a viszonyrendszerében a résztvevők egymást társas létezőkként értelmezik, a megnyilatkozó szociokulturális szituáltságából kiindulva történik meg a referenciális jelenet társas viszonyainak a feldolgozása. A szociokulturális szituáltságról szintén elmondható, hogy kontextusfüggő kiindulópontként történő funkcionálását sajátos kettősség jellemzi: egyfelől a személyjelöléshez, másfelől a szociokulturális attitűdjelöléshez kínál fel kontextusfüggő referenciapontokat. A személyjelölés deiktikus műveletei a referenciális jelenet szereplőinek azonosítását a közös figyelmi jelenet interszubjektív kontextusához, azon belül annak társas világához lehorgonyozva végzik el. A szociokulturális attitűdjelölés pedig az alkalmazott nyelvi konstrukciókat a diskurzus adekvát megformálásával kapcsolatos, közösségi alapú, kulturális kötöttségű elvárásokkal hozza viszonyba. Ezzel a megnyilatkozónak nemcsak a beszédpartnerhez, hanem a diskurzus megalkotottságához, a szóba kerülő dolog értékéhez, az alkalmazott nyelvi konstrukciók időbeliségéhez, valamint az adott nyelvváltozat, nyelvi regiszter normáihoz való szociokulturális viszonyulása is érvényre jut, amelynek következtében a stílus a konstruálás integráns részévé válik (lásd részletesen Tátrai 2025: 177–185; vö. még Tolcsvai Nagy 1996: 134–166).

A két, egyaránt deiktikus természetű kiindulóponton, a tér- és időbeli pozíción és a szociokulturális szituáltságon túl a megnyilatkozó tudati beállítódása is kontextusfüggő kiindulópontként funkcionál a referenciális jelenetek interszubjektív megkonstruálása során. A közös figyelem interszubjektív kontextusában ugyanis a résztvevők nemcsak fizikai entitásokként, illetőleg társas létezőkként értelmezik egymást, hanem olyan mentális ágensekként is, akik képesek mentális állapotokat (vélelmeket, szándékokat, vágyakat és érzelmeket) tulajdonítani egymásnak. Ám ennek a kontextusfüggő kiindulópontnak a működése nem a referenciális tájékozódás deiktikusságára, hanem egyfelől a referenciális tájékozódás szubjektumhoz kötöttségére (vö. Bruner 1986: 27), másfelől annak metapragmatikai reflektáltságára irányítja a figyelmet (vö. Verschueren 2000).

Ugyanis mind a megnyilatkozó, mind a befogadó tudatos (tudattal rendelkező, illetve tudatánál lévő) szubjektumként vesz részt a diskurzusban, és eközben annak is a tudatában vannak, hogy a megnyilatkozó a saját tudatán átszűrve teszi nyelvileg hozzáférhetővé a világgal kapcsolatos tapasztalatokat.

2.2. A kontextualizáció **metapragmatikai jelleg**éről szólva tehát érdemes abból kiindulnunk, hogy a diskurzus résztvevői – azon túl, hogy képesek mentális állapotokat tulajdonítani egymásnak – arra is képesek, hogy reflexíven viszonyuljanak a saját maguk és a másik tudati folyamataihoz (lásd Verschueren–Brisard 2009: 29–38). Ezen a reflexivitáson alapul a résztvevők metapragmatikai tudatossága, vagyis az, hogy a diskurzus folyamatában képesek reflexíven viszonyulni a különféle nyelvi konstrukciókhoz és az alkalmazásukkal összefüggő kognitív folyamatokhoz, illetve szociokulturális elvárásokhoz (lásd Verschueren 1999: 187–198; Tátrai 2017: 1045–1057). A kontextualizáció szempontjából alapvető jelentősége van annak, hogy a metapragmatikai tudatosságnak vannak megfigyelhető nyelvi nyomai, nyelvi kifejezői, az úgynevezett metapragmatikai jelzések. A különböző metapragmatikai jelzések kontextualizációs utasításokként (lásd *contextualization cues;* Gumperz 1982), azaz – kissé másként perspektiválva – kontextualizáló konstrukciókként (röviden kontextualizálókként) funkcionálnak a nyelvi tevékenység során, ugyanis a diskurzusban megosztott referenciális jelenet egészének, illetve határolt részeinek releváns kontextuális értelmezéséhez adnak nyelvi fogódzókat.

A metapragmatikai tudatossággal összefüggésben különbség tehető explicit és implicit metanyelvi jelzések között (vö. Verschueren 2000: 447–448). Az explicit metanyelvi jelzések abban az értelemben explicitek, hogy kimondottan a tudati reflektáltságát aknázzák ki a konceptualizációnak. Az implicit metanyelvi jelzések pedig abban az értelemben implicitek, hogy a konceptuális feldolgozásnak csupán az interszubjektív lehorgonyzottságára, illetve annak deiktikus jellegére irányítják a figyelmet. Ezekkel a jelzésekkel összefüggésben – a kontextualizáció metapragmatikai természetére irányítva a figyelmet – a kontextualizáló konstrukciók két alapvető típusa, a deiktikus és a reflexív kontextualizálók között tehetünk különbséget (lásd Tátrai 2022: 55–59; 2025: 75–91).

Deiktikus kontextualizálóknak azok az impliciten metanyelvi konstrukciók minősülnek, amelyek a referenciális jelenet együttes megfigyeléséhez, megértéséhez a résztvevők fizikai és társas világából jelölnek ki kontextusfüggő referenciapontokat. Ennélfogva ezek a deiktikus műveletek a megnyilatkozó tér- és időbeli pozícióját, illetve szociokulturális szituáltságát juttatják érvényre.

(1) – Hé te, gyere már ide hozzám!
– Mármint én? Hogy most menjek oda, hozzád?

Az (1)-ben, amely a perspektivikusság lényegi szerepét is jól szemlélteti a kontextuális ismeretek mozgósításában, az olyan prototipikus deiktikus kifejezések, mint a *te – én, gyere – menjek, ide – oda, hozzám – hozzád,* azokat a kontextusfüggő kiindulópontokat tudatosítják, azaz működtetik, amelyekből a referenciális jelenet tér- és időbeli, valamint szociokulturális viszonyai feldolgozhatóvá válnak.

Reflexív kontextualizálókként ugyanakkor azok az expliciten metanyelvi konstrukciók jelennek meg, amelyek a megnyilatkozónak a nyelvi szimbólumok diskurzusbeli alkalmazásához való reflexív viszonyulását teszik jelöltté, kontextusfüggő kiindulópontként a tudati beállítódást juttatva érvényre.

(2) Tegnap valószínűleg még nem voltak ott.

A (2)-ben a megnyilatkozó episztemikus bizonytalanságát jelölő *valószínűleg* funkcionál prototipikus reflexív kontextualizálóként. Amíg a példában a *tegnap* és az *ott* deiktikus kontextualizálóként a mondatban hozzáférhetővé tett elemi jelenetbe mint lehorgonyzott folyamatba ágyazódnak annak időbeli, illetve térbeli körülményeit jelölve, addig a *valószínűleg* nem a lehorgonyzott jelenet egy összetevőjét jelöli. A prototipikus reflexív kontextualizálókat ugyanis általánosságban az jellemzi, hogy nem integrálódnak a lehorgonyzódó jelenetbe, hiszen az ahhoz való reflexív, metapragmatikai viszonyulást juttatják kifejezésre, azaz teszik explicitté.

Mindazonáltal a deiktikus és a reflexív kontextualizálókról – azon túl, hogy nyitott, prototípuselvű kategóriákként viselkednek (lásd 3.1.) – azt is érdemes elmondani, hogy a kontextualizáló konstrukcióknak csak a legalapvetőbb típusait nevezik meg.

3. Az episztemikus lehorgonyzás mint a mondat kontextualizációja

A figyelemirányítási aktusként értett megnyilatkozásokra általánosan az jellemző, hogy bennük a diskurzus egyik résztvevője az általa alkalmazásba vett nyelvi szimbólumokkal irányítja a másik figyelmét, megértését. Ezzel pedig arra készteti a másikat, hogy egy világbeli jelenetet egy adott módon, ne pedig másképpen értsen meg (lásd Tomasello 2002: 127–132). A különböző nyelvi szimbólumok (morfológiai, lexikai, szintaktikai konstrukciók) közül

a megnyilatkozások nyelvi szerveződésében kulcsszerepet játszanak az elemi mondatok, legyenek azok akár egyszerű mondatok, akár egy összetett mondat tagmondatai. Az elemi jeleneteket megkonstruáló elemi mondatok ugyanis, amelyek a séma és a megvalósulás dinamikus kölcsönviszonyát mutatják, a megnyilatkozások feldolgozási egységeiként funkcionálnak, amelyek egyénileg begyakorlottá és közösségileg konvencionálissá vált feldolgozási egységekként, határolt figyelmi, interpretációs keretekként értelmezhetők (vö. Tolcsvai Nagy 2017: 394–396; Imrényi 2017: 664–677).

Az adott diskurzusban megjelenő elemi mondatot a diskurzus résztvevői a referenciális jelenetre, annak vagy egy határolt részére, vagy akár annak egészére is vonatkoztathatják. Bizonyos esetekben ugyanis egyetlen, a diskurzusvilágban lehorgonyzott elemi mondat is funkcionálhat önálló megnyilatkozásként, amelyhez képest a diskurzuspartner válaszoló pozíciót tud elfoglalni (vö. Bahtyin 1988: 252–280). Más esetekben viszont több elemi mondatra van szüksége a megnyilatkozónak ahhoz, hogy a kommunikációs igények kielégítése céljából a referenciális jelenetre irányítsa a befogadó figyelmét. Ebben az esetben ehhez a több mondatból álló figyelemirányítási egységhez képest alakíthat ki olyan pozíciót a befogadó, ahonnan a megértés választ adhatja.

Mindez azt is jelenti egyben, hogy az elemi jelenetek lehorgonyzódása a közös figyelem interszubjektív kontextusához elemi mondatokkal valósítható meg, amelyek valamilyen körülhatárolt folyamatot állítanak a figyelem előterébe, azaz valamilyen eseményt profilálnak (lásd *basic grounding;* Langacker 2015: 5). Ám ez az alapvető lehorgonyzó művelet önmagában még nem meríti ki azt az összetett problematikát, amelyet az episztemikus lehorgonyzás fogalma jelöl. Az emberek számára a nyelv ugyanis nem csupán olyan megosztott, azaz együttesen birtokolt tudásként jelenik meg, amely a világ dolgaival és eseményeivel kapcsolatos ismeretek megosztását teszi lehetővé. A nyelvet ezzel párhuzamosan az emberek olyan, már önmagában is összehangolt cselekvésként is működtetik, amely a világbeli cselekvések összehangolására biztosít hatékony lehetőségét a számukra (lásd Tátrai 2025: 22). Ennélfogva az elemi mondatokkal különféle kommunikatív cselekvések is végrehajthatóvá válnak a különböző nyelvi interakciókban (lásd *interactive grounding*; Langacker 2015: 19–22). Továbbá a mondatok interaktív lehorgonyzásához azt is érdemes hozzátenni, hogy a mondatok az információk diskurzusba ágyazásában is lényegi szerepet játszanak, hiszen nem csupán „emészthető" méretű csomagokba rendezik az információkat, hanem azok feldolgozásához kezdőpontokat is kijelölnek (lásd *anchoring;* Langacker 2015: 26–30). Mindez azt is jelenti egyben, hogy

a lehorgonyzás összetett művelete voltaképpen a mondatok kontextualizációjaként is értelmezhető. Azzal együtt is, hogy az episztemikus lehorgonyzás szemantikai fogalma – szemben a kontextualizáció pragmatikai fogalmával – a séma-megvalósulás kölcsönviszonyát nem a diszkurzív megvalósulások, hanem a szintaktikai sémák felől tematizálja.

Az episztemikus lehorgonyzás fentebb vázolt értelmezésével nemcsak párhuzamba állítható, hanem azzal termékeny diskurzusba is hozható a magyar mondat többdimenziós modellje (lásd Imrényi 2017; vö. még Halliday–Matthiessen 2004; Halliday 2014). Ahogyan ugyanis erről már szó esett, e szerint a modell szerint az elemi mondat egyrészről episztemikusan lehorgonyzott folyamatként (D1), másrészről közlési aktusként (D2), harmadrészt diskurzusba ágyazott üzenetként (D3) is értelmeződik. Pragmatikai perspektívából a kontextualizáció, amely a nyelvi szimbólumok és a releváns kontextuális ismeretek közötti kapcsolat megteremtését általánosságban jelöli, mind a három dimenzióban releváns és lényeges szempontként jelenik meg, de az egyes dimenziókban más-más módokon nyilvánul meg. A kontextualizáció a mondat D1 dimenziójában a lehorgonyzás interszubjektivitásával, a D2 dimenzióban a lehorgonyzás interaktivitásával, a D3 dimenzióban pedig a lehorgonyzás diszkurzivitásával tart fenn szoros kapcsolatot, kiemelve azok lényegi szerepét a jelentésképzésben. Mindez azt jelenti, hogy a mondat kontextualizációja kapcsán érdemes különbséget tennünk (i) lehorgonyzó kontextualizálás, (ii) interaktív kontextualizálás és (iii) diszkurzív kontextualizálás között (lásd Tátrai 2025: 75–78). Az alábbiakban azon túl, hogy ezeknek a kontextualizálásoknak a rövid, vázlatos áttekintését adom, néhány velük kapcsolatos problémát is felvetek.

3.1. Ahogy már szó esett róla, a **lehorgonyzó kontextualizálás** során, amikor a mondat lehorgonyzott folyamatként kap kontextuális értelmezést, a nyelvtan és a kontextus kapcsolata alapvető módon nyilvánul meg. Ekkor a mondat elemi jelenetként konstruálódik meg, a közös figyelmi jelenet interszubjektív kontextusához mint alaphoz episztemikusan lehorgonyzódva, akár önmagában is egész referenciális jelenetként, akár annak határolt részeként funkcionálva. Mindez azt jelenti, hogy a lehorgonyzásnak ebben az alapvető műveletében a mondat kontextualizációja a figyelemirányítás triadikus, interszubjektív aktusának keretében valósul meg, vagyis annak keretében, ahogyan valaki, valakinek, valamire irányítja a figyelmét.

A lehorgonyzó kontextualizálás során kiemelt szerep tulajdonítható a kontextualizáló konstrukciók két korábban említett alaptípusának, a deiktikus

és a reflexív kontextualizálóknak, amelyek egyaránt nyitott, prototípuselvű kategóriákként írhatók le. A deiktikus lehorgonyzó kontextualizálókról szólva érdemes kiemelni, hogy ebbe a kategóriába a prototipikus deiktikus kifejezéseken (*én, te, itt, ott, most, tegnap* stb.) túl az olyan úgynevezett lehorgonyzó elemek is besorolhatók, mint nominálisok esetén a határozottság, határozatlanság vagy a mennyiség jelölői, illetve véges igék esetén a személy, az idő és a mód jelölői (lásd *grounding elements;* Langacker 2002). Ezek a lehorgonyzó elemek ugyanis hasonlóképpen kontextusfüggő, a megfigyelt jeleneten kívüli referenciapontokat jelölnek ki (mégpedig a főnevek és igék kontextuális értelmezéséhez), mint a tér- és időbeli, illetve a szociokulturális viszonyokat megjelenítő prototipikus deiktikus kifejezések.

Ezzel kapcsolatban azonban azt is fontos megjegyezni, hogy az igei idő- és személyjelölés, valamint az igei módjelölés műveletei egy lényeges ponton el is térnek egymástól.

(3) A lovak már indultak volna.

Ahogy azt a (3)-ban az *indultak volna* igealak is mutatja, az igei idő- és személyjelölés esetei – a prototipikus deiktikus kifejezésekhez hasonlóan – kontextusfüggő kiindulópontként a tér- és időbeli pozíciót, illetve a szociokulturális szituáltságot juttatják érvényre. Az igei módjelölés (az *indultak volna* esetében például a feltételesség jelölése) viszont, ahogy a modális segédigéket tartalmazó igei szerkezetek alkalmazása is, kontextusfüggő kiindulópontként a tudati beállítódást hozza működésbe. Ez a lehorgonyzó művelet ugyanis az elemi jelenet episztemikus státuszán, azon belül a realitásához kapcsolódó reflexív viszonyuláson alapul (vö. Langacker 2015: 14–18; Brisard 2021: 345–350). Az igék módbeli, illetve modális lehorgonyzása ebből a szempontból hasonlít azoknak a reflexív lehorgonyzó kontextualizálóknak az alkalmazásához, amelyek úgy fejeznek ki episztemikus bizonytalanságot, illetve evidencialitást, hogy – explicit metapragmatikai jelzésekként – nem integrálódnak a mondatba mint lehorgonyzott folyamatba (vö. Tolcsvai Nagy 2017: 349, Kugler 2017a: 467–474).

Ugyanakkor azt is érdemes hangsúlyozni, hogy a prototipikus deiktikus kifejezések és az említett lehorgonyzó nyelvi elemek működése között lényegi különbség is van (lásd Tátrai 2011: 149–150; Laczkó–Tátrai 2012: 236–239). Amíg ugyanis a prototipikus deiktikus elemek használata tér- és időbeli kontiguitáson alapuló deiktikus kapcsolatot teremt a közös figyelmi jelenet és a referenciális jelenet között, addig az úgynevezett lehorgonyzó elemek alkalmazása

önmagában nem jelenti ennek a relációnak a profilálását is (vö. *grounding relation;* Langacker 2002: 6–15). A (3)-ban például a határozott névelős szerkezet *(a lovak)* vonatkozhat a résztvevők fizikai világában megfigyelhető, illetve a résztvevők valamelyikének tulajdonában lévő dologszerű entitásra, de nem szükségképpen, hiszen jelölheti akár egy fiktív világ szereplőit is. Ahogy a múlt idejű igealak *(indultak volna)* úgyszintén vonatkozhat a résztvevők fizikai világának egy múltbeli állapotára, de vonatkozhat akár a beszédeseménytől meghatározatlan térbeli és időbeli távolságban lévő, ennélfogva fiktív eseményre is. A (2)-ben szereplő *tegnap* viszont profilálja a közös figyelmi jelenet és a referenciális jelenet közötti, tér- és időbeli kontiguitáson alapuló lehorgonyzó kapcsolatot. Az (1)-ben szereplő prototipikus deiktikus kifejezésekhez hasonlóan ugyanis a *tegnap* egy fiktív világra csak akkor vonatkozhat, ha magát a beszédeseményt, ahová a megfigyelhetővé tett jelenet lehorgonyzódik, szintén a fikció részeként dolgozzuk fel, nem azonosítva azt a valós beszédeseménnyel (lásd részletesen Tátrai 2025: 53–56).

A reflexív kontextualizálókról korábban megjegyeztem, hogy – szemben a deiktikus kontextualizálókkal – jellemzően nem integrálódnak a mondatban lehorgonyzódó folyamatba, mivel az ahhoz való metapragmatikai viszonyulást teszik explicitté. E kategória prototípuselvű nyitottságát mutatják azonban azok a reflexív kontextualizálók, amelyek a személyjelölés által deiktikusan is lehorgonyzódnak a beszélőhöz.

(4a) Szerintem nem is voltak ott.
(4b) Azt hiszem, tévedsz.

Ahogy korábban a (2)-ben megjelenő *valószínűleg* is szemléltette, az elemi mondaton belüli reflexív kontextualizálást inkább a szubjektivizált konstruálás jellemzi (lásd Langacker 2006: 18), amelynek során a beszélő nem objektiválja a saját tudati beállítódását a hozzáférhetővé tett elemi jelenetben. Az objektivizált konstruálást a magyar elemi mondatban leginkább csak a (4)-ben látható *szerintem,* illetve a *véleményem/álláspontom szerint* típusú konstrukciók, valamint a *nekem* dativus eticusként történő használata (lásd Pomázi 2022) valósítja meg. Az objektivizált konstruálás inkább a külön tagmondattal történő reflexív kontextualizálást jellemzi, amelyet a (4b)-ben látható kontextualizáló tagmondat *(azt hiszem)* szemléltet. A kontextualizáló tagmondatok ugyanis már önmagukban is lehorgonyzott jelenetként konstruálódnak meg (lásd ehhez Kugler 2019).

3.2. Az **interaktív kontextualizálás** során, amelynek keretében a mondat közlési aktusként értelmeződik, a lehorgonyzásnak nem az interszubjektív, hanem az interakcionális aspektusa kerül előtérbe. Amikor ugyanis a különböző kommunikációs helyzetekben megnyilatkozunk, a megnyilatkozásaink mondataival különböző kommunikatív cselekvéseket is végrehajtunk. Például utasításokat adunk vagy figyelmeztetünk, megállapításokat teszünk vagy tagadunk, eldöntendő vagy kiegészítendő kérdéseket fogalmazunk meg, továbbá kifejezzük az örömünket, a sajnálatunkat vagy éppen a meglepődésünket. Mindez azt jelenti, hogy az elemi jeleneteket megkonstruáló mondatok a diskurzushoz köthető társas cselekvések megvalósításában is fontos szerepet kapnak. A különböző közlési funkciókban megjelenő mondatokkal kapcsolatban az a központi kérdés, hogy milyen összefüggés van a mondatok szerkezete (azaz konstrukciós sémája) és cselekvésértéke között.

Az interaktív kontextualizálás szempontjából központi kérdésként jelenik meg, hogy melyek azok a kontextualizáló konstrukciók a mondatban, amelyek a mondat cselekvésértékét felismerhetővé téve annak feldolgozásához fogódzókat nyújtanak. A mondatok mint közlési aktusok kontextualizációját ugyanis nagyban megkönnyíti, hogy ebben az esetben is léteznek olyan – a mondat cselekvésértékét jelző – konvencionális nyelvi megoldások, amelyek a mondat interakcionális lehorgonyzásában kapnak lényegi szerepet (vö. *illocutionary force indicating devices;* Searle 2000: 138–140). Az interaktív kontextualizálók kategóriáján belül, annak is a centrumában helyezhetők el az úgynevezett performatív igék (például *megjegyzem, kérlek, ígérem, köszönöm, kinyilvánítom*). A performatív igék olyan első személyű, jelen idejű véges igealakok, amelyek a megnyilatkozóhoz lehorgonyozva teszik explicitté azt a kommunikatív cselekvést, amelyet a megnyilatkozó az adott mondattal végre kíván hajtani.

(5a) Kérem, küldje be a következőt!
(5b) Küldje be a következőt!
(5c) Kérem a következőt!

Ahogy azt az (5a) is példázza, a performatív igék jellemzően külön jelenetként megkonstruálódó, interaktív kontextualizáló tagmondatként funkcionálnak. Mindazonáltal – ahogy az az (5b)-ben is látható – az adott közlési aktust nem kötelező performatív igével kontextualizálni. Továbbá azt is érdemes megjegyezni, hogy bizonyos közlési aktusokhoz (például fenyegetésekhez, sértésekhez) nem is kapcsolódnak performatív igék (lásd erről Tátrai 2011: 89–93).

Az (5c) pedig azt a lehetőséget szemlélteti, amikor a performatív ige integrálódik az elemi mondatba, azaz nem kontextualizáló tagmondatként szolgál referenciapontként a közlési aktus megvalósításához, hanem az elemi mondat kompozitumszerkezetének keretében teszi explicitté a közlési aktust (az idézéssel kapcsolatban lásd ehhez Csontos 2023: 64–77).

Az explicit interaktív kontextualizálóknak tartható performatív igéken kívül egyéb interaktív kontextualizálók (lexikai, morfológiai, szórendi és intonációs megoldások) működése is jellemzi a mondatokat, amelyek a performatív igéknél implicitebb és integráltabb metapragmatikai jelzésekként funkcionálnak. Ilyen például a felszólítómód-jelölés az (5a) és az (5b) *küldje* igealakjában. Ezeknek az implicit interaktív kontextualizálóknak a vizsgálata lehetőséget ad a közlési aktusok olyan csoportosítására, amelyek a különböző mondatkonstrukciókban konvencionálisan jelölt beszédcselekvés-érték alapján sorolja típusokba az elemi mondatokat (sőt a mondat polaritását is kezelni tudja). Az olyan mondattípusok ugyanis, mint a kijelentő, kérdő, felszólító, óhajtó és felkiáltó mondatok, a mondatok konstrukciós sémája és cselekvésértéke közötti szoros kapcsolatra hívják fel a figyelmet, a funkció és a forma összekapcsolódását a szerkezeti jellemzők felől vizsgálva (lásd Imrényi 2017: 715–742; Kugler 2017b: 761–805).

Mindez azt is jelenti egyben, hogy az elemi mondat implicit interaktív kontextualizálói sokkal inkább a mondattípusoknak a felismerését könnyítik meg, nem pedig az olyan beszédaktustípusok – a pragmatikából jól ismert – megkülönböztetéséhez járulnak hozzá közvetlenül, mint az asszertívumok, a direktívumok, a komisszívumok, az expresszívumok és a deklarációk (lásd Searle 2000: 147–152).

(6a) Holnap meglátogatlak.
(6b) Fel vagy véve.

A (6a–b) kijelentő mondatok például nem tartalmaznak olyan kontextualizáló konstrukciókat, amelyek ahhoz adnának fogódzót, hogy a (6a) mondatot ígéretként (vagy fenyegetésként), a (6b) mondatot pedig deklarációként értelmezzük. A beszédaktusok (pontosabban: illokúciós aktusok) ugyanis nem az interaktivitás mondatbeli jelöltsége által sorolhatók be az említett searle-i alaptípusokba, hanem a kommunikációs szándékok hármas irányulása alapján. A beszédaktusokat ugyanis a közlés célra irányulása, a világ eseményeire irányulása és a beszédpartner mentális állapotaira történő irányulása

határozza meg együttesen, a fenti típusok pedig voltaképpen ennek a hármas irányulásnak a sajátos mintázataiként értelmezhetők (lásd részletesen Tátrai 2017: 1008–1022).

3.3. A **diszkurzív kontextualizálás** során, ahol a mondat diskurzusba ágyazott üzenetként, azaz információcsomagként válik leírhatóvá, az elemi mondatoknak azok a részei funkcionálnak kontextualizáló konstrukciókként, amelyek „a mondatban kifejezett, a figyelem előterébe helyezett információ könnyebb feldolgozását és/vagy a beszélő szándékainak megfelelő értelmezését, értékelését segítik a befogadás folyamatában" (Imrényi 2017: 744–745; lásd még Halliday 2014: 109). Ekkor az adott kontextualizáló konstrukciók a mondatokban megjelenő információcsomagok feldolgozásához jelölnek ki különféle kezdőpontokat (lásd *starting points;* Langacker 2015: 26–30). Imrényi (2017: 745–758) az információk feldolgozásával, megértésével kapcsolatos kontextualizálás többféle típusa között tesz különbséget: (i) személyhez, dologhoz kötés, (ii) időbeli és térbeli elhelyezés, (iii) az episztemikus modalitás, az evidencialitás és (iv) az értékelő attitűd jelölése, (v) a diskurzus részei közötti kapcsolat jelzése, (vi) mondatbevezető *típusjelölők*, valamint (vii) értelmezők alkalmazása.

A felsoroltak közül a személyhez, dologhoz kötést, valamint az időbeli és térbeli elhelyezést megvalósító diszkurzív kontextualizálók deiktikus konstrukciók. Ám a diszkurzív kontextualizálás keretében a funkciójuk az, hogy kezdőpontokat jelöljenek ki az előtérbe helyezett információk feldolgozásához (lásd Tátrai 2025: 78–82).

(7a) A lovak már indultak volna.
(7b) Tegnap valószínűleg még nem voltak ott.

A (7a)-ban például *a lovak*, a (7b)-ben pedig a *tegnap* diszkurzív kontextualizálóként is funkcionálnak. A személyhez, dologhoz kötést (lásd *a lovak*), illetve az időbeli és térbeli elhelyezést kezdeményező kontextualizáló elemek (lásd *tegnap*) mondatkezdő pozíciója ugyanis szimptomatikusan mutatja, ahogyan ezek a konstrukciók a diszkurzív kontextualizálás keretében az elemi jelenetté formálódó információk diskurzusba ágyazásának fogalmi ösvényét jelölik ki. A diszkurzív kontextualizálást ugyanis szórendi, prozódiai megoldások jelölik: a figyelem előterében lévő kontextualizált rész, amelynek megértéséhez a mondat kontextualizáló elemei – kezdőpontok kijelölésével – hátteret adnak, prozódiai szempontból prominensebb, a szórend tekintetében pedig

belsőbb helyzetű a kontextualizáló elemekhez képest (lásd Imrényi 2017: 745; vö. 2019: 30–35).

Ugyanakkor a személyhez, dologhoz kötés, illetve az időbeli és térbeli elhelyezés és a deiktikus kontextualizálás közötti összefüggés is nyilvánvaló a magyarban. A diszkurzív kontextualizálásnak ezek a lehetőségei ugyanis alapbeállítás szerint akkor maradnak szintaktikailag jelöletlenek, azaz akkor nem igénylik az adott relációt kidolgozó, ahhoz kezdőpontot kínáló kontextualizáló elem mondatrészi szerepeltetését a mondatban, ha a közös figyelmi jelenet résztvevőinek, azon belül is elsősorban a megnyilatkozónak a tér- és időbeli pozícióját, illetve szociokulturális szituációját jelölik ki a figyelem előterébe helyezett információk diszkurzív lehorgonyzásának a kezdőpontjaként (vö. Imrényi 2017: 750; lásd részletesen 2019: 35–43).

(8a) Valószínűleg elindultunk volna.
(8b) Sajnos nincsenek itt.

Szemben a (7a–b) példákkal, ahol a dologhoz kötés, illetve az időbeli elhelyezés szintaktikailag jelölt, a (8a–b)-ben például a dologhoz kötés, illetve az időbeli elhelyezés – szemben az episztemikus bizonytalansággal *(valószínűleg)*, illetve az értékelő attitűddel *(sajnos)* – nem válnak szintaktikailag jelöltté, mivel a megnyilatkozó társas és időbeli pozíciója anélkül is képes kezdőpontként funkcionálni az előtérben lévő információk feldolgozásához (lásd még Tátrai 2022: 60–64).

A további diszkurzív kontextualizálókra (az episztemikus modalitás, az evidencialitás és az értékelő attitűd jelölőire, a diskurzus részei közötti kapcsolat jelölőire, a mondatbevezető típusjelölőkre, valamint az értelmezőkre) egyaránt az jellemző, hogy reflexív lehorgonyzó kontextualizálókként is funkcionálnak. Ahogy például a (8a–b)-ben a *valószínűleg* és a *sajnos* is mutatja, ezek a metapragmatikai jelzések kontextusfüggő kiindulópontként a megnyilatkozó tudati beállítódását hozzák működésbe. Diszkurzív kontextualizálókként ugyanakkor – hasonlóan a személyhez és dologhoz kötést, illetve térbeli és időbeli elhelyezést elvégző kontextualizálókhoz – az előtérbe helyezett információk feldolgozásához nyújtanak kezdőpontokat (részletes áttekintésüket lásd Tátrai 2025: 83–91).

A reflexív diszkurzív kontextualizálók rövid áttekintése során azt érdemes még kiemelni, hogy a kontextualizáló tagmondatok (lásd Kugler 2017c, 2019), amelyek a közöltekhez való explicit metapragmatikai viszonyulást külön elemi

jelenetként konstruálják meg, a mondaton belüli reflexív kontextualizálókhoz hasonlóan ugyancsak kettős funkciót töltenek be.

(9) És gondolom, hogy akkor ez volt az, amit keresett.

Ahogy azt a (9)-ben az *és gondolom* tagmondat is szemlélteti, a kontextualizáló tagmondatok is egyaránt szerepet kapnak a lehorgonyzó és a diszkurzív kontextualizálásban. Ugyanis egyfelől referenciapontot, másfelől kezdőpontot kínálnak az általuk kontextualizált tagmondatok lehorgonyzott jeleneteinek, illetve információs csomagjainak a jobb megértéséhez, hatékonyabb feldolgozásához.

4. Összegzés

A tanulmány a kontextualizációt az interszubjektív figyelemirányítás integráns részeként értelmezte, és a relevánsnak tűnő háttérismeretek résztvevői perspektívákhoz kötött olyan mozgósításaként mutatta be, amely a nyelvi konstrukciók alkalmazásának metapragmatikai tudatosságát aknázza ki. Ehhez kapcsolódva kiemelte, hogy a kontextualizáció a megfigyelhetővé, megérthetővé tett világbeli jelenetek egészének, illetve határolt részeinek könnyebb feldolgozását és hatékonyabb megértését úgy teszi lehetővé, hogy ahhoz nyelvi fogódzókat is nyújt, azaz kontextualizáló konstrukciókat is működtet. A tanulmány a kontextualizáló konstrukciók működését az elemi mondatokkal mint a megnyilatkozások feldolgozási egységeivel összefüggésben tárgyalta. Arra kívánt rámutatni, hogy a kontextualizáció műveletei az elemi mondatok különböző dimenzióiban egyaránt lényeges szerepet játszanak. Így amellett érvelt, hogy a kontextualizáló konstrukciók működése az elemi mondatok episztemikus lehorgonyzásának az interszubjektivitásával, az interaktivitásával és a diszkurzivitásával egyaránt szoros kapcsolatot tart fenn. A tanulmány erre alapozva tett különbséget a mondat lehorgonyzó, interaktív és diszkurzív kontextualizálása között, ezek általános jellemzését is megadva.

Irodalom

Auer, Peter 2009. Context and contextualization. In: Verschueren, Jeff – Östman, Jan-Ola (eds.): *Key notions for pragmatics* 86–101. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/hoph.1.05aue

Bahtyin, Mihail 1988. A beszéd műfajai. In: Kanyó Zoltán – Síklaki István (szerk.): *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből.* Budapest: Tankönyvkiadó. 246–280.

Brisard, Frank 2021. Grounding. In: Xu, Wen – Taylor, John R. (eds.): The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics. New York, London: Routledge. 344–358. https://doi.org/10.4324/9781351034708-23

Bruner, Jerome 1986. *Actual minds, possible words.* Cambridge MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674029019

Croft, William 2009. Towards a social cognitive linguistics. In: Evans, Vyvian – Pourcel, Stéphanie (eds.): *New directions in cognitive linguistics* 395–420. Amterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/hcp.24.25cro

Csontos Nóra 2023. *Az idézés működése a magyar nyelvben*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Gumperz, John J. 1982. *Discourse strategies.* Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834

Halliday, Michael A. K. 2014. *Halliday's introduction to fuctional grammar.* Fourth edition. Reviseted by Christian Matthiessen. London: Arnold. https://doi.org/10.4324/9780203783771

Halliday, Michael A. K. – Matthiessen, Christian 2004. *An introduction to functional grammar.* Third Edition. London: Arnold.

Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 663–759.

Imrényi András 2019. Kontextualizáló viszonyok az elemi mondatban. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság.* Budapest: ELTE Eötvös Collegium. 29–46.

Kugler Nóra 2017a. Az evidencialitás és a modalitás. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 467–494.

Kugler Nóra 2017b. A mondattípusok részletes tárgyalása. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 761–805.

Kugler Nóra 2017c. Az összetett mondat. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 806–895.

Kugler Nóra 2019. Kontextualizálás elemi mondattal. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 47–67.

Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd 2012. Személyek és/vagy dolgok. A harmadik személyű és a mutató névmási deixis a magyarban. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Konstrukció és jelentés.* Budapest: ELTE. 231–258.

Langacker, Ronald W. 2002. Deixis and subjectivity. In: Brisard, Frank (ed.): *Grounding. The epistemic footing of deixis and reference*. Berlin– New York: Mouton de Gruyter. 1–28. https://doi.org/10.1515/9783110899801.1

Langacker, Ronald W. 2006. Subjectification, grammaticalization, and conceptual archetypes. In: Athanasiadou, Angeliki – Canakis, Costas – Cornillie, Bert (eds.): *Subjectification. Various paths to subjectivity*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter. 17–40.

Langacker, Ronald W. 2015. How to build an English clause. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* 2(2): 1–45. https://doi.org/10.14706/JFLTAL15121

Pomázi Bence 2022. *A ragpoliszémia komplex vizsgálati módja a* -nak/-nek *eset-rag kapcsán*. Nyelvtudományi Értekezések 171. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.1556/9789634548065

Sanders, José – Spooren, Wilbert 1997. Perspective, subjectivity, and modality from a cognitive point of view. In: Liebert, Wolf-Andreas – Redeker, Gisela – Waugh, Linda (eds.): *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 85–112. https://doi.org/10.1075/cilt.151.08san

Searle, John R. 2000. *Elme, nyelv és társadalom.* Budapest: Vince Kiadó.

Sinha, Chris 2005. Biology, culture and the emergence and elaboration of symbolization. In: Saleemi, Anjum P. – Bohn, Ocke-Schwen – Gjedde, Albert (eds.): *Search of a language for the mind-brain: Can the multiple perspective unified?* Aarhus: Aarhus University Press. 311–335.

Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 899–1058.

Tátrai Szilárd 2019. A kontextualizáció perspektivikussága és metapragmatikai reflektáltsága az elemi és az összetett mondatokban. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös Collegium. 13–28.

Tátrai Szilárd 2022. A kontextualizáció műveletei. Kontextualizáló konstrukciók a mondaton innen és túl. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A szövegértés kérdései.* Budapest: Gondolat Kiadó. 43–77.

Tátrai, Szilárd 2025. *A nézőpont a nyelvi megismerésben. A kontextusfüggő kiindulópontok kognitív nyelvészeti megközelítése.* Budapest: Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.1556/9789636641207

Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilisztikája.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 207–499.

Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra.* Budapest: Osiris Kiadó.

Verhagen, Arie 2019. Shifting tenses, viewpoints, and the nature of narrative communication. *Cognitive Linguistics* 30(2): 351–375. https://doi.org/10.1515/cog-2018-0058

Verschueren, Jef 1999. *Understanding pragmatics.* London–New York–Sydney–Auckland: Arnold.

Verschueren, Jef 2000. Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics* 10(4): 447–456.

Verschueren, Jef – Brisard, Frank 2009. Adaptability. In: Verschueren, Jef – Östman, Jan-Ola (eds.): *Key notions for pragmatics.* Handbook of pragmatics highlights 1. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 28–47. https://doi.org/10.1075/hoph.1.02ver

Abstract

Tátrai, Szilárd

Contextualization and grounding. On the contextualizing constructions of clauses

Applying a functional cognitive pragmatic perpective, this study aims to draw attention to the interdependence between contextualization and epistemic grounding. To this end, it addresses the complex problem of contextualization, i.e., the mobilization of putatively relevant background knowledge linked to participants' vantage points, from the operations that realize the epistemic grounding of clauses (cf. Langacker 2015, Brisard 2021). It starts from the background assumption that, in the meaningful functioning of language, the intersubjective understanding of elementary scenes, as well as the communicative actions of linguistic interactions and the organization of discourse information into "digestible" packages, are all instantiated through clauses (cf. Imrényi 2017). In connection with this, the study argues that contextualization is a relevant and essential aspect in all of the above dimensions of clauses, i.e., it shows a close connection with the intersubjective, interactive, and discursive aspects of epistemic grounding.

Keywords: intersubjectivity, interactivity, discursivity, deictic contextualizing, reflexive contextualizing

Tátrai Szilárd
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Jagelló Egyetem
https://orcid.org/0000-0002-1069-6676
tatrai.szilard@btk.elte.hu

Laczkó Krisztina

Politikai perszonalizáció magyarországi évértékelő beszédekben[1]

Kivonat

A politikai perszonalizáció vizsgálata az utóbbi időben mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban előtérbe került annak az általános megállapításnak a következtében, hogy a politikusok személye megnyilvánulásaikban is tetten érhetően egyre inkább fókuszálódik a politikai csoportok helyett, azaz a politika egyre személyközpontúbbá válik (Rahat–Kenig 2018; Szabó 2020, 2021, 2022a, 2022b). A tanulmány ehhez a problémakörhöz kapcsolódik a funkcionális pragmatika háttérfeltevéseit érvényesítve azzal, hogy a társas deixis műveletén belül (Tátrai 2017) a perszonalizáció jelenségét a nyilvános diskurzusok keretében létrehozott hatalmi viszonyok társadalmi konstruálásának nyelvi eszközeként értelmezi, amely alapvetően az első személyű nyelvi formák alkalmazásával jön létre (Ballagó 2024; Liu 2022). Ahhoz azonban, hogy a perszonalizáció mértékét valósan mérni lehessen, nemcsak az egyes szám első és a többes szám első személyű formák puszta aránya a mérvadó, hanem lényeges annak a kérdése is, hogy a személyjelölő formák milyen, a kontextus által meghatározott funkciót töltenek be a diskurzusban: például a többes szám első személy által csoportként konstruált halmazban értelmezhető személyek milyen távolságra helyezkednek a beszélőtől (vö. Szabó 2022a, b), vagy az egyes szám első személyű formák milyen mértékben jelennek meg diskurzusszervező, metapragmatikai funkcióban. A vizsgálat alapját négy évértékelő beszéd adja, 10-10 év eltéréssel ugyanattól a két politikustól. A beszédek lejegyzése és annotálása (egyes és többes szám első személyű formák) után az elemzés

[1] A tanulmány alapját V. M. kommunikáció és média mesterszakos hallgató szakdolgozata képezi, amelynek külsős témavezetője voltam, és aki engedélyezte, hogy az adatokat és az eredményeket felhasználjam a tanulmányban. Köszönettel tartozom Szabó Lilla Petronellának a tanulmányhoz fűzött értékes megjegyzéseiért. A tanulmány elkészítését az NKFIH K 137659 sz. pályázata támogatta.

a személyjelölést tartalmazó megnyilatkozásokban a kontextus alapján azonosította a funkciókat, és eszerint fokozatiságot különböztetett meg. Ez kiegészül a figyelemirányítás keretében értelmezhető előtér-háttér, valamint az ezzel összefüggő jelöltség kérdésével az igei és a birtokos konstrukciókban. A fő kutatási kérdés a következő: milyen mértékben valósul meg a vizsgálat idején még az ellenzék legfőbb politikusának tartható aktornak és a hatalmon lévő kormánypárti miniszterelnöknek az évértékelő beszédeiben a személyjelölés használata az egyes és a többes szám első személy vonatkozásában egymáshoz képest és nagyjából 10 évnyi időintervallumban? A finomelemzéssel elvégzett kvalitatív vizsgálat azt mutatja, hogy mind a négy beszédben relatíve alacsony a perszonalizáció mértéke, idővel sem mutatható ki növekedés, és ezt a műfajjal, műfajspecifikus jellemzőként magyarázhatjuk.

Kulcsszavak: politikai kommunikáció, politikai perszonalizáció, személyjelölés, társas deixis, egyes szám első személyű lehorgonyzás, többes szám első személyű lehorgonyzás, évértékelő beszéd

1. Bevezetés

A politikai kommunikáció összetett és dinamikus folyamatának keretében a politikai szereplők és a közvélemény között különféle politikai tartalmú üzenetek, információk cserélődnek szóbeli vagy írásbeli formában, különböző médiaplatformokon keresztül. A politikai kommunikáció Mazzoleni rövid meghatározásával: „…a politikai rendszer és az állampolgár-választópolgár által létrehozott közérdekű és politikai tartalmaknak a cseréje és konfrontációja" (2002: 28). Bár a politikai kommunikáció gyakorlata régi időkre nyúlik vissza – az ókori Görögország és a Róma Birodalom politikai rendszereiben és döntéshozatali folyamataiban is már jelen volt –, tudományos diszciplínaként való meghatározása és elemzése főként a 20. század közepén, a második világháborút követően kezdődött. Mazzoleni, aki a politikai kommunikációt folyamatként jellemzi,[2] hangsúlyozza: a különféle megközelítések nem tudják teljes mértékben lefedni a politikai kommunikáció jelenségének az összetettségét (2002: 28). A politikai kommunikáció célja, hogy befolyásolja az emberek gondolkodását, véleményét és viselkedését (tájékoztasson, meggyőzzön, manipuláljon, irányítson, gyakorolja a hatalmat stb.), tehát alapvetően megköveteli

[2] Mazzoleni modelljét „nyilvánosságdialógus" modellnek is nevezik (public-dialog model).

a politikai nyilvánosságot, így szereplői a politikai rendszer, a média és a választópolgárok. Ezen kommunikáció formái közé tartoznak például a beszédek, választási kampányok, politikai reklámok, sajtótájékoztatók, politikai viták, valamint a közösségi média által kínált interaktív platformok is. A mai politikai kommunikáció jellegzetessége a kétirányúság, amely azt jelenti, hogy nem csupán a politikai szereplőknek van lehetőségük üzeneteik közvetítésére a nyilvánosság felé, hanem a nyilvánosság is figyelemmel kíséri és reagálni is tud ezekre, a közvélemény visszajelzései is részei ennek az egyre dinamizálódó kommunikációs folyamatnak.

A politikai perszonalizáció kérdése alapvetően a politikai kommunikáció részeként értelmezhető. Ha a politikai perszonalizációt mint politikatudományi kérdést vizsgáljuk, a jelenségnek többféle értelmezése is ismert a szakirodalomban. Egyrészt a politikai perszonalizáció a „vezéresedést" és a „prezidencializálódást" is jelentheti, ez az a folyamat, amikor a vezető kiemelkedik a párt politikusai közül, és a választók szemében mintegy ő maga kezdi el reprezentálni a pártot (vö. Papp 2013: 37–38). Másrészt a perszonalizáció annak a jelenségnek a kifejeződésére is vonatkoztatható, amelynek során az egyes politikusok olyan személyes imázst alakítanak ki, amely megkülönbözteti őket a pártjuktól vagy a pártjuk többi politikusától (vö. Karvonen 2004; Papp 2013: 38). Olyan folyamatról van tehát szó, amelynek során a politikai vezetők egyre inkább dominánssá válnak a politikai diskurzusban és a választópolgárok tudatában, és ennek következtében az egyéni politikai személyiségek egyre nagyobb befolyással rendelkeznek a politikai rendszer működésében, így megnő az egyéni vezetők szerepvállalása a politikai döntéshozatali és kommunikációs folyamatokban (vö. Farkas–Bene 2020). A politikusok személye – megnyilvánulásaikban is tetten érhetően – egyre inkább fókuszálódik a politikai csoportok helyett, azaz a politika egyre személyközpontúbbá válik (Rahat–Kenig 2018; Szabó 2020, 2021, 2022a, 2022b; Horváth 2023). A politika perszonalizálódását három főbb jelenséghez köti a szakirodalom: a társadalom individualizációjához, a mediatizálódáshoz, valamint a politikai pártok változó működéséhez (vö. Szabó 2022a). Az individualizáció az a jelenség, amely szerint mind a politikusok, mind a választók egyre inkább egyénként határozzák meg önmagukat, nem pedig egy csoport tagjaként, és ez a választási preferenciáikat is befolyásolja (vö. Rahat–Kenig 2018). A mediatizálódás arra utal, hogy a politika egyre erősebben függ a médiától, annak befolyásoló hatásától (vö. Mazzoleni–Schulz 1999; Merkovity 2008), a 21. század első felében pedig ebben egyre nagyobb szerepet kapnak a közösségimédia-platformok is.

A közösségi média népszerűsége új platformot jelent abban az értelemben is, hogy a választók nagy tömegének a figyelmét közvetlenül és folyamatosan meg tudják ragadni (vö. Merkovity 2018). Az individualizációnak és a mediatizálódásnak pedig az a következménye, hogy a politikai pártok és az egyes politikusok egyre perszonalizáltabb kommunikációs stratégiákat alkalmaznak, így tehát a politika személyközpontúsága felerősödik.

A politikai perszonalizáció jelenségének hátterében több tényező áll (vö. Szabó–Burai 2019), többek között:

- **Az egyéni politikai vezetők szerepének kiemelkedése,** ami azt jelzi, hogy a politikai döntéshozatal és kommunikáció terén egyre jelentősebb hangsúlyt kapnak az egyéni politikai szereplők, akik a rendszerben központi szerepet töltenek be.
- **Ezzel párhuzamosan a politikai pártok szerepének relatív csökkenése** figyelhető meg, mivel a választópolgárok hajlamosabbak az egyéni politikai vezetők személyes jellemzőire és ígéreteire koncentrálni, a pártok általános programjait gyakran háttérbe szorítva.
- **Az érzelmi komponensek fokozódása** és a **politikai kommunikáció személyessé válása** szintén fontos szerepet játszanak. Előbbi azt sugallja, hogy a politikai vezetők személyes attribútumai és kommunikációs stílusa erős érzelmeket vált(hat)nak ki a választókörből, amelyek befolyásolhatják a választói preferenciákat és döntéseket. Utóbbi pedig arra utal, hogy a politikai vezetők egyre inkább személyre szabott üzenetekkel kommunikálnak, és a kampányok gyakorta az egyéni vezetők személyes vonásaiba és ígéreteibe kapaszkodnak.

A politikai perszonalizáció tehát azt a jelenséget jelenti, hogy egyre személyesebb tartalmak és információk jelennek meg a diskurzusokban akár úgy, hogy az egyén helyeződik előtérbe a csoporttal szemben, akár úgy, hogy a politikusok egyre több magánjellegű tartalmat osztanak meg a közéletben.[3]

A politikai perszonalizáció jelenségének ezen túlmenően nyelvileg is kimutatható vonatkozásai is vannak. Mindennek a vizsgálatához a nyelvi megközelítést a funkcionális társas pragmatika elméleti keretében a perszonalizáció jelenségének az a kiindulópontja adja, amely a nyelvi tevékenységet lényegileg jellemző interszubjektív (társas) figyelemirányításként jellemzi (vö. Tátrai 2017).

[3] A politikai perszonalizáció pozitív vagy negatív következményeinek megítélése nem egyértelmű, és jelen tanulmány célkitűzései között nem szerepel ennek a kérdésnek a megválaszolása.

A perszonális konstruálás eszerint a megnyilatkozó interszubjektív szociokulturális viszonyulása a diskurzuspartneréhez, vagyis a megnyilatkozó a referenciális jelenetet úgy teszi hozzáférhetővé, hogy az nyelvileg reflektálttá válik saját szociokulturális szituáltságából, azaz a diskurzuspartneréhez viszonyított személyközi pozicionáltságából kiindulva. Ebben a keretben a személyesség úgy értelmezhető, mint amely fokozati jelleggel érvényesül abban, ahogyan a megnyilatkozónak a diskurzuspartneréhez való interszubjektív szociokulturális viszonyulása megkonstruálódik (vö. Ballagó 2024). Ennek részeként a politikai perszonalizáció a társadalmi viszonyok alakításának a kontextusában vizsgálja a személyesség kérdéskörét, ezt a nyilvános diskurzusok keretében létrehozott hatalmi viszonyok társadalmi konstruálásának a nyelvi eszközeként értelmezi. Mindezt alapvetően a deixis, azon belül is a társas deixis működése felől érdemes megvizsgálni, hiszen a személyesség kérdése profiláltan az egyes szám és a többes szám első személyű lehorgonyzásokon keresztül valósul meg a deixis műveletében (vö. Liu 2022; Szabó 2022a, b).

A tanulmány először a társas deixis kérdéskörét tárgyalja, azon belül az egyes és a többes szám első személy működésére koncentrálva (2.), majd az anyag és módszer, valamint a kutatási kérdések ismertetése után (3.) az eredmények következnek, részletesen elemezve az egyik beszéd megvalósulásait az elemzés módszertanának explicitté tételével, végül az egyes beszédek adatait hasonlítom össze (4.). A tanulmány összegzéssel és konklúzióval zárul (5.)

2. A társas dexis működése

A funkcionális társas pragmatikai megközelítés szerint a deixis azoknak a nyelvi műveleteknek az átfogó megnevezése, amelyek a közös figyelem interszubjektív kontextusának (vö. Tomasello 2002; Croft 2009) fizikai és társas világából kontextusfüggő referenciapontokat (Brisard 2021: 344–358) jelölnek ki a referenciális jelenet tér- és időbeli, valamint szociokulturális viszonyainak a megfigyeléséhez és megértéséhez (Tátrai 2017: 899–1058, 2022: 19–52). A kontextus ebben a keretben interszubjektív viszonyrendszerként értelmezendő a dinamikus jelentésképzés folyamatában, amely magában foglalja a diskurzus fizikai világát (tér- és időrendszer), a diskurzus társas világát, valamint résztvevők mentális világát, amely tartalmazza a nyelvi környezethez, a témához és a diskurzus médiumához kapcsolódó háttérismereteket, továbbá tartalmazza a résztvevők aktuális szándékait, vélekedéseit, vágyait, érzelmeit is (vö. Tátrai 2017: 929–931). A társas deixis művelete eszerint érvényre juttatja a beszédesemény résztvevői szerepeit a személydeixis révén, lehorgonyozva

őket a diskurzusvilágban alapvetően a személyjelöléssel, valamint a résztvevők szociokulturális viszonyulását, amely társas attitűddeixisként értelmeződik.

Az egyes szám első személy a személydeixis központi eleme, a kontextusfüggő kiindulópont személyközi tájékozódásának alapvető pontja, a megnyilatkozó deiktikus jelölése, az ÉN. Az egyes szám első személy a beszélőt objektivizáltan jeleníti meg a langackeri értelemben értendő szubjektivizáltság és objektivizáltság tengelyen. Eszerint egy jelenetet megkonstruáló megnyilatkozó (konceptualizáló) nyelvi működésében megkülönböztethetők szubjektív (szubjektivizáltabb) és objektív (objektivizáltabb) konstruálási módok. Egy esemény vagy dolog akkor konstruálódik meg objektivizáltan a megnyilatkozó kiindulópontjából, ha azt a figyelem fókuszában álló objektumként a nyelvi kifejezések révén megfigyelhetővé teszi, azaz reflektál önmagára, mint a diskurzus konstruálójára, vagyis a megnyilatkozó nyelvileg explikálttá válik a személyjelölés révén. Egy dolog/esemény szubjektivizáltan konstruálódik meg akkor, ha a megnyilatkozó (konceptualizáló) a diskurzusvilág részeként implicit marad, vagyis nem reflektál önmagára diskurzusszubjektumként vagy a tudatosság szubjektumaként (vö. Langacker 2006, 2008; Kugler 2013, 2015). A megnyilatkozó objektivizált konstruálása azon alapul, hogy az ÉN képes megérteni és nyelvileg reprezentálni (mások számára is megfigyelhetővé tenni) önmagát (vö. Tolcsvai Nagy 2012: 103).

A többes szám első személy heterogén többséget jelöl, amelynek központi eleme az ÉN. Metonimikusan csoportként konstruálja meg a megnyilatkozót és/vagy a befogadót, valamint a közös figyelmi jeleneten kívül lévő 3. személyű szereplőt/szereplőket, továbbá alkalmas az attitűdjelölésre deiktikus kivetítéssel (a deiktikus kivetítésre lásd Tátrai 2017: 976–980; Laczkó 2021a). Eszerint alapvetően megkülönböztetünk inkluzív, exkluzív és virtuális használatot. Az inkluzív használat esetén a többes szám első személy a megnyilatkozón kívül tartalmazza a befogadót is, valamint további harmadik személyű szereplőt vagy szereplőket. Az exkluzív használat nem foglalja magában a befogadót, a megnyilatkozón kívül a harmadik személyű szereplőt vagy szereplőket konstruálja meg csoportként a megnyilatkozóval (vö. Laczkó–Tátrai 2015). A virtuális használat pedig a deiktikus kivetítés, tehát a perspektíva áthelyezésének az esete, amelynek a három központi sémája a következőképpen azonosítható: a többes szám első személy (1) az egyes szám első helyett, (2) az egyes szám második helyett, (3) a harmadik személy helyett áll szoros összefüggésben az attitűdjelöléssel (vö. Laczkó 2024; továbbá Versucheren 1999; Tátrai 2017). A többes szám első személy akár metonimikusan konstruálja meg csoportként

a megnyilatkozót és a további személyeket, akár virtuális használatú, alkalmas a felelősségvállalás, a szolidaritás, az azonosulás jelzésére.

3. Anyag és módszer

A politikai perszonalizáció fent meghatározott vizsgálatához esettanulmányként négy évértékelő politikai beszédet elemeztem:

1. Gyurcsány Ferenc 2012 (1 óra 25 perc, 6455 szó)
2. Gyurcsány Ferenc 2022 (41 perc, 4179 szó)
3. Orbán Viktor 2010 (49 perc, 5349 szó)
4. Orbán Viktor 2023 (50 perc, 4521 szó)

(Forrás: YouTube, Indavideo, Facebook)

Az évértékelő beszéd műfaját amerikai mintára Orbán Viktor honosította meg Magyarországon 1999-ben. Az azóta eltelt 26 évben ez a beszédforma fontos politikai eseménnyé és egyben lényeges kommunikációs formává vált. A vezető politikusok számára eszközt jelent ahhoz, hogy az előző év politikai, gazdasági és társadalmi eseményeit összefoglalják, egyszersmind a politikai párt jövőbeli terveit és céljait bemutassák. Ezek a beszédek lehetőséget kínálnak arra, hogy a politikai vezetők közvetlenül szóljanak az emberekhez, értékeljék saját munkájukat, reflektáljanak az eseményekre, kifejezzék az ezekkel kapcsolatos attitűdjüket, megfogalmazzák a véleményüket, és körvonalazzák a jövőbeli lehetőségeket. A főszereplő ezeken az eseményeken szónokként egy olyan politikus, akit a politikai kommunikációs szakirodalomban (Kiss 2019: 90) vezér- vagy messiástípusú „aktorként" tartanak számon (a politikai aktor fogalmára vö. Kiss 2019: 65–115), olyan ember, akit a „hívei" karizmatikus személyként kezelnek, Magyarországon ilyen vezértípusú politikus Orbán Viktor és a beszédek elhangzásának idején Gyurcsány Ferenc.

Az évértékelő beszédekre általában az adott év elején, leginkább februárban kerül sor. A helyszínek szempontjából az általam elemzett beszédek közül mind a négy zárt térben zajlott, ahol egy kivétellel[4] nagyszámú hallgató volt jelen, feltehetően meghívott személyek. A nyilvánosság számára ezeket a beszédeket a média közvetíti. A szónok többnyire színpadon áll, és vele szemben helyezkedik el a közönség. Maguk a beszédek nagyjából egyórásak, esetenként lehetnek hosszabbak. Az elemzett szövegek vonatkozásában lényeges az elhangzásuk

[4] Gyurcsány Ferenc 2022-es beszédére a koronavírus-járvány idején került sor, így korlátozott számban lehetett csak jelen személyesen közönség, az eseményt élőben közvetítették a Facebook csatornáján.

időpontja: a 2010-es Orbán-beszéd február 5-én hangzott el, az országgyűlési választások előtt két hónappal, még ellenzéki pozícióból, a választási kampány közben. A 2012-es Gyurcsány-beszéd elhangzási ideje február 21., azaz majdnem két évvel a kormányváltás után, ellenzéki pozícióból, az új párt, a DK megalapítása után. A 2022-es Gyurcsány-beszéd február 11-i, az országgyűlési választások előtt hangzott el, ellenzéki pozícióból, az Egységben Magyarországért ellenzéki összefogás megalakulása után. Végül a 2023-as Orbán-beszéd dátuma február 20., kormánypárti pozícióból miniszterelnökként beszélt, 12 év folyamatos kormányzással a háta mögött. A beszédeket illetően a tartalmi jegyek lényegileg megfelelnek az évértékelő beszédben elvártaknak, illetőleg az 1999 óta Magyarországon kialakult hagyományoknak. Amit mindenképpen érdemes a szövegekkel kapcsolatosan kiemelni, hogy mondanivalójuk diskurzusstratégiai szempontból alapvetően egy úgynevezett ellenségképből indul ki, és ez a kép átszövi a teljes beszédet. (Az ellenfél-konstrukció bevett diskurzusstratégia a politikai kommunikációban, vö. Kiss 2019: 94–95.) A két Gyurcsány-beszéd esetében a negatív viszonyítási pólust a kormány és Orbán Viktor tevékenysége jelzi. A 2010-es Orbán-beszédben a legveszélyesebb ellenfél, azaz az ellenség a még éppen regnáló MSZP-kormány, a 2023-as beszéd esetében azonban a 12 évnyi folyamatos kormányzás és a meggyengült ellenzék már nem jelent számottevő tényezőt, így a szónok külső ellenségképhez fordul, és ez ebben az esetben az Európai Unió. További lényeges jellemzője a szövegeknek, hogy mindkét politikus, összefüggésben az ellenségképpel is, erősen alkalmazza az irónia, a gúny alakzatát, a stílust tekintve továbbá feltűnő, hogy Orbán Viktor sokszor él az intertextualitás lehetőségével. A két politikus szónoki beszéde első olvasatra is különbséget mutat a szerkesztettség tekintetében: Gyurcsány Ferenc szabadon beszél, ebből következően a szövegében megjelennek a beszélt nyelvi, diskurzusszervező elemek, Orbán Viktor azonban előre megírt beszédet olvas fel, amely így sokkal inkább az írásbeli szövegekre jellemző szerkesztettséget mutatja.

A kiindulópontom az volt, hogy a két vezető politikai aktornak két-két beszédét összehasonlítsam a perszonalizáció megvalósulását és mértékét illetően egyrészt egymással, másrészt feltárjam a közel tíz év alatt bekövetkezett változásokat. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy egyrészről az adott politikus kapcsán megnézzem, változott-e a személyjelölési gyakorlata, másrészről egymással is összehasonlíthassam a két aktor beszédeit ebben a vonatkozásban.

Az elemzés során vizsgált, internetes platformokon elérhető beszédek szövegeinek átírása külön-külön Word-dokumentumokba került. Mivel a fő cél

a perszonalizáció vizsgálata, a szövegek a magyar helyesírás szabályainak megfelelően lettek rögzítve, nem jelennek meg bennük a beszélt nyelvi lejegyzésekben szokásos átírási módszerek. Az írott nyelvi változatokban egyedül a közönség reakcióinak jelölése (taps, nevetés stb.) történt meg. A személyjelölő szerkezeteket mindegyik beszédben külön-külön annotáltam. Az igei szerkezeteket és a birtokos szerkezeteket a perszonalizáció alapján kiemeltem különböző színek használatával, és megszámoltam az egyes szám első személy (E/1.), az egyes szám második személy (E/2.), a többes szám első személy (T/.1) és a többes szám második személy (T/2.) használati gyakoriságát, valamint a magázó formák és a megszólítások előfordulását. Az annotáláskor a magyar nyelv ragozási jellegzetessége (szám- és személybeli egyeztetés) okán az egy szerkezetbe tartozó személyjelölő elemek egy egységet képeztek, tehát a személyes névmással és igeraggal jelölt szerkezetek, valamint a birtokos szerkezetek egy adatnak számítottak (például: *én felszámolom* vagy *az én magánrepülőgépem, nekem nincs esélyem*). A visszaható névmással alkotott igei szerkezetek azonban két adatként jelennek meg (például: *én elhárítom magamtól*). Az alábbi táblázat az adatok beszédbeli eloszlását mutatja.

1. táblázat. *Az annotált adatok eloszlása beszédek szerint*

Adatok	**Gyurcsány 2012**	**Gyurcsány 2022**	**Orbán 2010**	**Orbán 2023**
E/1.	128	112	85	32
T/1.	166	154	190	244
E/2.	3	1	3	17
T/2.	3	0	0	1
Megszólítás / magázó forma	18	39	49	38

A táblázatból látható, hogy összesen 1283 adat állt a rendelkezésemre. Ezek közül az elemzés középpontjába az egyes szám első és a többes szám első személy került. Ez összesen 1111 adatot jelent. A kialakított elemzési metódus alapján (lásd alább részletesen az eredményeknél) az elemzést egy kommunikáció mesterszakos hallgató is elvégezte, ahol a két elemzés között eltérések voltak, azokat a példákat újra megvizsgáltuk, és ha szükséges volt, újrakategorizáltuk őket. Az elemzés kvalitatív jellegű, számarányokat csak a tendenciák érzékeltetésére használok.

A vizsgálat kutatási kérdései a következők voltak:

1. Hogyan valósul meg Gyurcsány Ferencnek és Orbán Viktornak az évértékelő beszédeiben a személyjelölés használata az egyes és a többes szám első személy vonatkozásában egymáshoz képest és nagyjából 10 évnyi időintervallumban?
2. Hogyan mutatja a személyjelölés a szövegekben a perszonalizációt és az azonosuló attitűdöt a két politikus egymással való összehasonlításában, mutat-e mindez változást az eltelt időben a két politikusnál?

A vizsgálat hipotézisei pedig a következőképpen alakultak:

1. A többes szám első személy mind a négy beszédben az évértékelő beszéd műfajiságából adódóan számszerűleg felülmúlja az egyes szám első személyt, elsősorban közösségként konstruálva meg a vezető személyt és a pártját, beszámolva az adott év eseményeiről, cselekedeteiről, eredményeiről.
2. Időben a beszélő személyének előtérbe állítása erősödik mindkét politikusnál, hiszen az eltelt évek során mindketten saját pártjuk vezető személyiségei maradtak,[5] továbbá a politikai kommunikáció általában is személyesebbé vált az idők során, és ez a személyjelölés mintázatában is tetten érhető.

4. Eredmények

Az eredmények bemutatásában a kialakított elemzési metódust is részletezem és indokolom, ehhez Gyurcsány Ferenc 2012-es beszédét állítom a középpontba, a példák ebből az évértékelőből származnak. Az elemzés menete mind a négy évértékelőben azonos módon történt az összehasonlíthatóság érdekében, amely az első beszéd részletes vizsgálata után következik.

Az első személyű lehorgonyzást jelölő elemek közül az egyes szám első személy a politikai perszonalizációt illetően megközelíthető abból az aspektusból is, hogy az ÉN objektivizált megjelenítése egyfajta elköteleződést jelent a politikus által közvetített üzenet iránt (Beard 2000; Szabó 2022a), azaz jelenthet egyfajta valós vagy látszólagos felelősségvállalást a téma, a tartalom, a vélekedés vonatkozásában, és az ÉN minél elaboráltabban, minél jelöltebben kerül a színre, annál feltűnőbbé, emergensebbé válik. Ezzel szemben a többes szám első személy jelölheti azt, hogy a politikus egy adott csoport nevében

[5] Időközben Gyurcsány Ferenc 2025. május 8-án bejelentette, hogy visszavonul a közélettől, és lemond a pártelnöki pozíciójáról.

szólal fel, ekkor egyrészt autoritásként mutatkozik meg, hiszen a MI központi eleme az ÉN, de ugyanakkor közösséget is vállal a csoporttal (vö. Pennycook 1994; Szabó 2022a). Ez tehát azt jelenti, hogy a politikus a csoport tagja, de jogosult arra, hogy felszólaljon a csoport nevében.

Egy nyelvi elem emergens volta a figyelemirányítással összefüggésben a profilálással függ össze (vö. Tolcsvai Nagy 2017a: 43–44). Feltűnőnek kell tekinteni azt a jelenséget, amelyet a megnyilatkozó és a befogadó a figyelem középpontjába helyez, ez előtérbe kerül a mentális feldolgozásban, figuraként működik a körülvevő környezeti háttér előtt (vö. Tolcsvai Nagy 2017a: 47). Nyelvi értelemben a feltűnőség tekintetében (ettől a fogalmi feltűnőség eltérhet) például az ige sematikus figurái között különbség van: az ige jelentésszerkezetében az egyik részvevő az úgynevezett elsődleges figura (másképp: trajektor), amely a figyelem középpontjába kerül, előtérben áll a megnyilatkozó figyelemirányító tevékenysége révén, és ennek grammatikai pozíciója általában az alany; a másik résztvő a másodlagos figura (másképp: landmark), amely a trajektor viszonyítási fogalma, a háttérelem (másodlagos figurából több is lehet az ige jelentésszerkezetében), és grammatikailag főként a tárgy vagy a határozó mondatfunkciójában áll (vö. Tolcsvai Nagy 2017b: 320–31). Ha az elsődleges figura az első és a második személy esetében személyes névmási elemmel van kifejezve, ez releváns különbséget eredményez abból a szempontból, hogy a névmás megjelenik-e az alanyi pozícióban, vagy a személyjelölést pusztán az igei személyrag végzi el. Első esetben a profiláltság, a feltűnőség sokkal nyilvánvalóbban kifejeződik. A személybeli lehorgonyzást jellemzően megvalósító birtokos szerkezet esetében az általános jellemzők közé pedig a következők tartoznak: a referenciapont (birtokos) és a cél (a birtok) közötti szemantikai kapcsolat alapvetően valamilyen térbeli viszony metaforikus kiterjesztése, amely egyúttal egy nézőpontszerkezetet is megnyit (vö. Tolcsvai Nagy 2005). A deiktikus kiindulópont, a beszélőhöz viszonyított térbeli kijelölés pedig az egyik legkönnyebben kialakítható, hozzáférhető referenciapont, míg a semleges kiindulópont, amely a birtokos szerkezet jellemző referenciapontja, ehhez képest nehezebben hozzáférhető mentálisan (vö. Tolcsvai Nagy 2005: 61–62; a kiindulópontokhoz: Sanders–Spooren 1997). Ebből következően itt is megállapítható, hogy ha a referenciapont névmási jelöltséget kap, akkor feltűnőbbé válik, mintha a személyjelölést pusztán a birtokos személyjel végezné el a birtokon. A „feltűnőségi" szempontot a beszédek szövegén mind az egyes, mind a többes szám első személy vonatkozásában elvégeztem, majd ezt mindkét esetben kiegészítette a személyjelölő elemek szövegbeli, kontextuális

funkciójának az elemzése is. Véleményem szerint a két szempont együttesen tudja árnyaltan meghatározni az adott szöveg perszonalizációs fokát.

4.1. Az egyes szám első személy

Az egyes és többes szám első személyű alakok aránya a 2012-es Gyurcsány-beszédben a következő: 128 egyes szám első személyű és 166 többes szám első személyű névmást és toldalékot lehetett annotálni. Az egyes és a többes számú alakok között mindössze 38 a különbség a többes számú alakok javára. Az egyes szám első személyű formák jellemzően igei szerkezetekben és birtokos szerkezetben fordulnak elő.

Az igei szerkezetekben kétféleképpen: vagy alanyi helyzetben, elsődleges figuraként, a figyelem előterében, ekkor az igei személyrag az alannyal egyeztetve szintén egyes szám első személybe kerül, vagy lehet az egyes szám első személyű forma az ige tárgya vagy határozója is, azaz másodlagos figura.

(1) Nem **megyek** vissza Arisztotelészig
(2) És **én** ezzel természetesen semmit és senkit nem **akarok menteni**
(3) Nagyon vonz [engem] Frigó Benedek példája
(4) A köztársaságpártiak ma politikai, társadalmi kisebbségben vannak, azok, akik **hozzám** közel állnak

Az (1) és a (2) példa esetében az egyes szám első személy elsődleges figura, az első esetben ezt csak az igerag jelzi, a második esetben a kitett *én* személyes névmási alany is. A (3) és a (4) példában azonban az egyes szám első személy másodlagos figura, az első esetben nem jelenik meg kifejtetten a névmási tárgy, a második esetben azonban szerepel a mondatban a *hozzám* névmási elem. Mindennek, ahogy láttuk, a figyelem irányításában van szerepe. A beszélő akkor hívja fel önmagára a legjobban a figyelmet, ha az alanyi szerepű egyes szám első személyű névmás is megjelenik a mondatban, ennél egy fokkal kevésbé feltűnő, ha az alany csak igeraggal van kifejezve. Vagyis a fenti példák közül az egyes szám első személyű, objektivizáltan megjelenő szereplő leginkább a (2) példában áll a figyelem előterében, hiszen elsődleges figura, és tartalmazza a mondat az *én* névmást, a legkevésbé pedig a (3) példában, ahol másodlagos figura, és nem jelenik meg a mondatban, ám oda lehet érteni. A kettő között fokozatként helyezkedik el az (1), amelyikben az egyes szám első személy elsődleges figura, de nincs alanyi pozíciójú névmás, a (4) példában pedig a másodlagos figura nyelvileg is ki van fejtve névmási elemmel *(hozzám)*.

Az igei szerkezetek mellett a birtokos szerkezetekben találhatók egyes szám első személyű formák. A figyelemirányítás szempontjából a birtokos szerkezetek egyes szám első személyű alakjai vannak a legkevésbé előtérben, hiszen a birtokos szerepében jelennek meg, és a birtoknak a viszonyítási pontját adják meg, ezt mutatja az (5) és a (6) példa. A két példa közötti különbséget az jelzi, hogy a másodikban megjelenik a névmás birtokos jelzőként, míg az elsőnél csak a személyjel jelzi azt, hogy ki a birtokos.

(5) Nem esik nehezemre
(6) Nem is a **magam** találmánya

A beszédben az igei szerkezetek dominálnak 117 adattal, és mindössze 11 birtokos szerkezet található benne. Az igei szerkezetek megoszlása azt mutatja, hogy jellemzően elsődleges figura az egyes szám első személyű alany, mégpedig 113 esetben, ez azt jelenti, hogy csak négyszer fordul elő másodlagos figuraként. A 113 alanyi helyzeten belül 14 olyan eset van, amikor a névmás megjelenik ebben a pozícióban, a birtokos szerkezeten belül azonban csak egyszer fordul elő a birtokos jelöléseként. Az egyes szám első személyű alakokat illetően a beszélő elsősorban igei szerkezeteket alkalmaz, tehát elsődleges figuraként objektivizálja magát, ám kis számban emeli ki saját magát az *én* névmással, legtöbbször az ige személyragja jelöli az elsődleges figurát. A másodlagos figuraként való megjelenítés és a birtokos szerkezetek száma ehhez képest is elenyésző.

Ha csak azt az adatot vesszük figyelembe, hogy bár nem erős feltűnőséggel, de nagy számban jelenik meg az egyes szám első személyű lehorgonyzás, és e mellé helyezzük a többes szám első személyű formák mennyiségi arányát is, akkor úgy tűnhet, hogy ebben a beszédben a beszélő sokkal erősebben saját magát konstruálja meg individuumként. Ennek az állításnak a megerősítéséhez azonban szükség van az egyes szám első személyű alakok diskurzusbeli szerepének az elemzésére is.

Már a birtokos szerkezeteket (11 db) megvizsgálva feltűnő, hogy ezek a szerkezetek két funkcióban jelennek meg a beszédben. Nagyjából felerészben (5 db) a szövegnek azon a pontján találhatók, ahol a beszélő saját családjának az erkölcsi példájával él.

(7) Az igazi nagy kérdés persze minden generáció számára az, hogy na és akkor mi fog történni a következővel? Hányszor és hányszor hallottuk, hallottuk szüleinktől, én magam is **édesanyámtól, édesapámtól,** hogy hát **fiam** az élet ilyen, de majd legalább neked

> jobb lesz. **Én anyám** azt szokta mondani, hogy azért gürcöl, hogy nektek jobb legyen, és gyanítom, hogy a szülők nagy többsége ezt mondja. Hogy odaadnám a **szemem** világát is értetek, gyerekeinkért, unokáinkért, ami egy fantasztikus dolog.

Az *édesanyám, édesapám,* az *én anyám,* önmagát az édesanya szemszögéből beágyazott idézetként *fiam* formával említve, valamint a *szemem világa* régies, kicsit patetikus, metaforizálódott állandósult szókapcsolat mind pozitív érzelmeket keltenek a hallgatóságban. A beszédnek ez az egy pontja, ahol a beszélő ezzel a megoldással él, amelyet tehát ennek a szerkezetnek a vonatkozásában erősen perszonalizált formának tarthatunk, amennyiben a politikus saját személyes szférájába enged betekintést, személyes tartalmat oszt meg. Egyetlen helyen a kitett *én* névmás emergensebben helyezi előtérbe a beszélő személyét. Két ponton pedig beágyazott idézetként jelenik meg a birtokos szerkezet, amelyben az ÉN nem magát a beszélőt jelenti *(fiam, szemem világát)*. A szöveg többi birtokos szerkezetének sokkal inkább a diskurzusra való reflektálás a funkciója.

(8) és akkor most ezen a ponton a **példázataim** a Magyarországon meghatározó szerepben lévő keresztény egyházakhoz fognak szólni
(9) Profán a példa. Nem is a **magam találmánya,** bár a múlt héten egy éjszakai parlamenti vitában már használtam.
(10) A modern világ arról szól, hogy együttműködök nemzeti **érdekeimnek** megfelelően

A (8) és a (9) példák azt mutatják, hogy a beszélő a saját beszédtevékenységére mutat rá, vagyis arra, hogy a szónoki beszéd során példázatokat használ, valamint a felhozott példa nem sajátja. A (10) példa beágyazott idézet, az egyes szám első személy általános, kiterjesztett formaként szerepel. Az látható tehát, hogy a beszélő a birtokos szerkezetekben csak egyetlen szövegrészben emeli ki önmagát, akkor is példaként és pozitív kontextusban.

Az igei szerkezetek esetében két olyan előfordulás említhető, amelyben a beszélő úgy használ egyes szám első személyt, hogy közben közvetlenül a teremben tartózkodókhoz fordul, és ez nem az üdvözlés vagy elköszönés beszédaktusával társul, illetőleg közvetlenül rámutat a helyszínre és egyvalakire a helyszínen tartózkodók közül.

(11) De ezernyi részlet… **(még itt vagyok),** minden bizonnyal lehetett volna arról tárgyalni
(12) **Nézek körbe ebben a teremben**, és **látok olyan tanárnőt**, akinek Budapesten nincsen munkája másfél évben, másfél éve.

A (11)-ben egy jelenlévő megzavarja a beszélőt, aki megszakítja a mondandóját, és közvetlenül az illetőhöz intézi a szavait. A megszakítás után befejezetlenül hagyja az elkezdett mondatot, és újraindítja a mondandóját. Jóllehet a szónoki beszéd mint műfaj egyirányú közvetlen kommunikációt feltételez, ám ebben az esetben a zavaró tényező miatt a beszélő kilép a beszédből, és reagál a megszólalóra. A (12)-ben a konkrét helyet és a hallgatóságból valakit rámutatással vonja be a diskurzusba, miközben elaboráltan konstruálja meg a vizuális észlelését a *néz* és a *lát* igékkel.

Az egyes szám első személyű igei szerkezetek a beszédben a legnagyobb arányban metapragmatikai funkcióban vannak (ide sorolhatjuk, ahogy láttuk, a birtokos jelzős példák közül a 8–10. példákat is). A metapragmatikai tudatosság fogalma a diskurzus résztvevőinek reflexív viszonyulását jelöli a nyelvi tevékenységhez, illetve az annak közegében zajló dinamikus jelentésképzéshez (lásd Versucheren 1999; Tátrai 2017: 1045–1053). Az éppen megnyilatkozó személyek ugyanis reflexió tárgyává tehetik a saját, a másik, illetőleg az egyéb harmadik személyek megnyilatkozói, illetve befogadói tevékenységét, továbbá reflektálhatnak magára az éppen folyó diskurzusra vagy annak szerveződésére is. Mindez azt jelenti, hogy a résztvevők képesek reflexíven viszonyulni a különféle nyelvi reprezentációkhoz és a velük összefüggő társas kognitív folyamatokhoz, illetőleg szociokulturális elvárásokhoz. A metapragmatikai tudatosságnak vannak megfigyelhető nyelvi nyomai, amelyeket metapragmatikai jelzéseknek nevezünk. A metapragmatikai jelzések szemantikai kidolgozottsága ikonikus összefüggést mutat a tudatosság mértékével, hiszen a metapragmatikai reflexiók nagyobb mértékű szemantikai kidolgozottsága a megnyilatkozó nagyobb mértékű metapragmatikai tudatosságáról tanúskodik. A metapragmatikai tudatosság ugyanakkor nem egyszerűen nyelvi jelzések alkalmazását jelenti, hanem a résztvevők különböző mértékű reflexív viszonyulását a közös nyelvi tevékenységükhöz, a dinamikus jelentésképzéshez, amelyre ezekkel a jelzésekkel a megnyilatkozó felhívja a figyelmet. (Vö. Laczkó 2021b.)

Ebben a beszédben azok a szerkezetek dominálnak, amelyek a beszélő beszédtevékenységére vonatkoznak, ezek a mondást jelentő igékkel vagy igei szerkezetekkel jelennek meg relatíve nagyfokú kidolgozottságban.

(13) **Mindamiről eddig beszéltem,** lényegében meghatározza mindazt, ami Magyarországon az elmúlt 2 évben történt és történik.
(14) **Arról nem is beszélek,** hogy a szóban forgó nemzetközi vállalat ottani első számú vezetője, Magyarország egyik korábbi miniszterelnöke, az olyan valaki csöngetett be a magyar miniszterelnökhöz, aki, ha úgy tetszik, kollégája.
(15) **Nem mondom én azt,** hogy szótlanul kell nézni, hogyha egy nagy nemzetközi áruházlánc visszaél hatalmával.
(16) **Csendesen és visszafogottan mondom,** hogy ezt egy alávaló dolognak gondolom.
(17) Én e kormányzati ciklus egyik legpusztítóbb, legellentmondásosabb, **nem akarok ennél brutálisabb jelzőt használni,** intézkedéssorozatát abban látom…

A leggyakrabban alkalmazott igék a *mond* és a *beszél* egyes szám első személyű lehorgonyzással. A (13)-ban a *beszéltem* múlt idejű igealak az *eddig* diskurzusdeiktikus szerepű, anaforikus irányú névmással az előzőekben a beszélő által elmondottakra reflektál, (14)-ben az éppen folyó diskurzusra irányul a reflexió sajátosan negatív, tagadó formában. Ugyancsak tagadó formájú a (15) példa *mondom* igéje az ige mögött megjelenő *én* személyes névmással, a (16) példában pedig a beszédtevékenység módja jelenik meg elaboráltan: *csendesen és visszafogottan mondom*. A (17)-ben ugyancsak elaboráltan a nyelvi megvalósulást teszi a beszélő reflexió tárgyává.

A beszéd egy pontján a beszélő nyelvbotlást követ el, összekeveri Iványi Gábor és Orbán Viktor nevét. Amikor erre a hallgatóság figyelmezteti, önreflexív módon javítja a tévedését. A szövegrészt szinte kizárólag a metanyelvi egyes szám első személyű jelzések szervezik, a beszélés reflektív tényezője mentén háromszor a *beszél* és egyszer a *mond* ige használatával:

(18) Iványi Viktorról **beszélek** [Zúgás, háttérzaj] **Miről beszéltem? Iványi Viktort mondtam?** [Nevetés] Iványi Gábortól kérek csak elnézést. [Nevetés, taps] **Iványi Gáborról beszélek,** akit, ha valakit, éppen egyházfői működésében rendesen megtaposott az előző rendszer.

Hasonlóan nagy számban jelennek meg azok az egyes szám első személyű formák, amelyek a beszélő észlelésére, vélekedésére, gondolkodására vonatkoznak, ezek főként úgynevezett kognitív igéket tartalmaznak.

(19) **Képtelen vagyok megérteni**.
(20) **én azt gondolom,** azonosak a jogok, azonosak a kötelességek, azonos a felelősség
(21) Nem érti, nem érti, mert ő még, **úgy látom,** hogy mindig azt hiszi, hogy a politikai hatalom birtokában fel lehet morzsolni a köztársaságpárti Magyarországot
(22) **Gyanítom,** abban több volt a mi hibánk, mint az ő erénye.
(23) **Nem tudom,** hogy ők hogyan gondolják.
(24) **azt hiszem,** hogy nagyon nyomorúságosan érzi magát

Ezeknek a fenti igei szerkezeteknek tehát az az elsődleges funkciójuk, hogy szervezzék a diskurzust. Főként a beszélt nyelvi társalgásokra jellemzők, és nem az írott, szerkesztett szövegekre. Ebben a beszédben a megjelenésüket nem az indokolja, hogy a beszélő önmagát akarja előtérbe helyezni, vagy személyes tartalmakat akar megosztani, hanem az, hogy szabadon beszél, és ez eredményezi a használatukat. Részben ezzel függ össze az is, hogy az igék jelentős része jelen időben van a beszédben (105 db a 117-ből).

A fentieken kívül az igei szerkezetek között megjelennek a beszédaktusok is, amelyekben az egyes szám első személy feltűnősége nagyon alacsony, hiszen begyakorolt, mindennapi formákról van szó, például: *köszönöm szépen, elnézést kérek* (lásd a [18] példát) *kérem szépen*.

Mindehhez képest nagyon alacsony azoknak a szerkezeteknek a száma, amelyekben a beszélő személye ténylegesen előtérbe kerül. Például:

(25) **Én** egyébként **nagyon szeretem** a monokróm festészetet.
(26) Nem akarok cinikus lenni, de bár így lenne, **amennyire ismerem őt,** hát ennek nincsen nagy valószínűsége.

A (25)-ben saját egyéni ízléséről van szó, ahol az *én* személyes névmás alkalmazásával is kiemeli a beszélő önmagát, a (26)-ban pedig arról beszél, hogy ő maga mennyire ismeri Orbán Viktor miniszterelnököt, ez tehát saját kognitív működésének az előtérbe kerülését mutatja.

4.2. A többes szám első személy

A többes szám első személyű formák között a beszédben 127 igei szerkezet található, amelyekben 106 esetben a többes szám első személy alanyként, vagyis elsődleges figuraként az előtérben áll, és mindössze 21 esetben szerepel

másodlagos figuraként az ige mellett nem alanyi helyzetben. A birtokos szerkezetek száma pedig 39. A *mi* személyes névmás 26 esetben irányítja nyomatékosabban a figyelmet a szerkezet által létrehozott csoportra: 15-ször az igei és 14-szer a birtokos szerkezetben, és ez azt mutatja, hogy az igei szerkezetekkel szemben a birtokos szerkezetekben a szöveg arányaiban nagyobb számban állítja előtérbe elaboráltabb megvalósulással a többes szám első személyű névmással metonimikusan létrehozott csoportot. Az egyes számú adatokhoz képest egyébként is feltűnő, hogy a többes számban a beszélő nagyobb mértékben használ birtokos szerkezeteket, és ennek nyilvánvalóan az az oka, hogy a beszéd a csoportképződés felől, különösen a nemzet mint csoport vagy a párt mint csoport (lásd a MI csoportképző szerepét az 1. ábrán alább) felől konstruálja meg a birtokviszonyokat, nem önmaga saját szubjektívebb nézőpontjából. Például a nemzet viszonyában a következő megvalósulások adatolhatók: *alkotmányunk; jogaink; történelmünk, kultúránk, nyelvünk; külpolitikánk; gazdaságpolitikai, szociális, adópolitikai vitánk; feladatunk; nemzeti jövedelmünk; kormányaink; honfitársunk; szüleink, gyerekeink, unokáink; polgáraink; pénzünk; közös dolgunk;* a párt viszonyában: *demokratikus politikánk, pártunk, jó néhány kollégánk, feladatunk, mi fogalmaink, mi oldalunk, riválisaink, hibánk, érdekünk.*

(27) Könnyű lenne **a dolgunk,** ha csak azon kell törni **a fejünket,** hogy előbb-utóbb politikai vereséget kellene mérni Orbán kormányára.
(28) Még mielőtt azt hinnék jobb oldali **kritikusaink,** hogy ez valami magyar blődli…
(29) Ez a Magyarország azt gondolja, hogy bár közösek vagyunk **történelmünkben, kultúránkban, nyelvünkben…**
(30) Mindig volt szegénység, volt szegénység **a mi kormányaink alatt** is, miért mondanánk ennek az ellenkezőjét?

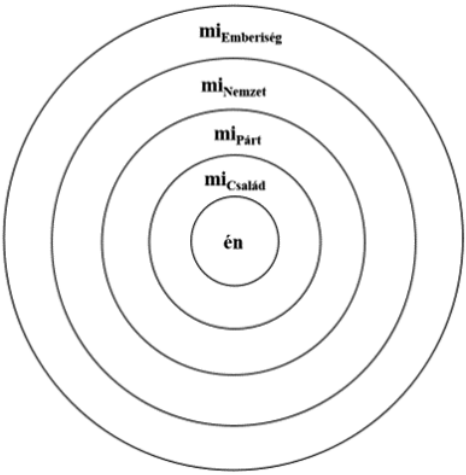
A (27) példában a többes szám első személyű birtokos konstrukciók a párt (DK) mint csoport attitűdjére, metonimikusan a csoport mentális működésére reflektálnak, a (28)-ban a párttal szembenálló csoportot konceptualizálja. A (29)-ben és a (30)-ban pedig egyértelműen a nemzetről mint csoportról van szó, tehát az előzőeknél tágabb halmazt képvisel.

Az igei szerkezetekben a beszélő kevésbé alkalmaz diskurzusszervező formákat, mint az egyes szám első személyű alakoknál tette, sokkal inkább az adott csoporthoz kapcsolódó eseményeket, vélekedéseket, attitűdöket jeleníti meg (31–33. példa):

(31) majdnem 20 évvel ezelőtt 1992-ben megrepedt az addig egységesnek, egésznek és erősnek hitt köztársaságpárti politikai közösség, megjelent valami új, egy régi-új gondolat, egy régi-új eszme vagy olyasmi, amivel **azt hittük,** hogy már **leszámoltunk,** vagy **túl vagyunk rajta.**
(32) **mi magunkat** köztársaságpárti hazafiaknak, köztársaságpárti magyaroknak **tartjuk.**
(33) **Mi 2010 után azért küzdtünk, küzdöttünk,** hogy Magyarországon legyen egy erős, nagy, balközép demokratikus politikánk.
(34) Nem mondom el mindazt, amiben **egyetértünk,** és hát majdnem mindenben **egyetértünk mi** itt ebben a teremben legalábbis.

A (34) példa pedig azt mutatja, hogy a többes szám első személy metapragmatikai eszközként használatos: először általánosabb érvénnyel használja az *egyetértünk* igét, majd közvetlenül a teremben lévőkhöz fordul a beszélő (geszturálisan is rámutatva a beszédesemény helyszínére: *itt a teremben*), és ezzel mintegy bevonja őket a diskurzusba. Az igék jelen és múlt idejű használatának az aránya is megerősíti, hogy a többes szám első személyű formák nagyobb számban fordulnak elő az események megjelenítésére, és nem metapragmatikai eszközként: a 106 olyan esetből, amelyben a többes szám első személy elsődleges figura, 40 előfordulás jelenik meg múlt időben, amely a korábbi eseményeket, vélekedéseket jeleníti meg.

Szabó Lilla Petronella (2022a) dolgozott ki egy radiális modellt a centrum-periféria képi séma alapján, amely a többes szám első személy beszélőtől való relatív távolságát szemlélteti, és egyben a többes szám első személy metonimikus csoportképző jellemzőit is bemutatja. A modellhez felhasználta Rees (1983) kiindulópontját, aki az angol személyes névmások alapján az ÉN központi szerepű deiktikus funkciójából és a MI csoportképző tulajdonságból (heterogén többség) kiindulva a politikai kommunikációban betöltött szerepük szerinti metaforikus közel-távol viszonyokat elemezte.



1. ábra. *A többes szám első személy relatív távolsága a beszélőtől (Szabó 2022a alapján)*

Az ábra kategóriái alapvetően nagyon jól használhatók a többes szám első személy funkció szerinti elemzésében a politikai kommunikációban. A beszéd szöveganyagában ezt a csoportosítást alkalmazni lehetett, kisebb bővítéssel kellett csak élni. A beszédben nem jelent meg a család mint halmaz, amely a beszélőhöz legközelebbi csoportot jelenti, többes szám első személyben lehorgonyozva.[6] Jelentősebb számban kimutathatók viszont a MI$_{\text{Párt,}}$ MI$_{\text{Nemzet}}$ és MI$_{\text{Emberiség}}$ kategóriák, a sorrend a beszélőtől való távolságot is érzékelteti: a párt a beszélővel egy politikai identitást vallók csoportja, a nemzet Magyarország polgárainak összessége, az emberiség pedig a legáltalánosabb halmaz (alanyi mondatpozíciós helyzetben ez a szemantikai kategória az úgynevezett általános alany). A beszédben megjelenő további kategória a MI$_{\text{Baloldal}}$, amely a párt és a nemzet között helyezhető el a metaforikus közel-távol viszonyában, az azonos politikai nézeteket vallók csoportja, amely ugyancsak több előfordulással rendelkezik a beszédben, és el kell választani a párt és a nemzet kategóriájától, hiszen a nemzet egy részét foglalja magában, de nagyobb halmaz, mint a párt,

[6] Elképzelhető, hogy a magyarországi politikusok egyfajta szociokulturális hagyományozódás miatt kevéssé beszélnek általánosságban is a családjukról, szemben például az amerikai elnökjelöltekkel, akiknek a szűkebb családja például a választási kampány aktív résztvevője. Ennek igazolásához további elemzésekre lesz szükség. Köszönöm Szabó Lilla Petronellának, hogy lektori véleményében felhívta erre a figyelmemet.

amely beletartozik. Ezen felül a beszédben a tisztán inkluzív használat, amikor a beszélő közvetlenül a jelen lévő hallgatóságot érti bele saját magán kívül a többes számba, kisebb előfordulással, de jelen van a szövegben (2 alkalommal), továbbá azonosítható a virtuális többes szám első személy, amikor a beszélő önmagát többes számban konstruálja meg (5 alkalommal).

(35) MI$_{Párt}$: Sokszor **gondoltuk,** hogy ehhez nagyon sokat kell változnia korábbi **pártunknak,** a szocialista pártnak. Ugyan **mi magunk** is **részei voltunk, részesei voltunk** a párt múltjának, tévedésének is.
(36) MI$_{Baloldal}$: A barakkon belül lehet, hogy ő [Orbán Viktor] azt gondolja, hogy **mi szuverének vagyunk, mi meg úgy látjuk,** hogy **magunkra maradtak, magunkra hagyottak**
(37) MI$_{Nemzet}$: Ez a Magyarország azt gondolja, hogy bár **közösek vagyunk történelmünkben, kultúránkban, nyelvünkben**, és létezik, a határon túl is átnyúlik a magyar nemzeti közösség, de nem éri be ennyivel, ki kívánja terjeszteni politikai fennhatóságát.
(38) MI$_{Általános}$: Magyarország Európa negyedik, ötödik legiparosodottabb országa, ha azt **tekintjük** az iparosodás mércéjének, hogy közös nemzeti jövedelmüknek hány százalékát állítja elő az ipari termelés.
(39) Inkluzív: **egyetértünk mi** itt ebben a teremben legalábbis.
(40) Virtuális: és őszintén szólva, hogy ez tetszik-e Orbán Viktornak, vagy nem, **mi erre teszünk rá**. [Nevetés, taps] És barátaim, van egy dolog, **amiről ritkábban beszélünk,** és szeretnék róla egy pár mondatot szólni.

A halmazok referenciája az elemzés során nem volt mindig egyértelműen meghatározható még a tematikus kontextus függvényében sem. Ennek az az oka, hogy például a baloldal és a párt csoportja nehezebben szétválasztható, több esetben mindkét lehetőség relevánsnak bizonyult, vagy előfordult, hogy a vonatkoztatás egyfajta interpretáció függvénye volt. Éppen ezért két annotátor végezte el az elemzést, és ahol nem adódott egyezés, ott a legvalószínűbb értelemzés szerint került sor a kategorizálásra. A számadatok eszerint a következők lettek: a párt 56-szor, a baloldal 34-szer, a nemzet 33-szor, az emberiség, vagyis a legáltalánosabb vonatkoztatás pedig 16-szor található meg a beszédben. További 5 esetben a többes szám első személy virtuális használata is megjelent, amikor a beszélő többes szám első személyt használ az egyes szám első helyett, illetőleg kétszer az egyértelműen inkluzív használat is adatolható volt.

A számadatokból látszik, hogy a középpontba a MI$_{Párt}$ kerül. Ennek elsősorban az az oka, hogy az előző év a beszélő szempontjából egyértelműen legfontosabb eseménye a DK megalakulása volt. Tematikusan erről a beszéd végén esik szó, és a beszédnek ezen a pontján a többes szám első személy használatának erős sűrűsödését láthatjuk. Érdemes idézni ezt a részletet teljes egészében.

(41) **Mi** 2010 után azért **küzdtünk, küzdöttünk,** hogy Magyarországon legyen egy erős, nagy, balközép demokratikus **politikánk**. Ha úgy tetszik, a színes polgári baloldali gondolat köré **akartuk, kívántuk szervezni** a **velünk** rokonságot érző szabadelvűeket is és mérsékelt konzervatívokat is. **Mi azt gondoltuk**, hogy Orbán rendszerével szemben érdemes megépíteni a demokraták nagy közös pártját. [Taps] Sokszor **gondoltuk,** hogy ehhez nagyon sokat kell változnia korábbi **pártunknak**, a szocialista pártnak. Ugyan **mi magunk is részei voltunk, részesei voltunk** a párt múltjának, tévedésének is. Talán rossz kompromisszumainak is. Azt **gondoltuk,** hogy 2010-re jobban **értettük,** hogy Magyarország milyen helyzetben van, és milyen választ kell erre adni, mint jó néhány **kollegánk**. **Megküzdöttük a magunk** küzdelmét. **Azt gondoljuk,** hogy tisztességesen. **Meg is szenvedtük. Azt láttuk** egy idő után, hogy nem lesz vége ennek a vitának, hogyha nem **öntünk** tiszta vizet a pohárba. Egymás marni és ezzel a mai rezsim malmára hajtani a vizet, semmi értelme nincsen. Ezért nem túl boldogan és helyenként nem fájdalom nélkül **úgy döntöttünk**, hogy **létrehozunk** egy új pártot.

A hosszabb összefüggő részletben a DK megalakulásának hátterét kapjuk meg, némileg a tények ismertetése mellett érzelmi színezettel is, valamint egyfajta háttérmagyarázatot is nyújtva. Ebben a részben a többes szám első személyű alakok nagy számban szerepelnek a szöveg többi részéhez képest, másutt efféle sűrűsödés egyáltalán nem tapasztalható.

A párt mint csoport után a baloldal és a nemzet nagyjából egyforma számban jelenik meg, és ez magyarázható azzal a ténnyel, hogy a beszéd első felében a beszélő az ország politikai kettéosztottságát helyezi a középpontba a nemzet érdekeiből kiindulva, különböző témákkal összefüggésben. A párt számszerűségében kiemelkedő megjelenése is azt mutatja a kisszámú személyes tartalom megjelenése mellett, hogy a szöveg perszonalizációs foka alacsony.

4.3. A beszédek összehasonlítása

A fenti elemzési metódusnak megfelelően végeztem el a vizsgálatot mind a négy beszéd esetében, így a két-két azonos aktortól származó beszéd is összevethető egymással, valamint a két aktor beszédei is összehasonlíthatók. Mivel a beszédek hossza nem egyforma, az egyes és többes szám első személy használatát arányosítva érdemes összevetni. Ehhez az összes előfordulások számát elosztottam a szövegek szóhosszúságával, a továbbiakban ezeket az adatokat tüntetem fel.

4.3.1. A Gyurcsány-beszédek

A 2012-es szövegben az egyes szám első személyű mutatója 0,020, a többes szám első személy mutatója 0,025 lett (128 és 166 adat 6455 szövegszóra). A 2022-es beszédben, amely 4179 szövegszó, ezek az adatok a következők: egyes szám első személy = 0,026 (összesen 112 adat), többes szám első személy = 0,036 (összesen: 154 adat). Ebből az látható, hogy az egyes szám első személy használata nem nőtt jelentősen. Az elemzés azt is megmutatta, hogy az egyes szám funkciója teljesen hasonló: a beszélő ezeket a formákat metapragmatikai jelzésekben használja, amikor főként a saját beszédtevékenységére reflektál, hiszen ahogy már szó volt róla: a beszélő a szöveget szabadon mondja el, így jellemzően megjelennek benne a beszélt nyelvi jellemzők, többek között a diskurzusszervező, metapragmatikai elemek. Ezzel szemben a többes szám első személy alkalmazása megnövekedik a beszédben, és az elemzés szerint a többes szám első személy referenciája is eltérő. A 2012-es beszéd a szakirodalomban felállított mintát jobban követi, a vonatkoztatások a párt, a baloldaliak, a nemzet és az emberiség, amelyek között a párt referenciája dominál. Ezzel szemben a 2022-es beszédben a párt kategória tovább osztódik, megkülönböztethető a DK, az ellenzéki összefogás és általában az ellenzéki politikusok. A párt és a nemzet kategóriája teljes mértékben uralja a beszédet, általános jelentésű többes szám első személyű forma csak metapragmatikai reflexióban található. Ennek oka vélhetően az, hogy a beszéd kampányszövegként is funkcionált a választás előtt, így nyilvánvalóan a politikus minden mással szemben elsősorban a pártra reflektál. Ahhoz, hogy a többes szám első személy használatának megnövekedését magyarázni lehessen, további finomelemzésekre lenne szükség, valamint a két beszéd közötti időszak további évértékelőinek a vizsgálatára. Feltehetően idővel a többes szám első személy általában a műfaj szövegszervező jellemzője lett, ahogy ez majd a másik aktor esetében is látható lesz. A személyes tartalmak beszédbeli jelenlétét illetően az állapítható meg,

hogy a család referenciája nem jelenik meg a többes szám első személyben egyik beszédben sem, az egyes szám első személy személyes tartalomra való vonatkozása a 2012-es beszédben 7, a 2022-esben pedig mindössze 4 adat. Példák a 2022-es beszédből:

(42) Legvégül, legvégül, amikor **átsétálok** ide, **gyalog jöttem**. Kabát nélkül, remélem, **nem fáztam meg**. Megállítanak az utcán mindig.
(43) én azt hiszem, hogy a nézőink többségénél **én jobban ismerem** ezt az ellenzéket

A (42) példa a beszélővel a beszéd előtt történeteket osztja meg erősen személyes jelleggel, a (43)-ban a kognitív ige kifejezetten az aktor mentális állapotát jelöli az ellenzékkel kapcsolatban.[7]

Ugyancsak nem adódott releváns különbség az előtér-háttér vonatkozásában, mindkét beszédben jellemzően kisszámú a személyes névmások elaborált használata, tehát a beszélő a nyelvi konstrukciókban nem helyezi előtérbe önmagát. Vagyis ha a perszonalizáció legfőbb fokmérőjének azt a két tényezőt tekintjük, amikor az egyes szám első személy a beszélővel kapcsolatos személyes viszonyulásokat, eseményeket, vélekedéseket mutatja, valamint a többes szám első személy család referenciával rendelkezik, továbbá hogy nagyon magas és idővel nem csökken a párt kategóriájának szövegbeli megjelenése, akkor megállapítható, hogy a perszonalizáció nagyon alacsony fokú mindkét esetben (lásd a teljes összehasonlító táblázatot is alább).

4.3.2. Az Orbán-beszédek

A 2010-es szövegben az egyes szám első személy mutatója 0,015, a többes szám első személy mutatója 0,035 lett (5349 szövegszóra vetítve). A 2023-as beszédben ezek az adatok a következők: egyes szám első személy = 0,007, többes szám első személy = 0,053 (4521 szövegszóra vetítve). Ebből az látható, hogy az egyes szám első személy használata jelentősen csökkent, miközben az elemzés azt is megmutatta, hogy az egyes szám funkciója teljesen hasonló a két beszédben: a beszélő ezeket a formákat vagy metapragmatikai jelzésként használja, amikor

[7] A (43) példa a *nézőink* főnévvel konceptualizálja a befogadókat. Ennek az a magyarázata, hogy a beszéd a koronavírus-járvány idején hangzott el, így kis számban voltak jelenlevők az eseményen, az évértékelőt a Facebook csatornáján lehetett élőben követni. Erre a beszélő reflektál is: „ez a második [évértékelő], amelyet ezen nyavalyás koronavírus miatt nem tudunk szokásos módon, közösen végiggondolni és szurkolni, hogy sikerülni fog az előadónak elmondani mindent".

a saját beszédtevékenységére vagy mentális állapotára (vélekedésére, attitűdjére stb.) reflektál, vagy beszédaktusként jelennek meg, és természetesen vannak adatok arra is, amikor saját magáról beszél. A csökkenő számot a változatlan funkciók mellett vélhetően az magyarázza, hogy a beszéd szerkesztett, papírra rögzített, amelyet a beszélő használ is a beszéd közben, így a metapragmatikai jelzések eleve kisebb számot tesznek ki, és ezek idővel le is csökkennek, a szöveg sokkal inkább retorikai eszközökkel él. Ezek a metapragmatikai reflexiók főként a beszéd bevezető részében jelennek meg, példa a 2023-as beszédből:

(44) Mégis inkább **rövidebbre fogom,** mert egy hosszú politikai előadás alatt az embernek még az élettől is elmegy a kedve, márpedig nem azért jöttünk össze, hogy elmenjen, hanem éppen, hogy megjöjjön az életkedvünk, és ezzel **fejest is ugrottam a mondandóm közepébe.**

Emellett a többes szám első személy aránya jelentősen megnő, vélhetően erre a beszélő tudatosan törekszik. A többes szám első személy alkalmazásának megnövekedése kifejezetten feltűnő a 2. beszédben, jóllehet az elemzés szerint a többes szám első személy vonatkoztatása alapvetően nem változik meg, a középpontban a párt és a nemzet van, legmagasabb számmal a nemzet/magyarság; a korábbihoz képest a 2023-as háborús tematika miatt (orosz–ukrán háború) egy eltérő csoport jelenik meg, az Európai Unió, amely a beszédben ellenségképként szerepel (a *Brüsszel* tulajdonnév az Unió metonimikus megnevezéseként 20 alkalommal szerepel). Azt feltételezhetjük, hogy a 2020-as évek elejére az évértékelő beszéd már begyakorolt politikai szónoki műfajjá vált, amelynek bizonyos formai kritériumai is kialakultak. Hasonlóképpen, mint az előző két beszéd esetében, Orbán Viktor is csekély számban alkalmazza a személyes névmások kitételével való előtérbe állítást.

A beszédbeli személyes tartalmak megjelenését illetően az látható, hogy a többes szám első személy vonatkozásában a család halmaz nem adatolható, ezzel szemben az egyes szám első személy a 2010-es beszédben 18-szor, a 2023-asban viszont csak 8-szor jelenik meg, vagyis a használati arány jellegzetesen csökken párhuzamosan a többes szám első személy növekedésével. Ez is a beszéd műfaji jellemzőinek az alakulására és a begyakorlottságára vall. Néhány példa a két beszédből:

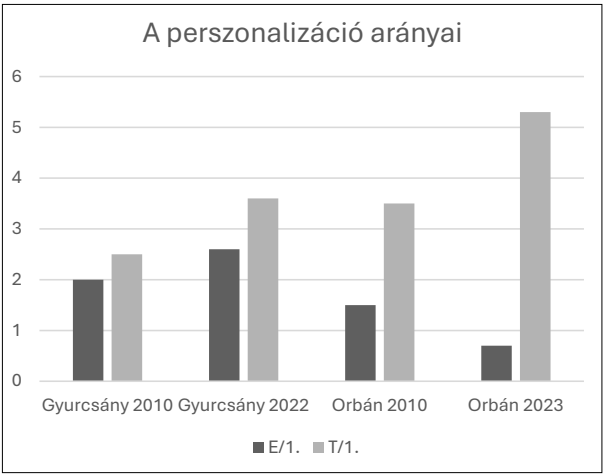
(45) **Forgolódom** a nemzetközi politikában, és **gyakran eszembe jut** a régi magyar sláger.

(46) ahogy **édesanyám** mondaná: Kisfiam, ez nem kívánságműsor, és igaza van.
(47) **17 éves koromban nem gondoltam volna,** hogy 30 évvel később egy Emerson Lake and Palmer dal jelenthet nekem bármit.
(48) már jó ideje mindenki, akivel **találkozom,** és minden, amit **látok, hallok, tapasztalok** Magyarországon, azt mondja, üzeni, sőt kiáltja, változtass. Ez az üzenet **nekem** és mindannyiunknak szól.
(49) Erről **nekem** mindig Pistike **jut az eszembe**
(50) **gyermekkoromban** a kertajtót, de sokszor még a ház ajtaját se zártuk be, vagy egyszerűen a lábtörlő alá tettük a kulcsot, sőt amikor még lakótelepi panelházban **laktam,** ott sem voltak sem berácsozva, sem bevasalva az ajtók.

A személyhasználatot illetően a beszédek személyjelölését illetően a műfaji formai jellegzetesség tehát a többes szám első személy használatának megnövekedésében érezhető. A többes szám első személy ugyanis heterogenitásánál fogva a leginkább alkalmas személyhasználati forma arra, hogy attitűdöt, azonosulást, identitást lehessen kifejezni vele mind a hallgatóság, mind más személyek, csoportok felé, és ezzel akár befolyásolni, manipulálni is lehessen a csoportba tartozókat.

4.3.3. A két aktor beszédeinek összehasonlítása

A fenti normalizált adatokat az alábbi ábra szemlélteti.



2. ábra. *A perszonalizáció arányai a beszédekben*

A diagramból látható, hogy arányaiban a legtöbb egyes szám első személyű alakot Gyurcsány Ferenc használja a 2022-es beszédében, a legtöbb többes szám első személyt pedig Orbán Viktor a 2023-as beszédében. A legkevesebb egyes szám első személy Orbán Viktor 2023-as beszédében, a legkevesebb többes szám első személyű alak pedig Gyurcsány Ferenc 2010-es beszédében található. A két Gyurcsány-beszéd esetében láthatóan megnövekszik mindkét számban az első személy használata, Orbán Viktornál viszont az egyes szám lecsökken, a többes szám viszont relevánsan megnő. A perszonalizációval foglalkozó nemzetközi szakirodalom egy része a puszta számadatokból von le következtetéseket arra nézve, hogy a beszélő milyen mértékben állítja magát előtérbe, oszt meg személyes tartalmakat, mennyire tekinthetők perszonalizáltnak a vizsgált szövegek. A puszta számadatok erre azonban önmagukban nem alkalmasak. Ha csak ezt néznénk, a Gyurcsány-beszédek erősebben perszonalizáltnak tűnnek, ám a részletes elemzés egyértelművé tette, hogy mivel ő szabadon beszélt, sokkal több beszélt nyelvi elem jelenik meg a szövegében, és ezek egy része éppen az egyes szám első személyt alkalmazó, a beszédtevékenységre reflektáló diskurzusszervező elem. Az alábbi táblázat százalékosan foglalja össze a beszédeknek azokat az egyes szám első személyű lehorgonyzó elemeit, amelyek személyes tartalommal rendelkeznek, tehát számottevő szerepet játszanak egy adott szöveg perszonalizált megvalósulásában.

2. táblázat. *Az egyes szám első személy személyes referenciával a beszédekben*

	A személyes referencia aránya az összes egyes szám első személyű alakban	**Az egyes szám első személyű alakok aránya az összes első személyű alakban**
Gyurcsány 2012	7/128 – 5%	128/294 – 43%
Gyurcsány 2022	4/112 – 3,5%	112/266 – 42%
Orbán 2010	18/85 – 21%	85/275 – 31%
Orbán 2023	8/32 – 25%	32/276 – 11,5%

A személyes referencia arányát a személyes tartalomra vonatkozó egyes szám első személyű formák száma és az összes egyes szám első személyű alak száma mutatja százalékosan is kifejezve. A másik oszlopban az arányok kezelése okán megadtam az összes egyes szám első személyű forma és az összes első személyű alak, tehát az egyes és a többes szám együttes arányát is, százalékosan kifejezve. Eszerint az látható, hogy az egyes szám első személyű alakok kisebb

száma ellenére Orbán Viktornál erősebb a perszonalizáltság foka (tekintetbe véve azt is, hogy a párt kategóriája a többes szám első személy vonatkozásában mindkét aktornál magas marad), több esetben utal saját magára és személyes jellegű tartalmakra, mint a sokkal több egyes szám első személyt használó másik aktor, még ha ez a szám önmagában, de különösen a többes szám első személyhez viszonyítva nem is magas.

5. Összegzés

A tanulmány a politikai perszonalizáció kérdésköréhez kapcsolódott a funkcionális pragmatika háttérfeltevéseit érvényesítve. A társas deixis műveletén belül a perszonalizáció jelenségét a nyilvános diskurzusok keretében létrehozott hatalmi viszonyok társadalmi konstruálásának nyelvi eszközeként értelmezte, amely alapvetően az első személyű nyelvi formák alkalmazásával jön létre. Ahhoz, hogy a perszonalizáció mértékét valósan mérni lehessen, nemcsak az egyes és a többes szám első személyű formák puszta aránya a mérvadó, hanem lényeges annak a kérdése is, hogy a személyjelölő formák milyen, a kontextus által meghatározott funkciót töltenek be a diskurzusban: a többes szám első személy által csoportként konstruált halmazban értelmezhető személyek milyen távolságra helyezkednek a beszélőtől, vagy az egyes szám első személyű formák milyen mértékben jelennek meg diskurzusszervező, metapragmatikai funkcióban, illetve milyen mértékben vonatkoznak valóban személyes tartalomra. Mindezt kiegészítheti az előtér-háttér kérdésének vizsgálata a személyjelölő formákat illetően. A vizsgálat alapját négy évértékelő beszéd adja, több mint 10-10 év eltéréssel ugyanattól a két politikai aktortól – a beszédek az adott aktuális politikai helyzet pillanatfelvételeit képezik. A beszédek lejegyzése és annotálása után az elemzés során a személyjelölő megnyilatkozásokban a kontextus alapján azonosítottam a funkciókat, és eszerint fokozatiságot különböztettem meg. Ez kiegészült a figyelemirányítás keretében értelmezhető előtér-háttér, valamint az ezzel összefüggő jelöltség kérdésével az igei és a birtokos konstrukciókban. Az elemzés azt mutatta, hogy a beszédek perszonalizáltsága nem erős fokú, az egyes szám első személyű formák sokkal inkább metapragmatikai funkcióban jelennek meg a beszédtevékenységre vagy a beszélő mentális tevékenységére reflektálva. Több mint 10 év elteltével ezek a formák a két aktornál arányaiban csökkennek. A heterogén többes szám első személy esetében pedig a beszélőhöz metaforikusan a legközelebb elhelyezkedő családra vonatkozó referencia nem volt adatolható, jóllehet a többes szám első személy használatának az aránya a vizsgált időintervallumban növekedett.

Megmaradt azonban jelentős mértékben a pártra utalás. Ugyancsak nem mutatta a beszélő személyének jelentős fókuszba kerülését a nyelvi konstrukciók előtér-háttér alapú elemzése sem.

A beszédek kvalitatív vizsgálata igazolta, hogy az egyes és többes szám első személyű nyelvi elemek kvantitatív eredménye félrevezető lehet. Lényeges a finomelemzés, hiszen az a tény, hogy a Gyurcsány-beszédek számszerűen több egyes szám első személyű formát tartalmaznak, önmagában még nem jelent magasabb perszonalizáltságot, fontos a funkció vizsgálata. Mint kiderült, az Orbán-beszédek perszonalizáltabbak, több személyes tartalmú elem jelenik meg bennük, míg a másik aktornál az egyes szám első személyű nyelvi konstrukciók a metapragmatikai tudatosság eszközei, a beszélt nyelvre jellemző diskurzusszervező elemek.

A két hipotézisem közül az első teljesült. A többes szám első személy mind a négy beszédben az évértékelő beszéd műfajiságából adódóan számszerűleg felülmúlta az egyes szám első személyt, elsősorban közösségként konstruálva meg a vezető személyt és a pártját, beszámolva az adott év eseményeiről, cselekedeteiről, eredményeiről. A második hipotézis azonban nem teljesült: időben a beszélő személyének előtérbe állítása nem erősödött a két politikusnál, annak ellenére, hogy a vizsgált időszakban az eltelt évek során mindketten változatlanul megőrizték vezető szerepüket, sőt mindkét esetben csökkenő tendenciát mutatott, és ezzel párhuzamosan erősödött a különböző referenciájú, különböző csoportokra, különösen a pártra vonatkozó többes szám első személy. Ezt pedig a műfajiság idővel kialakult és hagyományozódó jellegzetességei között lehet számontartanunk. Mindazonáltal a négy beszéd elemzésével még nem lehet a perszonalizációra vonatkozó magyarországi trendeket megállapítani, ehhez további vizsgálatokra lesz szükség a csoportjelölések dinamikáját illetően is.

Irodalom

Ballagó Júlia 2024. A perszonalizáció diszkurzív mintázatainak szerepe az internetes receptek és könyvértékelések műfajiságának kialakításában. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Személyjelölés és grammatika*. Budapest: Eötvös Kiadó. 167–206.

Beard, Adrian 2000. *The language of politics*. London: Routledge.

Brisard, F. 2021. Grounding. In: Wen Xu – Taylor, John R. (eds.): *The Routledge handbook of cognitive linguistics*. New York–London: Routledge. 344–358. https://doi.org/10.4324/9781351034708-23

Croft, William 2009. Towards a social cognitive linguistics. In: Evans, Vyvyan – Poursel, Stephanie (eds.): *New directions in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 395– 420. https://doi.org/10.1075/hcp.24.25cro

Farkas Xénia – Bene Márton 2020. Orbán Viktor vizuális és verbális populista stílusa a Facebookon. *Politikatudományi Szemle* 31(3): 82–108. https://doi.org/10.30718/POLTUD.HU.2022.3.82

Horváth Balázs 2023. *Retúrjegy a „miénktől" az „enyémig". A politikai perszonalizáció vizsgálata Orbán Viktor televíziós interjúiban a személyes névmások elemzésén keresztül*. OTDK-dolgozat. Budapest. http://publikaciok.lib.uni-corvinus.hu/publikus/tdk/bcetdk_horvath_b_2023.pdf

Karvonen, Lauri 2004. Preferential Voting: Incidence and Effects. *International Political Science Review* 25(2): 203–226. https://doi.org/10.1177/0192512104041283

Kiss Balázs 2019. Aktorok. In: Kiss Balázs (szerk.): *A szavakon túl. Politikai kommunikáció Magyarországon, 1990–2015*. Budapest: L'Harmattan. 65–115.

Kugler Nóra 2013. A szubjektivizáció jelenségének nyelvészeti értelmezései. *Magyar Nyelvőr* 137: 8–30.

Kugler Nóra 2015. *Megfigyelés és következtetés a nyelvi tevékenységben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Laczkó Krisztina 2021a. A deiktikus kivetítés. *Argumentum* 17: 467–487. https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2021/24

Laczkó Krisztina 2021b. A metapragmatikai tudatosság jelzései internet közvetítette diskurzusokban. *Magyar Nyelvőr* 145: 253–276. https://doi.org/10.38143/Nyr.2021.3.253

Laczkó Krisztina 2024. A többes szám első személy attitűdjelölő használata. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Személyjelölés és grammatika*. Budapest: Eötvös Kiadó. 137–166.

Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd 2015. „Évek óta mást se csinálunk". A többes szám első személyű deiktikus elemek működésének vizsgálatához. In: Bárth M. János – Bodó Csanád – Kocsis Zsuzsanna (szerk.): *A nyelv dimenziói*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 501–514.

Langacker, Ronald W. 2006. Subjectification, grammaticization, and conceptual archetypes. In: Athanasiadou, Angeliki – Canakis, Costas – Cornillie, Bert (eds.): *Subjectification. Various paths to subjectivity.* Berlin–New York: Mouton de Gruyter. 17–40. https://doi.org/10.1515/9783110892970.17

Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive grammar: A basic introduction*. Berlin: Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001

Liu, Amy H. 2022. Pronoun Usage as a Measure of Power Personalization: A General Theory with Evi-dence from the Chinese-Speaking World. *British Journal of Political Science* 52(3): 1258–1275. https://doi.org/10.1017/S0007123421000181

Mazzoleni, Gianpietro 2002. *Politikai kommunikáció*. Budapest: Osiris Kiadó.

Mazzoleni, Gianpietro–Schulz, Winfried (1999): "Mediatization" of politics: A challenge for democracy? *Political Communication* 16(3): 247–261. https://doi.org/10.1080/105846099198613

Merkovity Norbert 2008. Politikai kommunikáció és politikai marketing. *Politikatudományi Szemle* 17(4): 77–100.

Merkovity Norbert 2018. *A figyelemalapú politika a közösségi média korában: a politikai kommunikáció lehetséges értelmezése napjainkban*. Budapest: Médiatudományi Intézet.

Papp Zsófia 2013. Kampány-perszonalizáció Magyarországon a képviselők szemével. *Politikatudományi Szemle* 22(4): 37–58.

Pennycook, Alistair 1994. The Politics of Pronouns. *ELT Journal* 48(2): 173–178. https://doi.org/10.1093/elt/48.2.173

Rahat, Gideon–Kenig, Ofer (2018): *From party politics to personalized politics?: Party change and political personalization in democracies*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198808008.001.0001

Sanders, José – Spooren, Wilbert 1997. Perspective, subjectivity, and modality from a cognitive linguistic point of view. In: Liebert, Wolf-Andreas–Redecker, Gisela–Waugh, Linda (eds.): *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 85–112. https://doi.org/10.1075/cilt.151.08san

Rees, Anne 1984. *Pronouns of person and power: A Study of personal pronouns in public discourse*. Sheffield: University of Sheffield, Department of Linguistics.

Szabó Gabriella – Burai Krisztina 2019. A magyar politikai kommunikáció története a hazai szakirodalomban. In: Kiss Balázs (szerk.): *A szavakon túl. Politikai kommunikáció Magyarországon, 1990–2015*. Budapest: L'Harmattan. 43–62.

Szabó Lilla Petronella 2020. Én és a pártom: A politikai kommunikáció perszonalizációja a személyes névmások tükrében. In: Váradi Tamás – Ludányi Zsófia – Gráczi Tekla Etelka (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2020. XIV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet. 106–115.

Szabó, Lilla Petronella 2021. We the people? A perszonalizáció nyelvészeti vizsgálata az USA politikai kommunikációjában. *Jel-Kép* 2: 93–102. https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2021.2.93

Szabó Lilla Petronella 2022a. Karnyújtásnyira a választóktól? A perszonalizáció vizsgálata a személyes névmásokon keresztül az Egyesült Államok politikai kommunikációjában. *Politikatudományi Szemle* 31(1): 54–75. https://doi.org/10.30718/POLTUD.HU.2022.1.54

Szabó Lilla Petronella 2022b. Personalization is in the details. *Studia Linguistica Hungarica* 34: 102–117. https://doi.org/10.54888/slh.2022.34.102.117

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris. 899–1058.

Tátrai Szilárd 2022. A kontextusfüggő kiindulópontok deiktikussága. Újabb rátekintés a deixisre. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Tanulmányok a deixisről*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 19–52.

Tolcsvai Nagy Gábor 2005. A magyar birtokos szerkezet jelentéstana, kognitív keretben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXI: 43–70.

Tolcsvai Nagy Gábor 2012. Az alany funkcionális értelmezéséhez. In: Tolcsvai Nagy Gábor –Tátrai Szilárd (szerk.): *Konstrukció és jelentés: Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására*. Budapest: ELTE. 103–22.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017a. A konstruálás. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 42–50.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017b. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 207–502.

Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris.

Veschueren, Jeff 1999. *Understanding pragmatics*. London–New York–Sydney–Auckland: Arnold.

A beszédek internetes elérhetősége

Gyurcsány Ferenc 2012
https://www.youtube.com/watch?v=1EdiBJkZsFI

Gyurcsány Ferenc 2023
https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=657210069043363

Orbán Viktor 2010
https://index.hu/video/2010/02/05/orban_viktor_teljes_evertekelo_beszede/

Orbán Viktor 2022
https://www.youtube.com/watch?v=ic25DgzE2DI

Abstract

Laczkó, Krisztina

Political personalization in Hungarian annual evaluation speeches

The examination of political personalization has recently come to the fore in the international literature as a result of the general finding that the personality of politicians gains increasing prominence in political discourse, i.e. politics is becoming more and more person-centered (Szabó 2020, 2022; Rahat-Kenig 2018). The paper approaches this issue by adopting the background assumptions of functional pragmatics, and interpreting the phenomenon of personalization within the scope of social deixis (Tátrai 2017). Specifically, personalizaton is seen as a linguistic tool for the social construction of power relations created within the framework of public discourses, which is created primarily using first-person language forms (Ballagó 2024; Liu 2022). However, what is decisive is not the mere ratio of 1SG and 1PL forms, but it is also important what function the personal marking forms fulfill in the discourse, determined by the context: for example, in the case of 1PL, at what distance

are the persons who can be interpreted as a group from the speaker (cf. Szabó 2022), or with 1SG, to what extent such forms appear in a discourse-organizing, metapragmatic function. The investigation is based on four Hungarian state of the nation addresses, 10 years apart from the same two leading political actors. After the transcription and annotation, the analysis identified the functions in the person-identifying utterances based on the context, and distinguished gradation accordingly. This was supplemented by the issue of foreground-background, which can be interpreted in the context of attention management, and expressed by verb and possessive constructions. The main research question is the following: How pervasive is the use of personal marking via 1SG and 1PL forms in the speeches of the main politician of the opposition and the prime minister of the ruling party at the time of the analysis compared to each other and in a time interval of roughly 10 years? The qualitative examination carried out with fine-grained analysis shows that the level of personalization is relatively low in all four speeches, and no growth can be detected over time, which can be explained by genre-specific characteristics of these speeches.

Keywords: political communication, political personalization, person marking, social deixis, first-person singular and plural anchoring, state of the nation address

Laczkó Krisztina
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Eperjesi Egyetem
https://orcid.org/0000-0001-7708-4108
laczko.krisztina@btk.elte.hu

Krizsai Fruzsina

Kortárs magyar rapszövegek és az én nyelvi jelöltsége

Esettanulmány a személyjelölés és a stilizálás kérdéseiről

Kivonat

A kortárs könnyűzenei szövegek sokfélék a szövegmegformálás, és a mozgósított kulturális ismeretek és hagyományok tekintetében. A dalszöveg a szövegmegformálással és a szöveg középpontjába állított tematikával jelzi, hogy milyen kulturális hagyományba kíván illeszkedni. A vizsgált műfaj, a rapszöveg esetében az autenticitás jelzésének a szándéka motiválja a fikciós és a referenciális értelmezési keretek együttes játékban tartását. Elméleti kiindulópontokként ezért a műfajiság és az önéletírás kérdései, a rap műfajának rövid áttekintése, valamint a stilizálás műfaji aspektusai kerülnek egymás mellé. Ezek együttes alkalmazásával a tanulmány két szám, Ekhoe: Costa Rica, valamint Majka, Curtis és Király Viktor: Füttyös című szövegének esettanulmányszerű elemzését végzi el, és fogalmaz meg olyan meglátásokat, amelyek a vizsgált két szövegen túl további művek műfaji megközelítéséhez is támpontot kínálhatnak.

Kulcsszavak: rapszövegek, műfajiság, személyjelölés, stilizálás, önéletírás

1. Bevezetés

A kortárs könnyűzenei szövegek vizsgálatára az ELTE DiAGram Stíluskutató csoportjában létrehozott Magyar Lírakorpusz dalszövegalkorpusza, de akár a hétköznapi könnyűzenei tapasztalataink alapján is változatosnak látszik a legnépszerűbb kortárs dalszövegek összetétele. Természetesen a szépirodalmi lírai szövegek esetében is jelen van a műfaji változatosság, amíg azonban a kanonikus lírai műfajok a magaskultúra felől értelmeződnek, addig a könnyűzenei szövegműfajok az egyes zenei kultúrák irányából is.

A tanulmány arra a hétköznapi tapasztalatra alapoz, hogy a zeneszövegeknek vannak műfaji sajátosságai, sémái. A dalszöveg önmagában a szövegmegformálással és a szöveg középpontjába állított tematikával jelzi, hogy milyen kulturális hagyományba kíván illeszkedni, ezáltal egyaránt kapcsolódik a líraisághoz és valamely zenei kultúrához vagy kultúrákhoz. A műfaji sémák mozgósítása megtörténik alkotói kiindulópontból a szöveg létrehozásakor és befogadói kiindulópontból a szöveg értelmezésekor. Ezzel összefüggésben a tanulmány arra tesz kísérletet, hogy megmutassa a szövegekben, hogy azok milyen zenei kultúra vagy kultúrák mozgósítását kezdeményezik az adekvát értelmezésükhöz.

A vizsgálat abból a feltevésből indul ki, hogy dalszövegek egy csoportjában, a rapszövegekben megfigyelhető fiktív diskurzusvilág jelentős hasonlóságokat mutat az alkotó(k) ismert vagy feltételezett valóságával, tehát a fiktív és a valós referenciák felőli értelmezés lehetőségének együttes játékban tartása történik meg. Ez kettős célt szolgálhat: magának az aktuális szövegnek a hitelességét növelheti az előadó és a megnyilatkozó azonosításával, miközben a beszédmód a konkrét előadónak a hitelességét hivatott jelezni a befogadók számára. Az ilyen szövegekben eszerint egyszerre van jelen saját művészi megalkotottságuk, előadásra tervezettségük és előadottságuk az olyasfajta valóságreferenciákkal, mint amilyet az előadó és a megnyilatkozói én közti folytonosság teremt meg. A megszólalások természetüknél fogva stilizáltak: megalkotottságukkal mind a lírai szöveghagyományhoz, mind a zenei kultúrához való tartozást jelezhetik.

Az elméleti bevezető rész (2.) ezért a műfajiság és az önéletírás kérdéseit, a rap műfajának rövid áttekintését, valamint a stilizálás műfaji aspektusait állítja egymás mellé. Az anyag és a munkamódszer (3.) ismertetése után a tanulmány két szöveg esettanulmányszerű elemzését végzi el (4.), és összegzi ezek eredményeit (5.) olyan meglátások megfogalmazásával, amelyek a vizsgált két szövegen túl további művek megközelítéséhez is támpontot kínálhatnak.

2. Elméleti kiindulópontok

A Magyar Lírakorpusz dalszövegalkorpuszára irányuló eddigi vizsgálatok egy része a korpusz szövegeinek a változatosságára mutatott rá. A legfrissebb kutatások közül K. Molnár Emese és Simon Gábor (2024) mennyiségi alapon, statisztikai elemzéssel is rávilágított arra, hogy a korpusz három alkorpuszát összevetve a dalszövegalkorpusz a legheterogénebb a személyjelölés tekintetében. A korpuszban a párkapcsolati tematikájú szakítós, valamint

a hiphopkultúrát mozgósító rapszerű szövegek egyaránt jelen vannak (Krizsai–Tátrai megj. e.). E kettő adekvát értelmezési kiindulópontja jelentősen eltér egymástól, K. Molnár Emese (2024) tanulmánya alapján pedig az is látható, hogy a korpuszban a különböző értelmezésmódok az underground és a mainstream zenei kultúrák mentén is elkülönülnek. A jelen vizsgálat erre a változatosságra tekintettel részben olyan elméleti kiindulópontot mozgósít, amely irodalmi szövegek értelmezésére alkalmas, részben pedig olyat, amely a diskurzus társas interakciókként történő értelmezéséből indul ki. A pragmatikai szemléletmód szerint a társas megismerés alapkategóriájaként értett műfajiság az a kategória, amelynek minél jobb megértését segíti ez az eljárás a kortárs könnyűzenei szövegek viszonylatában. Másképp szólva: annak a kérdéséhez kerülhetünk ezáltal közelebb, hogy milyen szempontok mentén értelmezhetjük a műfajiságot kortárs könnyűzenei szövegek esetében. A műfaj fogalmát bahtyini alapokon értelmező tanulmányomban ezért egymás mellé kerül az önéletírással kapcsolatban az irodalmi, de tipikusan nem lírai szövegekre érvényes elméleti kiindulópont (amelyet a 2.1. rész tárgyal), valamint a 2.3. részben részletezett stilizálás mint a diskurzus folyamatában a saját valós megnyilatkozói kiindulóponttól eltérő perszóna megjelenítése. A tanulmány abból indul ki, hogy a kortárs könnyűzenei szöveg minden esetben stilizált, az önéletrajzi értelmezés lehetőségének a megnyitása azonban a hitelesítés egy megoldásaként fordulhat elő benne.

2.1. Műfajiság és önéletírás

A társas nyelvi cselekvés alapkategóriájaként (Kuna–Simon 2017) és kontextualizációs utasításegyüttesként (Black 2006: 39) összességében tehát diszkurzív sémaként értett műfajnak a személyjelöléssel való összefüggései az elmúlt évtized lírai szövegekre vonatkozó kutatásaiban rendre megmutatkoznak (lásd például Domonkosi–Kuna 2024; Falyuna 2018; Fejes–Molnár 2024; Krizsai 2024a b; Krizsai–Tátrai megj. e.; Molnár–Fejes 2024; Szemes 2024; Tátrai 2015, 2018). Táncdalszövegek vizsgálatából az látszik, hogy ezekben a szövegekben a beszédpartnerek meglehetősen sematikusak, megjelenített viszonyaik pedig nagyon alapvető és hétköznapi társas viszonyok (Krizsai 2024a); különböző folklórműfajok elemzése pedig arra mutatott rá, hogy a beszédpartnerek részletező kidolgozásában a konkrét közösség és az esemény játszik alapvető szerepet (Krizsai 2024a b).

A vizsgált kortárs dalszövegek diskurzusvilágában egyes szám első személyel megjelenített fiktív megnyilatkozó, egyfajta performatív én és a tényleges

megnyilatkozó, az előadó közötti kapcsolat megteremtésére változatosan és különböző mértékben kerül sor, vagyis különböző mértékben ugyan, de megnyílik a művésznek a megnyilatkozó énnel való azonosíthatósága.

Ezt az autobiografikus jelleget a tanulmányban Philippe Lejeune (2002/1975) az önéletírói paktumról szóló írása nyomán értelmezem. Az elsődlegesen elbeszélő szövegekre összpontosító írás egyrészt azért mozgósítható a választott dalszövegek leírásakor, mert a személyjelölés az elbeszélő és a lírai szövegekben egyaránt prominens mintázatokat mutat, másrészt pedig azért, mert a vizsgált szövegekben is jelen vannak különböző összetettségű narratív részek.

Lejeune (2002/1975) az önéletírás legfontosabb sajátosságát abban látja, hogy a szerző azonos az elbeszélővel, az elbeszélő pedig a főszereplővel. A művészi alkotásként létrehozott szöveg esetében ez azt jelenti, hogy a mű szerzőjének kifejezett szándéka felelősséget vállalni a mű egészének kijelentéseiért (szemben az irodalmi szövegek adekvátan fikció felőli értelmezésével), ezáltal a szerző mintegy összekötőként funkcionál a szöveg világa és a referenciálisan értett világ, a valóság között. Ennek a legkézenfekvőbb módja Lejeune szerint a szerző nevének a műben megfigyelhető szerepeltetése. Az elemzett könnyűzenei szövegekben azonban olyan más referenciákat is felfedezhetünk, amelyek különböző mértékben kezdeményezik a főszereplő és a megnyilatkozó szerzővel (esetünkben szövegalkotóval vagy előadóval) való azonosításának a lehetőségét.[1]

Az autobiografikus értelmezés jelentősége abból a feltevésből indul ki, amely szerint a fikciós és a referenciális értelmezési keretek együttes játékban tartása kettős célt szolgál. Egy aktuális szövegnek a hitelességét jelölheti a megnyilatkozó azonosítása a művésszel, miközben a stilizált beszédmód magának a művésznek a hitelességét hivatott jelezni a befogadók számára.

2.2. A rap Amerikában és a posztszocialista térségben

A rap alakulástörténetének rövid áttekintését indokolja, hogy a kortárs hazai könnyűzene zeneileg és a szövegvilág tekintetében is merít a hiphopkultúrából. Az amerikai zenei színtérről szóló átfogó tanulmányában Iványi (2024) azt hangsúlyozza, hogy az amerikai rap születésének meghatározója az etnikum és a marginális társadalmi helyzet, ahogy a szerző fogalmaz, „vegyes etnikai

[1] Lejeune prózai szövegekre vonatkozóan részletezi az önéletírás jellemzőit, amelyekben a főszereplő az elbeszélt események központi szereplőjeként van jelen. A vizsgált dalszövegekben főszereplőnek a szöveg legnagyobb részében és jellemzően, de nem minden esetben egyes szám első személlyel megjelenített megnyilatkozót tekintem.

összetételű, alsó társadalmi rétegek formálta szubkultúráról volt szó" (Iványi 2024: 141). Az e társadalmi rétegek mindennapjait a szövegekben tematizáló gangsta irányzat a rap népszerűvé válásának idején, a 80-as, 90-es években bontakozik ki (Iványi 2024: 142). Egyaránt előfordulnak az ilyen szövegekben a társadalmi helyzet pontos leírásai, de az utcai élet túlzó elbeszélései is (Iványi 2024: 142), a műfaji hagyománynak tehát mind a referenciális azonosíthatóság, mind a stilizált reprezentálás a részét képezi. Ennek a kifejezett társadalmi mondanivalóval rendelkező irányzatnak a térhódítása egybeesett a rap kommercializálódásával, miközben a rap a zenei alkotók és előadók számára a társadalmi mobilitás meghatározó lehetőségévé is vált. A szövegekben előforduló témák között így nemcsak a marginális helyzet, hanem az ebből való kitörés lehetősége és folyamata, az alkotói, előadói sikerek és a megváltozott társadalmi státusz mindennapi gyakorlatai is megjelennek. Utóbbit, a szövegekben és a videoklipekben megjelenített fogyasztást, a luxusmárkák nevesítését Miszczynski és Tomaszewski (2017) a marginális társadalmi helyzet egyfajta kompenzációjaként értelmezi. A társadalmi mondanivaló, a mobilitás lehetőségének a megjelenítése és a rap kultúriparban kialakult státusza erőteljesen összefonódik tehát ezekben a szövegekben, és változatos megvalósulásokat eredményez különböző alkotóknál, előadóknál.

A posztszocialista térségben a hiphop térhódítása a rendszerváltozások után indult meg. Az amerikai minták, a társadalmi kérdések és a fogyasztáskultusz témáinak adaptálásában fontos figyelmet fordítani arra, hogy a marginális társadalmi helyzet ebben a közegben sokkal inkább gazdasági, mint etnikai gyökerű, így a térség rapben megfigyelhető identitásaiban az ingatag társadalmi helyzet, a szegénység, a korrupció a kulcsmozzanatok (Iványi 2024: 149). Az amerikai előzmények és a térségre jellemző helyi tematikák együttesen jelennek meg. Az elemző részben a stilizálás értelmezése is ezekkel a konkrét tematikákkal és a röviden bemutatott két rapzenei térséggel összefüggésben történik.

2.3. Műfajiság és stilizálás

A stilizálást Nicholas Coupland (2007) fogalomértelmezése alapján tárgyalom, amely Bahtyin műfaj- és stílusfelfogásából indul ki. Coupland megközelítésmódja ezáltal egy szélesebben értett társas-diszkurzív nyelvszemléletbe illeszkedik (vö. K. Molnár 2024). Bahtyin (1986) a stilizálás fogalmát az egyén megnyilatkozásában jelen lévő idegen megnyilatkozás jelenlétével vetíti előre, és felhívja a figyelmet arra, hogy a beszélő saját megnyilatkozásának idegen

elemeiben az idegenségnek és az önmagához tartozásnak különböző fokozatai lehetségesek. Coupland (2007) erre alapozva, de ennél árnyaltabban közelít a jelenséghez. Megkülönbözteti egymástól hétköznapi megnyilatkozásokban dinamikusan megképződő és alakuló identitást jelző stilizálást (styling) és ennek a művészi természetű, tudatos művelését (stilisation). A dalszövegek elemzéséhez utóbbi, a tudatos, művészi célú stilizálás termékeny szempontokat kínál. Coupland (2007: 154) a művészi jellegű, magas performanciájú stilizálást a következő kritériumok mentén határozza meg.

- A stilizálás során a tényleges megnyilatkozótól eltérő perszóna megjelenítése történik, a megjelenített perszónák és műfajok jól ismert identitáskonstrukciókból merítenek.
- A stilizálás alapvetően metaforikus: más csoportokhoz, helyzetekhez, időkhöz kapcsolódó sztereotipikus jelentéseket és ideológiákat mozgósít, ezáltal lényegében dekontextualizálja[2] a megnyilatkozást (benne a beszélőt is).
- Reflexivitás, megformáltság és tudatosság jellemzi, felhívja a figyelmet saját megalkotottságára, egyúttal erőteljesen irányítja magának a megnyilatkozásnak az adekvát értelmezését.
- Olyan kulturális közeget feltételez, amely képes megérteni és megítélni a megjelenített perszóna vagy műfaj (társas) jelentését.
- Esztétikai és etikai összevetési és újraértékelési folyamatokat indukálhat: elsődlegesen a megnyilatkozó megjelenített és valós identitásának viszonylatában, de kezdeményezve a közönség identitásának, orientációjának, értékeinek az újragondolását is.
- Megszakítja az aktuális értelmezési keretet, újabbat ágyaz bele új, disszonáns értékekkel (a kétértelműség újraértelmezésre, újraértékelésre ösztönöz).
- A stilizálás kreatív és előadott, tanulást és előadói képességet igényel. A stilizált megszólalások gyakran hangsúlyosak vagy hiperbolikusak.
- A stilizálás mint stratégiai célú hamisítás összetett következményekkel jár az egyéni beszélői és az általánosabb kulturális hitelességre.

[2] Coupland a dekontextualizáció és az entextualizáció terminusaival él, a két kifejezéssel leírt folyamatok azonban értelmezhetők a rekontextualizáció pragmatikai aktusán keresztül, amennyiben rekontextualizáción a kontextus megalkotásának dinamikus folyamatában a kontextussal kapcsolatos korábbi nézeteink újraalkotását értjük (Tátrai 2017). A következőkben ezért a rekontextualizáció terminussal utalok a couplandi dekotextualizációval és entextualizcióval leírt folyamatokra.

- A kulturális folytonosságot a gyakorlatban kreatívan megvalósított ismétlések teremtik meg, de szerepet játszik ebben a gyakorlatok jellegének a kritikus újraértékelése és annak a folyamatos újraértelmezése, hogy ezek hogyan határoznak meg minket, valamint minket másokhoz viszonyítva.

A couplandi modellben az identitás a mindenkori diskurzusban létrejövő reprezentáció, tehát nem eleve adott és nem statikus. Ezt figyelembe véve a magas performanciájú stilizálás jelenségkörébe tartoznak mindazok az esetek, amikor egy beszélő a kevésbé reflektáltan megalkotott identitásán átlépve szándékosan olyan beszédmódot választ, amely a közönség számára jelzi az ő valamilyen identitását (például területi vagy társadalmi hovatartozását) (Coupland 2007: 163). Olyan nyelvi megoldások alkalmazása tartozik tehát ide, amelyek a befogadók számára tesznek jelöltté és ezáltal felismerhetővé valamely identitást. Ebben az értelemben az esettanulmányban bemutatott szövegek a zenei alkotói, az előadói identitás és a valamely zenei kultúrához tartozás példáiként érthetők.

Mindemellett a dalszöveg bahtyini értelemben éppúgy összetett műfajnak tekintendő, ahogyan például egy irodalmi mű (Bahtyin 1988). Ebből következően adekvát értelmezése nem referenciális, vagyis elsődlegesen a művészet, a művészi tevékenység (a fikció), nem pedig a hétköznapi élet viszonylatában történik. Az esettanulmányban bemutatott szövegek azonban éppen az ettől való elmozdulásnak a példái azzal, hogy megjelenik bennük az autobiografikus értelmezés lehetősége.

A dalszöveg couplandi értelemben magas performanciával[3] jellemezhető, vagyis olyan kommunikatív esemény, amelyben kapcsolat jön létre az aktuális eseményben kifejeződő jelentések és valamely, a tágabb társadalmi kulturális jelenséget jellemző jelentések között.[4] A magas performanciájú események közönsége nem kifejezetten exkluzív, elképzelhető, hogy nem is konkrétan körülhatárolható, sokkal inkább valamilyen társadalmi vagy kulturális csoport[5] tagjaként azonosítható. Coupland szerint a megnyilatkozók által megjelenített identitás létrehozása és értelmezése is az ezekkel az identitásokkal kapcsolatos

[3] Az angol high peformance terminusra a dolgozatban következetesen magas performanciaként utalok.

[4] "The (high) performance frame establishes a relationship between the meanings co-articulated in the performed event and the meanings that define the wider cultural or social formation" (Coupland 2007: 149).

[5] Az elemzett szövegek viszonylatában ez a közeg minden valószínűség szerint a tömegkultúra kifejezés előtagjában szereplő tömeg, amelynek az értelmezésére a jelen dolgozat terjedelmi korlátok miatt nem vállalkozhat.

társadalmi jelentések és kategóriák felől történik, ez pedig a valós és a megképzett jelentésekkel kapcsolatos kritikai párbeszédre sarkallhat.

A vizsgált kortárs dalszövegekben egymás mellé kerül tehát a) a művészi tevékenység keretében megjelenített én elsőlegesen fikció felőli értelmezése, b) az autobiografikus alkotásokban az énnek a szerző személyén keresztüli referenciális értelmezése, valamint c) a magas performanciájú megnyilatkozások adekvát értelmezése valamilyen társadalmi összefüggésrendszerben.

Ahogy ebből a rövid elméleti áttekintésből is látható, a fikciós értelmezés és a valóságreferenciák együttes mozgósítása fokozatiság kérdése, magas performanciájú megnyilatkozásokkként pedig a megjelenített fiktív én és az előadás során az előadó feldolgozható valós énjének egymáshoz való viszonya válhat jelöltté és reflektálttá. A tanulmány a dalszöveget művészi megszólalásmódnak tekinti, amelyre e művészi megszólalás keretein belül jellemzőek a magas performancia sajátosságai, a vizsgált műfajnak, a rapszövegnek pedig lényegi sajátossága a művész társadalmi helyzetének a színrevitele, például, de nem kizárólag a szöveg autobiografikus értelmezésének a kezdeményezésével.

3. Anyag és módszerek

Az esettanulmányok dalszövegei a Magyar Lírakorpusz (Horváth–Simon–Tátrai 2021) dalszövegalkorpuszából választott példák. Ebben az alkorpuszban 9 év (2014–2022) legnépszerűbb szövegei kaptak helyet rádiós lejátszási listák és streamingszolgáltatók adatai alapján. Az elemzett szövegek tehát az elmúlt évek legtöbbet hallgatott magyar számainak a szövegeiből kerültek ki.

A fikció és a referencialitás kétféle lehetőségének a felvillantására egy olyan szöveget elemeztem, amelyben egyértelműen megkötttetik az önéletírói paktum (Ekhoe: Costa Rica), valamint egy olyat, amelyben ugyan megtörténik a paktum megkötéséhez szükséges aktus, a szerző és az elbeszélő azonosítása, más valóságreferenciák azonban kevéssé kötik konkrét vagy akár csak lokális zenei és társadalmi-kulturális közeghez a szöveget (Majka, Curtis, Király Viktor: Füttyös). Mindkét szövegben az 1) autobiografikus értelmezés lehetőségét, ezzel összefüggésben pedig az előforduló 2) személyjelölési mintázatokat figyeltem meg; a stilizálást a 3) különféle kultúrákhoz kapcsolódó világismeretet mozgósítását megkövetelő nyelvi kifejezéseknek, valamint 4) a szövegek stílusának a szempontja mentén tárgyalom. A szövegeket szoros olvasással és a tartalomelemzés módszerével vizsgáltam.

4. Elemzések

A vizsgált szövegekre, ahogy dalszöveg műfajára általában, érvényesek a couplandi magas performancia jellemzői. A dalszöveg egyedi és egyéni jellege, valamint a szövegben hozzáférhetővé tett jelentések túlmutatnak a konkrét, referenciális értelmezésen, hiszen ahogyan azt az aposztrofé dalszövegekbeli működését vizsgáló számos tanulmány megállapítja (Falyuna 2018; Krizsai 2024a b; Tátrai 2015, 2018), a megnyilatkozó én nem kizárólag, sőt elődlegesen nem az előadó, hanem egy általában meglehetősen sematikusan megjelenített beszédpartner, az aposztrofé keretében megszólított te pedig nem esik egybe a tényleges címzettek körével, hiszen ez a kör nem kifejezetten exkluzív, sőt kevéssé és jobbára csak társadalmi-kulturális csoportok mentén körülhatárolható. Az önéletírói paktum megkötése ezt a műfaji sémát alakítja, egyúttal elmozdítja a rapszövegek adekvát értelmezését a lírai szövegek adekvát értelmezésének a mikéntjétől.

4.1. Costa Rica

Ekhoe Costa Rica című szövegében nemcsak az *Ekhoe* tulajdonnév jelenik meg többször *(Az Ekhoe egy prémium gyerek, Kicsi Ekhoe nagyot játszik),* hanem más személynevek is, mint *Szalai* vagy *Gyuris*. A személynevekkel, különösen a művésznévvel egybeeső *Ekhoe* többszöri említésével a lejeune-i értelemben vett önéletírói paktum tehát érvénybe lép, megképződik a szerző és az elbeszélő én azonossága.

> (1a) Az Ekhoe egy prémium gyerek, stúdióba tabi, és hiteket pakolok, papapa, kész
> (1b) Tömegben Fiji, ez nemzeti kincs, én tűzön át megyek az aranyakért. Kicsi Ekhoe nagyot játszik, orosz rulett, nagyok a tétek, és remeg a lány Supreme a naci, a póló Academy, pénzem is alig van, de legalább

Az (1a) és az (1b) szövegrészletek azonban azt mutatják meg, hogy a megnyilatkozó én referencializálásánál perspektívaváltás történik, az egyes szám első személyű megnyilatkozói kiindulópontú elbeszélés egyes szám harmadik személyűre vált, majd visszatér az egyes szám első személyű megnyilatkozás. Ezek az idézett egyes szám harmadik személyű megnyilatkozások nemcsak a személynév megjelenítésében mutatnak hasonlóságot, hanem abban is, hogy értékelő megállapításokat tesznek a megnyilatkozóra vonatkozóan. A szerzővel

azonosítható elbeszélő tehát nem a saját kiindulópontjából jeleníti meg az önmagára vonatkozó értékítéletet, hanem egy semleges kiindulópontból teszi azt hozzáférhetővé.

Az uralkodó egyes szám első személyű megnyilatkozói kiindulópont különböző mértékben jelölt, a szubjektív konstruálás különféle előfordulásai figyelhetők meg a szövegben.

(2a) Koszos lett a pogóban az AirForce
(2b) Tegnap éjjel a te csajod is megvolt

A (2a) részlet azt szemlélteti, hogy a megnyilatkozói kiindulópontra csupán a konstruáló szubjektum enged következtetni a *pogó* és az *Airforce* lexémákkal, amely – különösen az utóbbi esetében – igényel specifikus világismereteket (nevezetesen, hogy egy világhírű sportcipő egyik típusát elég a típussal megnevezni, nem szükséges a márkát, a Nike-t is nevesíteni). A (2b) szövegsor pedig a megszólított beszédpartner, valamint az ő megnyilatkozóhoz viszonyítható társas helyzete révén teremti meg a lehetőséget a megnyilatkozói kiindulópont értelmezésére a hozzáférhetővé tett jelenetben a megszólítottal versengő, őt provokáló szereplőként. Az egyes szám második személy konstruálása mellett hasonlóan a rivalizálás és a provokáció figyelhető meg a szöveg többes szám második személyű *hogyha nem hiszitek, akkor basszátok meg* részletben is.

A részben tulajdonnevekkel megjelenített téri viszonyok között említhető az áhított *Costa Rica* mellett Pest a *pesti lány* szókapcsolatban, de a helyneveken túl ugyancsak specifikus téri és kulturális ismeretekre alapoz az *OTP,* a *falu* és a *vegyesbolt* is.

(3) Minta gyerek vagyok, veled csak egy gond, a spanod falumba osztani jár.
Kifosztod az OTP-t meg a vegyesboltot, de nem tudsz beoltani már.

A (3) sorokban ezeknek a közvetlen egymásutánisága ráadásul egy, a hazai közegnél is szűkebb tér és kulturális szféra kidolgozásában, a bankkal és bolttal rendelkező kistelepülésnek a nyelvi megjelenítésében vesz részt. Ennél tágasabb a Magyarországot és nemzetet előtérbe helyező *Mi ez az ország?* kérdés és az *ez nemzeti kincs* kijelentés, hiszen ezeket a dalszöveg befogadói alapvetően a saját országukra és nemzetükre vonatkoztatják, de a kifejezések adekvát értelmezéséhez nemcsak a saját kulturális perspektíva bevonására van szükség,

hanem aktuális hazai, közéleti események ismeretére is. Egyszerre jelenik tehát meg egy tágabb hazai közeg, valamint egy szűkebb tér, a falu, de mindkettő színrevitele erősen támaszkodik a befogadók aktuális és specifikus ismereteire.

A hiphopkultúra gangsta irányzatára jellemző konfrontáció, a megjelenített beszédpartnerek konfliktusos viszonya, a verbális fölény és a lokális kulturális közeg megjelenítése mellett ugyancsak a rap kultúrájához kapcsolódhat a megváltozott társadalmi státuszt jelző luxusmárkák felsorolása, a szerhasználat és az alkotóművészi sikerek hangsúlyozása. Ilyen a szövegben a *Dior,* de olyan sport- vagy utcai ruházati márkák, mint a Nike *Airforce,* a *Supreme* vagy az *Academy,* továbbá a *Supra* és a *'Rari* [Ferrari] autómárkák.

> (4) Supreme a naci, a póló Academy, pénzem is alig van, de legalább remeg a lánc a nyakamban

A luxusmárkákhoz való viszony nem egyszerűen reflektálatlan fogyasztói magatartás. Akár az ironikus értelmezés lehetőségét is felvetheti a *Rari a cityben, munkásautó* részlet és a korábban idézett (2), valamint (4) szövegsorok. A ferraris kijelentésben és a (2) részletben a magas áron megvásárolható termékek egyaránt értéktelenként konstruálódnak meg a megnyilatkozói kiindulópontból, míg a (4) kifejezetten arra mutat rá, hogy a külsőségek, a (megváltozott társadalmi) státusz megjelenítése *(legalább remeg a lánc a nyakamba)* fontosabb a tényleges státusznál *(pénzem is alig van)*.

A kábítószer-használathoz laza, bizalmas kifejezések *(szívunk, tabik, szar cigiket teker a rasztátok, csár szag van)* kötődnek, maga az esemény azonban többnyire transzparens, miközben egyes szerek nyelvi kidolgozását tekintve specifikus *(tabik, cigik, csár)*. A megnyilatkozó én megszólalása azonban helyenként exkluzív annak ellenére, hogy a közönsége nem feltétlenül az. A kifejezések között számos személynév, a kulturális közegben specifikus jelentésű tulajdonnév *(Studi),* valamint olyan további laza, bizalmas kifejezések fordulnak elő, amelyek nem csupán jelzik megnyilatkozó társadalmi és kulturális hovatartozását *(nem tudsz beoltani már),* hanem olyanok is, amelyek főként a kulturális közeg tagjai számára érthetők *(OTL a család az oppok meg sírnak)*.

Ekhoe Costa Rica című dalszövegében a művész nevének szövegbeli előfordulásai kezdeményezik szövegnek a szerző személye felőli értelmezését, amelyet nem csupán általánosabb hiphopkulturális ismereteket megkövetelő kifejezések támogatnak, hanem olyan szlengkifejezések, rövidítések és tulajdonnevek is, amelyek egyértelműen egy szűk és konkrét közeghez kötik

az elhangzottakat. Ezzel együtt egyes hely- és intézménynevekkel egy valamivel tágabb hazai kulturális közeg jelenik meg. A kezdeményezett autobiografikus értelmezéssel együtt elmondható tehát, hogy a dalszöveg olyan ismeretek mozgósítását kezdeményezi, amelyek különféle tágabb vagy szűkebb kulturális közegekben (nemzeti kultúra, hiphopkultúra, underground rapkultúra) különböző mértékben hozzáférhetők. Ez pedig lehetőséget teremt arra, hogy az előadó egyszerre jelezze a saját identitását más kultúrák tagjai számára, megjelenítse autentikusságát a saját kultúrájában, de akár reflexió tárgyává is tegye a kultúra egyes jellemzőit.

4.2. Füttyös

Majka, Curtis és Király Viktor: Füttyös című szövegében kevésbé egzakt az autobiografikus értelmezés kezdeményezése, és a három előadó közül csak Király Viktor esetében merül fel ennek a lehetősége. A dalszövegben megjelenik a művész neve, a szerző és a szereplő azonosítása azonban kevésbé direkt vagy egyértelmű, mint azt Ekhoe esetében láthattuk.

(5a) Yo, my name is Viktor!
(5b) királynak tűnünk, de közben meg koldulunk

Az (5a) és az (5b) részletekben a szerző és a megnyilatkozó azonosítását támogatja, hogy mindkét idézett részt Király Viktor adja elő, vagyis ő az, akinek az előadásában elhangzik az egyes szám első személyű *my name is Viktor* felkiáltás. A szerzővel kapcsolatos specifikus ismeretek mozgósítása hasonlóan a szereplő és a szerző azonosságát kezdeményezheti az (5a) szövegsorban, hiszen köztudott, hogy a művész Amerikában született, és a Király család a 90-es évek végén költözött vissza Magyarországra. A keresztnév mellett így az angol nyelvű megszólalás is ebbe az irányba mutathat, miközben a keresztnév említésével együtt sem annyira egzakt, mint egy alkotó egyedi művésznevének a szövegbe emelése. Az (5b) részlet a *Király* személynév játékba hozásaként utalhat Király Viktor karrierívére, a többes szám első személyű nyelvi konstrukciók azonban annak a lehetőségét is felvetik, hogy ez a dalszöveg minden alkotójára vagy még tágabban, a könnyűzenei előadók aktuális helyzetére is érthető.

A Füttyös nagyobb része egyes szám első személyű megnyilatkozásokból áll, amelyekben cselekvések, az én önértékelő állításai, valamint a beszédpartnerek mentális állapotaira vonatkozó vélelmek figyelhetők meg.

(6a) Csak a szokásos utcákat járom
(6b) Maradok a srác a szomszédból
(6c) Azt is megértem, amit te nem értesz,
ezért az életem nem hasonlít a tiédhez

A (6a) példa az én egyes szám első személyű megnyilatkozói kiindulópontjából hozzáférhetővé tett cselekvéseit szemlélteti, amelyek között előfordulnak kifejezetten választékosnak tekinthetők: *utcákat járom, zsebre vágom, dúdolom, kifestem.* Az én egyes szám első személyű önértelmező megnyilatkozása a (6b) részletben ugyan nem választékos, de specifikusnak sem tekinthető, csupán a megnyilatkozói kiindulópontot viszonyítja egy meglehetősen sematikus társas viszonyrendszerben. Az előadó és az én azonosságát tételezve persze nagyobb tétje lehet, ha a sikeres rapper társadalmi státuszának megváltozása mellett is a történetileg korábbi identitását *(a srác a szomszédból)* jeleníti meg. Ehhez azonban nem szükséges kifejezetten az előadó és az én közötti folytonosság: a szöveg egyes szám első személyű megnyilatkozói kiindulópontja vagy kiindulópontjai többnyire homogének, azok kifejezetten nincsenek azonosítva Majkával, Curtisszel és Király Viktorral. Az egyes szám első személyű megnyilatkozó tehát egy, az előadókhoz felismerhetően és feldolgozhatóan hasonló kulturális és társadalmi státuszú szereplője a dalszövegben megjelenített eseményeknek. Az én társas viszonyrendszerben értelmezését és e társas értelmezés jelentőségét szemlélteti a (6c) részlet, amelyben az én saját mentális tevékenységére és a beszédpartnernek tulajdonított elmeműködésre egyaránt reflektál. Megfigyelhető ugyan ebben a beszédpartnerek közti konfliktusos viszony, ám sokkal sematikusabban és kevésbé durván, mint a Costa Rica szövegében.

A megnyilatkozóéval szembeállított csoportok többes szám harmadik személyű konstrukciókban *(ezek hiénák, tipliznek ha kell),* sokszor pusztán létigés szerkezetekben *(törvények felett álló üzletemberek, simulékony gengszterek)* fordulnak elő, az ellenség tehát jellemzően olyan csoport, amelynek tagjai nem résztvevői a dalszöveg diskurzusának. Az idézett rövid példákban is látható, hogy az én cselekvéseihez hasonlóan a negatív megítélésű csoportok nyelvi konstruálását is választékos kifejezések jellemzik.

A megnyilatkozó én mellett megfigyelhető egy többes szám első személyű konstrukciókkal megjelenített csoport. Ez a csoport nem a megnyilatkozó közvetlen környezete vagy közössége, a (7a) szövegsorban a *nálunk* a dalszöveg összefüggésében a hazai kulturális közegre utal.

(7a) nálunk átlagembernek hívják a zombikat
(7b) Ez a hely az otthonunk,
az utcán megázunk, a panelban megfagyunk.
Ez a hely a végzetünk,
legyünk mi bárhol, a rafkótól létezünk.
Ez a hely az otthonunk,
királynak tűnünk, de közben meg koldulunk.
Ez a hely a végzetünk,
magyarszki vircsaft, Amerika, mit nekünk.

A (7b) részlet visszatérő *ez a hely* kifejezése a megnyilatkozói kiindulópontból akár deiktikusan is értelmezhető volna, a színre vitt kulturális sztereotípiák azonban az *ez a hely* metonimikusan kiterjesztett értelmezését támogatják, ennek megfelelően a hazai kultúrközegre utal. A tipikus épülettípus, a *panel,* a magyar kultúrára jellemzőnek tekintett ügyeskedés, a *rafkó,* valamint a leginkább magyar virtusként értelmezhető *magyarszki vircsaft* a magyar kultúra könnyedén felismerhető, sztereotipikus attribútumai. Ahogyan arra a *legyünk mi bárhol, a rafkótól létezünk* sor utal, ez sokkal kevésbé térhez, mint a kulturálisan elvárt és elfogadott értékekhez és viselkedésmintákhoz köthető. Sokkal kevésbé specifikus jellemzők ezek azonban, mint azt Ekho dalszövegében láthattuk. Érdemes emellett arra is reflektálni, hogy amíg a Costa Ricában a kulturális csoporthoz köthető tevékenységek közül csak a fogyasztói magatartás kapcsán jelenik meg értékelő attitűd az egyes szám első személyű megnyilatkozói kiindulópontból, vagyis a falu kulturális közegéhez vagy a kábítószer-használathoz nem társul pozitív vagy negatív attitűd, addig az *ez a hely a végzetünk* szövegsorokat követi a *rafkó* és a *magyarszki vircsaft,* utóbbinál az egyedi szóképzés is hozzájárulhat a negatív attitűd jelzéséhez.

A kulturális közegek szövegbeli megjelenítésében az amerikai és a hazai színtér kontrasztja a leginkább szembetűnő. Amerikára a tulajdonnév mellett a *tengerentúl* és az *ígéret földje* is referál, és bár tágabb jelentésű, de ide köthető a nagy kezdőbetűs *Nyugat* is.

(8) Ez a dal most tényleg arról szól,
hogy jön a basszus a tengerentúlról.
Tetszik vagy nem, ez pont így jó,
sötét cucc a sápadt arcoktól.

A (8) részlet metanyelvi reflexiójával a dalszöveg kijelöli saját maga központi témáját, miközben viszonyítja, értelmezi és értékeli az amerikai hiphopot a hazai viszonylatában. A hiphop, amelynek *sötét cucc*ként említése az afroamerikai eredetre utalhat, rekontextualizálására kerül sor azáltal, hogy más etnikumú csoportok, a *sápadt arcok* megszólalásmódjává válik. (Miközben a *sápadt arcú* kifejezés nem az afroamerikaiak, hanem az indián őslakosok perspektívájából utal az amerikai telepesekre.) A raphez kötődő témák a szövegben elsődlegesen a nyugati kultúra adaptációiként jelennek meg, miközben a (7) részletekben megfigyelhető módon a hazai kulturális közeg jellemzői is előfordulnak. A szembeállítás arra mutat rá, hogy miközben az amerikai kultúra problematizálható összetevői adaptálódnak, a jóléti államok jóléttel kapcsolatos komponensei nem. Az idézett részletek egyúttal azt is példázzák, hogy a szövegben megjelenített kulturális sajátosságok, társadalmi problémák meglehetősen sematikusan jelennek meg, és a hazai kulturális jellemzők sem igazán specifikálódnak.

Ezzel működik együtt, hogy a dalszöveg sok esetben választékos nyelvi kifejezésekkel él, a három előadó egyikéhez sem köthető módon. Az (1) részletben idézett Király Viktor előadásában elhangzó angol nyelvű megnyilatkozáson felül a szövegben nincsen kifejezetten a konkrét előadókra utaló kifejezés, sőt a különböző előadók ellenére a szöveg egészének a stílusa egységes, egyöntetű. Ekhoe szövegével ellentétben a Füttyös nem merít egymástól radikálisan elkülönböző kulturális csoportok tudásából, nincsen a szövegben olyan összetevő, amely specifikus kulturális ismeretek mozgósítását követelné meg. Ezzel összhangban nem is szól kifejezetten egyes csoportokhoz, nincsen benne olyasfajta exkluzivitás, mint a Costa Rica esetében. Általános kulturális ismereteket követel csak meg a szöveg adekvát értelmezése, amelyek sok esetben kifejezetten sztereotipikusak. A választékos nyelvi kifejezésekkel összefüggésben pedig nem az underground rap kultúrája, sokkal inkább a hiphopkultúránál választékosabb, de kevésbé specifikus potenciális befogadó közeg jelenik meg. A Füttyös tehát a szövegben megjelenített kulturális közegnél szélesebb közönséget céloz meg, és ennek a potenciális közösségnek a figyelembevételével, rájuk tervezve jeleníti meg az egyes szám első személyű megnyilatkozókat, és az ő többes szám első személyű csoportjukat, miközben magának a zeneszámnak is egyfajta értelmezését adja az amerikai és a hazai zenei kultúra viszonylatában. A dalszöveg saját maga által felkínált értelmezésében tehát a szerző(k) és az énként megjelenített szereplők közti azonosság csupán annyiban érdekes, amennyiben ők a szövegben megjelenített zenei kultúra képviselői.

A szövegegész értelmezésének a viszonylatában tehát egy zenei kultúra sematikus nyelvi megjelenítésének és az ebben a zenei kultúrában alkotó karaktereknek az ugyancsak sematikus megképzése történik. Sem konkrét valóságreferenciák, sem pedig konkrét és specifikus kulturális közegekhez köthető ismeretek mozgósítása nem szükséges.

5. Összegzés

A tanulmányban az autobiografikus értelmezés és a stilizálás szempontjait elemeztem két kortárs könnyűzenei dalszövegben. Mindkét szöveg a hiphop-kultúrához köthető, és mindkettőben megfigyelhetők – Lejeune terminusával élve – az önéletírói paktum megkötésének különféle aktusai. A vizsgált szövegek az (én)elbeszélő szövegek felőli értelmezést kezdeményezik, vagyis nem hagyják jóvá a dalszöveg általános műfaji sémájának a lírai szövegek felőli adekvát értelmezésmódját, amely szerint a szerző alapvetően nem azonos a megnyilatkozó énnel. Mindeközben a dalszövegek couplandi értelemben magas performanciával jellemezhetők, a megnyilatkozás befogadói közönsége nem exkluzív, és többnyire csak társadalmi-kulturális csoportok mentén határolható körül. A megnyilatkozások így olyan módon jelenítik meg az ént és annak társas és kulturális helyzetét, ahogyan az a kevéssé körülhatárolható, potenciális befogadó közönség számára feldolgozható. Az elemzett két szövegben azonban ez gyökeresen eltérő megoldásokkal valósul meg.

Az elemzéshez az elmúlt évtized legnépszerűbb hazai slágerei közül választottam két, a hiphop zenei kultúrához kötődőt: egyet, amelyben egyértelműbb az önéletírói paktum megkötése, noha a személyjelölés heterogenitása annak részleges érvényességére mutathat rá, és egyet, amelyben kevésbé nyilvánvaló az önéletírói paktum. A szoros olvasás és a tartalomelemzés módszerével végzett vizsgálatban a következő szempontokat érvényesítettem: 1) az autobiografikus értelmezés lehetősége 2) a személyjelölési mintázatokkal összefüggésben; a stilizálás megfigyeléséhez pedig 3) a specifikus világismeretet mozgósítását megkövetelő nyelvi kifejezések, 4) a szövegek stílusa. Az elemzés legfőbb konklúziói a következők.

- Mindkét szövegben előfordulnak a szóban forgó zenei kultúra jellemző témái, a rivalizálás, a kábítószer-használat és az előadói státusz. A Costa Rica autobiografikus értelmezését az előadó Ekhoe nevének többszöri szövegbe emelés mellett olyan további, specifikus ismereteket megkövetelő tulajdonnevek és szlengkifejezések erősítik, amelyek specifikálhatják az egyes szám első személyű

megnyilatkozói kiindulópontot, de mindenképpen egy konkrét szubkulturális közegben helyezik el a performatív ént. Noha a Füttyös szövegében ehhez hasonlóan szerepel Király Viktor keresztneve, a művész származására és karrierútjára vonatkoztatható egy-egy utaláson túl a szöveg nagyobb részében nem találunk konkrét személyekhez köthető referenciákat, ami csökkenti az autobiografikus értelmezés jelentőségét és tétjét.

- A személyjelölési mintázatokkal kapcsolatosan megállapítható, hogy amíg a Costa Ricában az egyes szám első személyű megnyilatkozói kiindulópontból nem történik meg az én önértékelése, addig a Füttyösben igen, sőt nemcsak az énnek, hanem a dalszöveg egészének az értelmezése is megtörténik, noha a metareflexív megnyilatkozásban a konstruáló szubjektum jelenlétére csupán az *ez* deiktikus kifejezés és a *tényleg* diskurzusjelölő mutat rá. Az én és mások között mindkét szövegben konfliktus tematizálódik, amíg azonban a Costa Rica esetében te és ti, azaz a diskurzusba bevont beszédpartnerek a konfliktus résztvevői, addig a Füttyös szövegében jellemzően ők, vagyis a verbális konfrontáció nem a riválisok megszólításával bontakozik ki a dalszöveg keretében.
- A szöveg adekvát értelmezéséhez szükséges kulturális ismeretek a Costa Rica esetében többfélék, és különböző kulturális közegekből merítenek, a luxusmárkákkal kapcsolatos tudástól kezdve a hazai falusi közegen át az előadó egészen konkrét közösségéig. A Fütytyöst ezzel szemben homogenitás és nagymértékű sematikusság jellemzi, elsődlegesen az amerikai és a hazai kulturális és zenei színtér közismert, akár sztereotipikus jellemzőivel operál.
- A szövegek stílusa harmonizál a megkövetelt világismeretekkel. A Costa Rica stílusa döntően bizalmas és laza, olyan rövidítésekkel vagy szlengkifejezésekkel is él, amelyek az underground rap kultúra képviselői számára érthetők, a Füttyös viszont választékos nyelvi konstrukcióival inkább a hiphop zenei kultúrára jellemző témákat viszi színre, többnyire sematikusan.

A két szöveg vizsgálatával és összevetésével megállapítható, hogy Ekhoe szövegét a couplandi értelemben vett exkluzivitás jellemzi. Nem pusztán az underground rap zenei kultúrájának ismereteit és nyelvi kifejezésmódját alkalmazza, hanem az önéletírói paktum megkötésével a művész a szövegnek a saját személyén keresztüli értelmezését is felkínálja.

Majka, Curtis és Király Viktor közös alkotása sokkal kevésbé exkluzív, valamely zenei kultúra konkrét kulturális és stiláris jellemzőit kevéssé mozgósító szöveg, amelyben így nem egy specifikus zenei kultúra, hanem a minél jobb érthetőség kerül előtérbe, akár sztereotipikus, a világról való ismeretek szövegbe emelésével. A szöveg fontos jellemzője továbbá, hogy a sztereotipikus kultúraértelmezés mellett a refrén metanyelvi reflexiójával a saját adekvát értelmezését is megadja.

A kulturális megszakítottság vagy töredezettség mindkét szövegben megfigyelhető, ám eltérő módon valósul meg. A Costa Ricában szembeötlő a globális luxusmárkák és a vidéki magyar közeg kettősségével megjelenített kontraszt, amelyre például a *pénzem is alig van, de legalább / remeg a lánc a nyakamban* szövegrészlet reflektál. Itt tehát különböző kulturális közegek egymás mellé kerülése kezdeményezi az újraértelmezést. A Füttyösben ezzel szemben a nélkülözéssel tematizált társadalmi helyzet és választékos nyelvi megoldások utalnak a kulturális megszakítottságra. A Füttyös sokkal erőteljesebben mutat rá saját metaforikusságára, akár egyes metaforikus kifejezések alkalmazásával *(Az égbolt marad meg a vászon / kifestem, ha úgy akarom),* akár a szövegben megjelenített megnyilatkozó karakter átvitt értelmezésének a lehetőségével, miközben a refrén a dalszöveggel mint szövegproduktummal is reflexív viszonyba kerül *(ez a dal most tényleg arról szól).*

A két elemzett szövegben mindezekkel együtt megjelennek és rekontextualizálódnak a rap/hiphop műfaji sémáinak bizonyos összetevői a hazai zenei színtér alkotásaiban, a vizsgált magyar rapszövegek ezáltal egyszerre kapcsolódnak a rap műfajához és a hazai kulturális közeghez. Ebben a viszonylatban a műfaj olyan átfogó sémaként értelmezhető, amelynek specifikus megvalósulásait egyes konkrét kulturális közegek motiválják, miközben ezek a megvalósulások maguk is sematizálódhatnak.

Az esettanulmány két szöveg vizsgálatával világított rá a fiktív és a referenciális értelmezés kezdeményezésének különböző lehetőségeire és motivációira. A fiktív és a referenciális értelmezési keretek együttes játékban tartása a) növelheti az aktuális szövegnek a hitelességét az előadó és a megnyilatkozó azonosításával, b) az előadó hitelességét jelzi a stilizált megszólalásmóddal. A két szövegben elemzett szempontok, az autobiografikus értelmezés, a személyjelölés mintázatai, a mozgósított kulturális ismeretek és a stílus mentén kimutatott sajátosságok akár további vizsgálatokhoz, más zenei szövegműfajok leírásához is támpontot jelenthetnek.

Irodalom

Bahtyin, Mihail 1988. A beszéd műfajai. In: Kanyó Zoltán – Síklaki István (szerk.): *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó. 246–280.

Black, Elizabeth 2006. *Pragmatic Stylistics.* Edinburgh University Press, Edinburgh.

Coupland, Nikolas 2007. *Style. Language Variation and Identity*. New York: Cambridge Universtiy Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511755064

Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes 2024. Feleim, bébi, édes Hazám: A vokatívusz típusai és szerepei a lírai közléshelyzetekben. In: Kulcsár-Szabó Zoltán – Simon Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Személyjelölés és poétika*. Budapest: Eötvös József Collegium. 179–201.

Falyuna Nóra 2018. Esettanulmány a dalszövegek líraiságának elemzéséhez. In: Domonkosi Ágnes – Simon Gábor (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Eger: Lícium Kiadó. 79–94.

Fejes László – Molnár Cecília 2024. Ki kicsoda? Személyes játékok dalszövegekben. In: Kulcsár-Szabó Zoltán – Simon Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Személyjelölés és poétika.* Budapest: Eötvös József Collegium. 361–392.

Horváth Péter – Simon Gábor – Tátrai Szilárd 2021. A lírai személyjelölés konstrukcióinak annotálási elveiről In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Líra, poétika, diskurzus.* Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 133–164.

Iványi Márton Pál 2024. A gettó CNN-jéből a flexelés fórumáig? Réteghelyzet, habitus és a fogyasztáskultusz mintázatai a rapben. *Replika* 35(2): 137–164. https://doi.org/10.32564/131.9

K. Molnár Emese 2024. Vegyetek jót, ha tudtok – Hangok és personák remixalapú elemzése. In: Kulcsár-Szabó Zoltán – Simon Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Személyjelölés és poétika.* Budapest: Eötvös József Collegium. 313–346.

K. Molnár Emese – Simon Gábor 2024. Is person marking a significant feature of lyrical discourse? A keyness analysis. *ESTS Conference. Budapest October 2–4, 2024. Abstract booklet*. 33.

Krizsai Fruzsina 2024a. Aposztrofikus mintázatok különböző lírai műfajokban: a táncdalszöveg és a halottbúcsúztató vers esete. In: Kulcsár-Szabó Zoltán – Simon Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Személyjelölés és poétika.* Budapest: Eötvös József Collegium. 289–309.

Krizsai Fruzsina 2024b. Az aposztrofé mintázatai párosító népdalok és könnyűzenei dalok szövegében. *Szépirodalmi Figyelő* 23(5): 58–66.

Krizsai Fruzsina – Tátrai Szilárd megj. e. Aposztrofikus mintázatok kortárs magyar könnyűzenei szövegekben. *Néprajztudományi Könyvtár.* Budapest: Bölcsészettudományi Kutatóközpont Néprajztudományi Kutatóintézet.

Kuna Ágnes – Simon Gábor 2017. Műfaj, szövegtípus, szövegfajta. *Magyar Nyelv* 113: 257–275. https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2017.3.257

Lejeune, Philippe 2002/1975. Az önéletírói paktum. *Fosszília* 1–4: 132–158.

Miszczynski, Milosz – Przemyslaw Tomaszewski 2017. Wearing Nikes for a Reason: A Critical Analysis of Brand Usage in Polish Rap. In: Milosz Miszczynski – Adriana Helbig (eds.): *Hip Hop at Europe's Edge: Music, Agency, and Social Change*. Indiana: Indiana University Press. 145–162. https://doi.org/10.1093/ml/gcz020

Molnár Cecília – Fejes László 2024. Nocsak, ki beszél? Beszélő- és perspektívaváltások dalszövegekben. In: Kulcsár-Szabó Zoltán – Simon Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Személyjelölés és poétika*. Budapest: Eötvös József Collegium. 393–414.

Simon Gábor 2017. Áttekintés a műfajkutatás tendenciáiról és lehetőségeiről. Útban egy kognitív szemléletű műfajelmélet felé. *Magyar Nyelv* 113: 146–166. https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2017.2.146

Szemes Botond 2024. Önmegszólító dalszöveg. In: Kulcsár-Szabó Zoltán – Simon Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Személyjelölés és poétika*. Budapest: Eötvös József Collegium. 347–361.

Tátrai, Szilárd 2015. Apostrophic fiction and joint attention in lyrics. A social cognitive approach. *Studia Linguistica Hungarica* 30: 105–117.

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (főszerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris. 899–1058.

Tátrai Szilárd 2018. Hárman egy ladikban. Kontextualizáció, perspektiválás és személyjelölés a dalszövegekben. *Magyar Nyelvőr* 142: 310–327.

Abstract

Contemporary Hungarian rap lyrics and marking issues of the first person singular

Case study on person marking and stylisation

Contemporary pop music lyrics are diverse in terms of composition and the cultural knowledge and traditions they require in the process of interpretation. The lyrics indicate the cultural tradition they intend to fit into through their manner of composition and the themes they focus on. In the case of the examined genre, rap lyrics, the intention to signal authenticity motivates the interplay of fictional and referential frames of interpretation. Therefore, the theoretical starting points are the questions of genre and autobiography, a brief overview of the rap genre, and the genre aspects of stylisation. Combining them together, this study conducts a case study analysis of two songs, Ekhoe: Costa Rica and Majka, Curtis, and Király Viktor: Füttyös, and formulates conclusions that might serve as a starting point for a genre-based approach to other works beyond the two songs examined.

Keywords: rap lyrics, genre, person marking, stylisation, autobiography

Krizsai Fruzsina
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0001-8629-1037
krizsai.fruzsina@btk.elte.hu

Prótár Noémi

Könnyen érthető hírszövegek kontextualizációs mintázatai[1]

Kivonat

A tanulmány azt vizsgálja, hogy milyen, a standard nyelvi hírszövegektől eltérő vagy azokkal megegyező kontextualizációs mintázatok lelhetők fel emberek és mesterséges intelligencia által generált magyar nyelvű, könnyen érthető hírszövegekben. A tanulmány a magmondatot (Imrényi 2017: 703–713) megelőző, személyhez, dologhoz kötő és/vagy időben, térben pozicionáló elemeket állítja középpontba, valamint a kontextualizáló tagmondatok és önálló (re)kontextualizáló mondatok működését vizsgálja. A vizsgálat kilenc szövegen végez kvalitatív elemzést, amelyekben az egyes regiszterekre jellemző emergens sémákat tárja fel. A vizsgálatból kiderül, hogy a könnyen érthető szövegek, legyenek azok ember által írtak vagy MI-generáltak, a standard nyelvi szövegektől erősen eltérő kontextualizációs mintázatokkal rendelkeznek: a könnyen érthető szövegek szemantikai szempontból egyszerűbb kontextualizációs sémákat használnak, ezáltal máshogy teszik elérhetővé az információkat mondatonként, továbbá az idéző mondatokban is a standard nyelvitől erősen eltérő stratégiákat alkalmaznak. A mesterséges intelligencia által generált szövegekben hasonlóak a sémák az emberek által írott könnyen érthető szövegekhez, a modell kimenete azonban az emberek által írt egyszerűsítéseknél lényegesen jobban támaszkodik a standard nyelvi szöveg szerkezeteire.

Kulcsszavak: könnyen érthető szövegek, szövegegyszerűsítés, kontextualizáció, automatikus szövegegyszerűsítés

[1] A Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-3 kódszámú egyetemi kiválósági ösztöníjprogramjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A kézirattal kapcsolatos értékes meglátásaikért köszönettel tartozom lektoromnak, Domonkosi Ágnesnek, és témavezetőmnek, Tátrai Szilárdnak.

1. Bevezetés

Bizonyos emberek számára nehézséget okozhat, hogy olyan szövegeket megértsenek, amelyek mások számára gond nélkül érthetők – így számukra szükséges lehet, hogy ezeket a szövegeket egy számukra könnyebben érthető formában újrafogalmazzuk. Jelen tanulmány ilyen céllal készült könnyen érthető hírszövegek kontextualizációs mintázatainak, sémáinak a feltárására irányuló pilot vizsgálatot mutat be, a hírszövegek standard[2] nyelvi változatainak a tükrében. A vizsgálat megkísérli a sémákat nagy nyelvi modell által generált egyszerűsítésekben is azonosítani, bemutatva a kontrasztot, valamint az egyezéseket a humán- és az MI-generált egyszerűsítések között.

A tanulmány először ismerteti az elméleti alapvetéseit a könnyen érthető szövegekről, valamint a kontextualizációról (2.); majd bemutatja a vizsgálat módszertanát és anyagát (3.), továbbá az eredményeket, először az emberek által írt egyszerűsítésekhez (4.), aztán pedig az MI által generált egyszerűsítésekhez kapcsolódva (5.). A tanulmányt az eredmények összefoglalása zárja (6.).

2. Elméleti alapok

Az emberi kommunikáció alapvető célja a közös jelentésképzés (vö. Tolcsvai Nagy 2017: 26–28), hiszen a megnyilatkozó általában arra törekszik, hogy az összes, a diskurzusban részt vevő befogadó a lehetőség szerint ugyanúgy értse meg a referenciális jelenetet, mint ahogyan ő (lásd Tátrai 2017: 907–911). Ahhoz, hogy a közös jelentésképzés sikerrel végbemenjen, arra van szükség, hogy a diskurzusban részt vevő felek olyan kommunikációs stratégiákat válasszanak, amellyel a többi résztvevő kommunikációs igényét ki tudják elégíteni, azaz adaptívan alkalmazkodjanak a diskurzus résztvevőihez (Tátrai 2017: 920–926). Ez az adaptivitás kölcsönös – egyrészt a diskurzusban részt vevő megnyilatkozó olyan, változó mértékben tudatos választásokkal konstruálja meg a mondanivalóját, hogy az a fent leírt törekvésnek eleget tegyen, másrészt a befogadó olyan, szintén változó mértékben tudatos interpretációs választásokat tesz, amelyekkel a szövegjelentést szintén a fentieknek megfelelően konstruálja meg (vö. Verschueren 1999: 55–65).

Bizonyos esetekben azonban a diskurzus egy vagy több résztvevője valamilyen szempontból nem tipikus befogadó: például nem felnőtt, a diskurzus

[2] A dolgozat a *standard nyelvi hírszöveg* kifejezést a *nem egyszerűsített, tipikus befogadó számára érthető hírszöveg* értelemben használja. A dolgozat nem vizsgálja, hogy ezek a hírszövegek valójában mennyire felelnek meg a kodifikált magyar nyelvváltozatnak.

nyelve nem az anyanyelve, funkcionális analfabéta, vagy – ez a leggyakoribb eset – olyan testi vagy értelmi fogyatéka van, amely hátráltatja őt az adott, standard nyelvű diskurzus megértésében (ez vonatkozhat például értelmi fogyatékos személyekre, demenciával élőkre, afáziás személyekre, nyelvelsajátítás előtti halláskárosodással élőkre stb.) (Maaß 2020: 12). Ebben az esetben kézenfekvő, hogy a kölcsönös alkalmazkodásban nagyobb részt kell vállalnia annak a résztvevőnek, aki ilyen nehézségekkel nem rendelkezik – így ez a szereplő ahhoz a résztvevőhöz igazítja a kommunikációját, aki az említett okokból megértési nehézségekkel küzdhet. Mivel ugyanazon jelenetet többféle, alternatív módon is meg tudunk konstruálni (Langacker 1990: 61, idézi Verhagen 2007: 49), így olyan lehetőségekkel is élhetünk, amelyek elősegítik a nem prototipikus befogadók szövegértését. Ennek az egyik módja lehet az, hogy a mondandónkat „egyszerűbben", könnyen érthetően fogalmazzuk meg.

2.1. Könnyen érthető (hír)szövegek

A KÉK-mozgalom[3] célja, hogy a fent említett aszimmetrikus adaptivitás szükségességét felismerve standard nyelvi szövegekből olyan szövegeket állítson elő, amelyek a fent említett nem prototipikus befogadók számára, azaz elsősorban (de nem kizárólag) különböző fogyatékkal élők számára is érthetők. Ez nem csupán a társadalmi egyenlőség előremozdítása miatt fontos, hanem azért is, mert az ENSZ Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezményének 9. cikke[4] is kimondja, hogy az információkhoz mindenkinek egyforma joga van hozzájutni, rendelkezzen bármilyen olvasási vagy szövegértési készséggel. Így tehát szükség van arra, hogy standard nyelvi szövegeket a lehető leggyorsabban könnyen érthetővé tehessünk.

Azt azonban, hogy a könnyenérthetőség mit jelent, különböző tudományágak különbözőféleképpen fogalmazzák meg. A könnyen érthető szövegekkel főképp

[3] A KÉK a *könnyen érthető kommunikáció* mozaikszava, amely Magyarországon elterjedten a könnyen érthető szövegeket jelöli. Mivel a *kommunikáció* szó nyelvtudományi értelemben is terhelt, így a dolgozatban a KÉK-szövegek előállítását szorgalmazó mozgalomra és az ezzel foglalkozó csoportokra a mozaikszóval utalok.

[4] „A fogyatékossággal élő személyek önálló életvitelének és az élet valamennyi területén történő teljes körű részvételének lehetővé tétele érdekében a részes államok megfelelő intézkedéseket tesznek, hogy másokkal azonos alapon biztosítsák a fogyatékossággal élő személyek számára […] az információhoz és kommunikációhoz, beleértve az információs és kommunikációs technológiákat és rendszereket […] való hozzáférést, mind városi, mind vidéki területeken" (2006. évi New York-i egyezmény, [9 cikk. 1. bekezdés]. Kihirdette: 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív jegyzőkönyv a kihirdetéséről).

a gyógypedagógia,[5] a nyelvtudomány és az informatika, azon belül is a természetesnyelv-feldolgozás foglalkozik. A magyar gyógypedagógiai irodalom általában úgy határozza meg a könnyen érthető szövegek előállítását, mint azt a folyamatot, amelynek során a standardhoz képest egy „alacsonyabb nyelvi szintre" ültetjük át a mondanivalónkat (Horváth 2023: 10) – azt azonban a legtöbb ilyen tudományos mű nem fejti ki, hogy mit ért alacsonyabb nyelvi szinten, habár ennek az elérésére „szabályokat", irányelveket ad meg.

A számítástechnikai fókuszú cikkek gyakran nem kezelik kritikusan a könnyen érthető szövegek mibenlétét: ezek a munkák sokszor már meglévő szöveganyaggal dolgoznak, amelyekről adottnak veszik, hogy azok valóban könnyen érthetők és megfelelő minőségűek. Az informatikai fókuszú cikkek emellett gyakran főleg automatikus minőség-ellenőrzéssel dolgoznak, amelyek ugyan korrelálnak az emberi értékelésekkel, ám korántsem helyettesíthetik őket (Alva-Manchego 2021).

A magyar nyelvtudományi szférában eddig főleg az intralingvális fordítás került előtérbe, leggyakrabban jogi vagy egyéb szakszövegek mentén (Dobos 2019; az intralingvális fordítás terminusához lásd Jakobson 1959). Ezek a kutatások főképpen azzal foglalkoztak, hogy szakszövegeket hogyan lehet a nem szakértő befogadók számára érthetővé tenni – a közérthetőség azonban nem ekvivalens a könnyenérthetőséggel: a közérthető szövegek a nem szakértő átlagemberek (tipikus befogadók) számára tesznek érthetővé szakspecifikus szövegeket, míg a könnyen érthető szövegek leggyakrabban hétköznapi témákat igyekeznek befogadhatóvá tenni nem tipikus befogadók számára. Olyan magyar nyelvű, a nyelvi működést előtérbe helyező kutatásról nem tudok azonban, amely azzal foglalkozott volna, hogy mitől lesz egy szöveg könnyen érthető, valamint a könnyenérthetőség minősége mitől lesz megfelelő. A pontos meghatározás azonban nemcsak a magyar, de a nemzetközi szakirodalom számára is sokszor nehézségekbe ütközik: ennek oka az, hogy a különböző nehézségekkel rendelkező személyeknek más-más fajta szövegmódosításokra van szükségük, így nehéz átfogóan jellemezni, hogy mi az, ami minden szöveg esetében fontos az egyszerűsítés szempontjából.

Emellett megemlítendő az is, hogy a szövegek műfaja szintén hatással van a könnyen érthető szövegekre: egyrészt a könnyen érthető szövegeknek célja az is, hogy nem csupán a szövegértelem, de – a lehetőségekhez

[5] Mindenképp megemlítendő, hogy itt a korábban meghatározott, valamilyen fogyatékkal élő személyek számára létrehozott szövegeket vizsgáló tudományágak felsorolása jelenik csak meg: mind az idegen- mind pedig a magyarnyelv-tanításban létrehozhatnak könnyebben érthető szövegeket nyelvtanulók vagy gyerekek számára. Ezek azonban – lévén a céljuk is különböző – különbözhetnek az itt tárgyalt szövegektől.

mérten – a szövegműfaj tekintetében is adekvátak legyenek (vö. Maaß 2020: 93), így a különböző fajtájú szövegekből előállított könnyen érthető szövegek bizonyos tekintetben jelentősen különbözhetnek is egymástól. Másrészt pedig még az eredeti szövegműfaj átültetésének kísérlete nélkül is kétségtelen, hogy a különböző műfajú szövegekből egymástól erősen eltérő könnyen érthető szövegeket hozunk létre, hiszen a megnyilatkozó célja is más és más: különböző könnyen érthető változata lesz egy hírszövegnek, egy használati útmutatónak vagy egy versnek. Amennyiben a műfajokat a nyelvi tevékenység során dinamikusan alakuló, használatalapú diszkurzív sémaként tekintjük, amelyek „a megnyilatkozásokra jellemző tipikus cselekvések, témák, illetve diszkurzív szituációk tipikus együttállásai mentén" alakulnak ki (Ballagó 2025; lásd bővebben Simon 2017), akkor a hírszövegeket is külön műfajnak tekinthetjük. Andok (2003: 68–71) a következőképp jellemzi az írott hírszövegeket:

- Leíró jellegűek, hiszen minden, a bemutatott eseménnyel kapcsolatos információt tartalmazniuk kell.
- Objektív nézőpontból íródtak, amely abban (is) megjelenik, hogy a megnyilatkozó nem jelöli magát grammatikai szempontból.
- Tervezett, írott megnyilatkozások.
- Tipikus szerkezeti jellemzőik vannak: ilyen például az úgynevezett *lead,* amely a hír elejére kiemelt, figyelemfelkeltő részt jelenti – ez nem jellemző más írott szövegekre.
- Ritkán használnak minősítő jelzőket.

Mivel az egyszerűsített hírszövegek is hírszövegek, így feltételezhető, hogy a cikkek írója nem csupán a feltételezett olvasókat veszi figyelembe, hanem a hírszöveg műfajának a sajátosságait is, amelyek nagy valószínűséggel befolyásolják az általuk alkalmazott konstruálási stratégiákat. Jelen dolgozat nem azt vizsgálja, hogy az egyszerűsített hírek megfelelnek-e ezeknek a jellemzőknek, és ha igen, milyen mértékben, hanem kiemeli ezen megnyilatkozások műfajának a fontosságát és azok konstruálásra gyakorolt hatását.

Hangsúlyozandó emellett, hogy akár egy-egy műfajon belül is lehetnek egymástól erősen eltérő könnyen érthető változatok, annak megfelelően, hogy a két regiszter közötti „fordítást" elvégző személy mit emel ki a forrásszövegből: irodalmi művek esetében például a történetre koncentrál-e, vagy valamilyen módon a műhöz tartozó nyelvi regisztert is játékba hozza.

A hírszövegek esetében ezen felül meg kell említenünk az idézés fontosságát, hiszen a vizsgált szövegek egy részében különböző személyek szólalnak meg, akiknek a megnyilatkozásait a standard nyelvi és a könnyen érthető szövegek

másképpen idézik. Jelen tanulmánynak nem fő célja az, hogy a különböző idézési lehetőségeket részeletekbe menően feltárja a két szövegfajta között, így jelen fejezetben is csak egy rövid áttekintést kíván ezekről adni. Csontos Nóra összefoglaló monográfiájában (2023) az idézéseket összetett és elemi jelenetben megalkotott kategóriákra bontja fel. Az előbbi alatt azokat az idézéseket érti, amelyekben „mind az újrakonstruált diskurzus, mind annak elérhetővé tétele külön jelenetben válik kidolgozottá" (Csontos 2023: 66), míg az utóbbiak esetében az idézett szöveg magában az elemi jelenetben válik hozzáférhetővé.[6] Az összetett jelenetben megalkotott idézéseken belül elkülönít egyenes idézéseket, függő idézéseket és szabad függő idézéseket (Csontos 2023: 68–72), míg az elemi jelenetekben megalkotott idézésekben elkülönít szabad függő idézéseket, valamint narratív idézéseket (Csontos 2023: 74–76).

A könnyen érthető szövegekkel kapcsolatos, fent említett nehézségekkel együtt is több „útmutató" vagy „szabálykönyv" született már mind magyarul, mind más nyelveken arról, hogy hogyan lehet jól könnyen érthető szövegeket írni (például Inclusion Europe 2009a, magyarul Inclusion Europe 2013; Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége 2021). Az ezekben a kiadványokban megfogalmazott irányelvek azonban nagyon különbözőek: német nyelvre például három ilyen irányelvgyűjtemény létezik (a Inclusion Europe 2009b, valamint a Netzwerk Leichte Sprache által 2009-ben kiadott kötet, illetve az akadálymentes információs technológiáról szóló rendelet függeléke [BITV 2.0]), amelyekben összesen 120 darab irányelv található meg – ezekből azonban mindössze 17 szerepel mindhárom gyűjteményben, és 76 szerepel csak egy-egy gyűjteményben (Bredel–Maaß 2016: 23). Emellett a szakirodalom arra is rámutat, hogy ezekben a gyűjteményekben léteznek olyan irányelvek, amelyeket nem lehet betartani – ilyen például a tagadó szerkezetek elhagyása (Maaß 2020: 73).

Ennek fényében jelen tanulmány amellett érvel, hogy a megfelelő irányelvek megfogalmazása céljából a már létező könnyen érthető szövegek deskriptív vizsgálatát is el kell végezni. Jelen tanulmány is ezt a középpontba helyezve született meg, a könnyen érthető szövegek egy bizonyos aspektusára, a kontextualizációs mintázatokra fókuszálva.

2.2. Kontextualizáció

Ahogy korábban említettem, a könnyen érthető szövegek másfajta konstruálási stratégiát kívánnak meg a közös jelentésképzés sikere érdekében mind

[6] Például összetett jelenetben megkonstruált idézés: – *Ez nem az én kutyám – mondta Péter.* Míg elemi jelenetben megkonstruált idézés: *Péter megemlítette a kutyáját.*

a megnyilatkozó, mind a befogadó részéről. Ennek a konstruálási stratégiának része lehet az is, hogy a könnyen érthető szövegek máshogyan kontextualizálják a diskurzusba ágyazott információkat, mint a standard nyelvi szövegek.

A kontextus azt a dinamikus, előre nem adott viszonyrendszert jelenti, amely a résztvevőkből és az általuk mozgósított ismeretekből áll. A kontextus a diskurzus interszubjektív folyamatában jön létre, és abban folyamatosan alakul (Tátrai 2017: 946–949; Imrényi 2017: 743–747). Így tehát az alkalmazott kontextualizációs műveletek attól is függenek, hogy kik a diskurzus résztvevői, és milyen tudásuk van egymásról. Ahhoz, hogy a diskurzusban használt nyelvi szimbólumokat megfelelően tudjuk értelmezni, szükséges, hogy mozgósítsuk a háttérismereteinket, beleértve ebbe a beszélgetés során korábban már elhangzott információkat is. A kontextualizáció elengedhetetlen a diskurzus sikeres megvalósulásához: a diskurzus résztvevői feltételezik egymásról azt, hogy a diskurzus világában értelmezhető közös tudással rendelkeznek, amelyet kölcsönösen előhív(hat)nak a diskurzus közben (vö. Tátrai 2017: 927–930).

A dolgozat módszertani okokból a kontextualizáló elemeket mondatszinten, de nem izolált mondatokban vizsgálja, így nem hagyja figyelmen kívül azt, hogy a szövegek jelentése nem a mondatok jelentésének kompozituma, tehát a szövegértelem nem egyenlő a mondatok értelmének egymás után tett vagy összeadott halmazával (vö. Tolcsvai Nagy 2006). A vizsgálat megalapozásához azonban szükséges az elemi és az összetett mondat fogalmának meghatározása, illetve ehhez kötődően a különböző kontextualizáló elemek leírása.

Az elemi mondat egy jelentet fejez ki, amelyet a megnyilatkozó konstruál meg (Tolcsvai Nagy 2017: 391), amelyet Imrényi András (2017) egy többdimenziós modellben tesz leírhatóvá: a D1 dimenzióban az elemi mondatot egy lehorgonyzott folyamatként (Imrényi 2017: 676), a D2-ben a mondatot közlési aktusként (Imrényi 2017: 715–716), a D3-ban pedig a mondatot kontextusba (diskurzusba) ágyazott üzenetként értelmezzük (Imrényi 2017: 743–745). A kontextualizáció a D1 dimenzióban a mondatban a lehorgonyzás interszubjektivitásához, a D2 dimenzióban az interaktivitáshoz, míg a D3 dimenzióban a diszkurzivitáshoz kapcsolódik szorosan (Tátrai 2023: 81). Jelen vizsgálat a kontextualizációt az elemi mondat D3 dimenziójában létrejövő megvalósulásaként vizsgálja, azaz a mondatban előtérbe helyezett információk diskurzusba ágyazásának folyamatához kötve kívánja leírni. Ezen belül is arra fókuszál, ahogy a mondatban megfogalmazott üzenetet személyhez/dologhoz kötjük, valamint időben és térben elhelyezzük (Imrényi 2017: 745–746). A tanulmány tehát ezeket, az információk feldolgozásához kezdőpontokat kijelölő

(anchoring típusú) kontextualizálókat vizsgálja (vö. Langacker 2015: 26–30): azokat a mondaton belüli reflexív kontextualizálókat, amelyek a megnyilatkozó metapragmatikai viszonyulását fejezik ki (Tátrai 2023: 77–79) az éppen elhangzó információhoz, azaz az episztemikus modalitást, az evidencialitást, az attitűdöt jelölő kontextualizálókat, valamint a diskurzusban orientáló kontextualizálókat (vö. Imrényi 2017: 750–752) nem vizsgálja részletesen.

Az elemi mondatban az információk diskurzusba ágyazásához kezdőpontokat kijelölő (anchoring) kontextualizáló elemek a mondat perifériáján helyezkednek el (Imrényi 2017: 749), valamint azok a magmondattól hangsúlyukban is elkülönülnek. Így tehát az elemi mondat elején álló kontextualizáló elemek különösen fontosak az információfeldolgozás tekintetében.

A több elemi mondatból álló összetett mondatok esetében a kontextualizáló tagmondatok olyan tagmondatok (Kugler 2017, 2022), amelyek elszigetelődnek a kifejtést váró főmondataiktól, szerepük pedig az, hogy kifejtsék a megnyilatkozó viszonyulását a célszerkezeti jelenethez, például értékelését az információ forrására, ismertségére, megbízhatóságára vonatkozóan (Kugler 2017: 853). A dolgozat a kontextualizáló tagmondatok mellett azokat a (re)kontextualizáló mondatokat is vizsgálja, amelyek a narrációból kiszakadva a narrált jelenet egyik elemének értelmezését adják meg, jellemzően utólagosan.

3. Anyag és módszer

Vizsgálatom anyagát a *HunSimpleNews* korpuszból (Prótár–Nemeskey 2025) vételezett szöveganyagon végeztem el, illetve a korpusz felhasználásával készült, nagy nyelvi modell által generált egyszerűsítéseket is a vizsgálat fókuszába helyeztem. A korpusz összesen 2832 darab standard nyelvi és könnyen érthető hírszövegpárt tartalmaz, amelyek a PannonRTV vajdasági híroldal cikkeiből származnak, és automatikusan lettek összepárosítva. A párosítások helyességét annotátorok ellenőrizték. A korpusz összeállításakor és kiértékelésekor a szerzők több hasonlósági metrikát is használtak: a párosításkor mind bag-of-words, mind pedig neurálisháló-alapú szövegbeágyazást, a kiértékeléskor pedig a standard nyelvi és a könnyen érthető szövegek hasonlóságát karakteralapú Levenshtein-távolsággal osztályozták. Két szöveg Levenshtein-távolságát az alapján számoljuk ki, hogy egy *A* szövegből hány átalakítási művelet segítségével lehet előállítani a *B* szöveget. Az átalakítási műveletek általában a törlés, a beszúrás és a helycsere, és leggyakrabban minden művelet egy-egy pontot ér. A Levenshtein-távolságot karakter-, szó- vagy tokenalapon is lehet számítani, a *HunSimpleNews* esetében a szerzők karakteralapú Levenshtein-távolságot

számoltak. Így például az *amla* szóból az *alma* szót előállítani egy művelettel lehet (az *m* és az *l* megcserélésével), az *aamla* szóból ugyanezt pedig kettővel (egy szóeleji *a* törlésével, illetve az *m* és az *l* megcserélésével).

Jelen vizsgálat egy kvalitatív, pilotszerű elemzést mutat be, amely korpuszalapú, de nem korpuszvezérelt. Vizsgálatom célja a könnyen érthető hírszövegek kontextualizációs mintáinak, sémáinak a feltárása volt a korpuszadatokon, a standard nyelvi cikkpárjaik tükrében.

A vizsgálatba összesen kilenc szöveget vontam be:

- három olyan szöveget, amely a karakteralapú Levenshtein-távolság alapján az eloszlás felső harmadába esett, tehát amelyeknél a standard nyelvi és a könnyen érthető szövegek között a legnagyobb volt a különbség;
- három olyan szöveget, amely a karakteralapú Levenshtein-távolság alapján az eloszlás középső harmadába esett;
- és három olyan szöveget, amely a karakteralapú Levenshtein-távolság alapján az eloszlás alsó harmadába esett.

A Levenshtein-távolság alapján való besorolásra azért került sor, mert a korpusz összeállítása és vizsgálata során a könnyen érthető hírek megszövegezésében erős variabilitás látszott: bizonyos esetekben a standard nyelvi szöveghez képest kevesebb átalakítást ítélt szükségesnek a szövegek írója, míg bizonyos esetekben többet. A vizsgálatban a három harmadra osztás is ezt a variabilitást hivatott leképezni.

Vizsgálatom a *HunSimpleNews* annotátori ellenőrzése előtt elkezdődött. Ekkor egy, a szövegek párosításához használt távolságmetrika alapján sorsoltam tíz-tíz szöveget randomizálva, a fentiekhez hasonló módon, percentilisekbe rendezve őket, azokat a szövegeket kihagyva, amelyek egyértelműen nem voltak párok. Az annotátori ellenőrzések alatt azonban az annotátorok nem csupán az alapján kategorizálták a szövegeket, hogy a párok helyesek voltak-e, vagy sem, hanem egy harmadik csoportba is sorolhatták a szövegeket. Ebbe a csoportba azok a szövegek kerültek, amelyek ugyan párok voltak, de a könnyen érthető szöveg olyan információt tartalmazott, amely nem volt köztudott, és nem volt benne a standard nyelvi szövegben sem. Az ezen vizsgálat keretében kisorsolt szövegek közül ezeket is kizártam, helyettük új szövegeket sorsoltam, immár a Levenshtein-távolság alapján.

A vizsgált szövegeket két szinten annotáltam: a vizsgálat egyik felében a tagmondaton belüli kontextualizálókat vizsgáltam, a vizsgálat másik felében pedig a kontextualizáló tagmondatokat. A tagmondaton belül az előző fejezetben leírt kontextualizációs elemeket jelöltem, a következő megszorításokkal:

- Csak a dologhoz/személyhez, időponthoz és térhez kötő elemeket vizsgáltam a tagmondaton belül. Az információkat diskurzusba ágyazó kontextualizálókat, valamint a diskurzusban eligazító diskurzusdeixiseket kihagytam a vizsgálatomból.
- Csak a tagmondaton belüli kontextualizáló elemeket jelöltem ezen a vizsgálati szinten: tehát például az idézéskor használt személyhez kötést a második szinten vizsgáltam. Amennyiben egy idézett mondatot egy másik, különálló mondat kontextualizált, azt ebben vizsgálatban nem jelöltem.

A vizsgálat tehát a tagmondaton belül azon elemekre korlátozódik, amelyeket Langacker a mondaton belül lehorgonyzó elemeknek tart, tehát az időhöz, térhez és a dologhoz/személyhez kötő elemeket (Langacker 2015: 26–30). Fontos kiemelni, hogy a vizsgálat azokat az elemeket helyezi a középpontba, amelyek az *anchoring* folyamatát, tehát a diszkurzív lehorgonyzást valósítják meg, és nem pedig az episztemikus lehrogonyzását (*basic grounding*, vö. Langacker 2015: 19).

A tagmondat feletti szinten pedig a kontextualizáló és kontextualizált tagmondatokat jelöltem.

A dolgozat fő kérdései a következő témák köré csoportosulnak:

- A diszkurzív lehorgonyzást lehetővé tevő elemek elrendeződésében milyen (sémaszintű) hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg a könnyen érthető hírszövegek és a standard nyelvi párjaik között?
- A használt kontextualizáló elemek hogyan egyszerűsödnek a könnyen érthető szövegben a standard nyelvi szöveghez képest?

4. A vizsgálat eredményei az emberek által írott egyszerűsítésekben

A kilenc vizsgált szöveget nem egyesével, hanem a vizsgálat során felfedezett sémák és mintázatok mentén veszem sorra: egyrészt a kontextualizáló elemek standard nyelvi szövegekben való halmozásával kapcsolatos elkerülő stratégiákat mutatom be a könnyen érthető szövegekben, kitérve az elemek elhagyására és a magyarázó (re)kontextualizáló mondatokra, majd a kontextualizáló tagmondatok relevanciáját taglalom a könnyen érthető szövegekben, főleg az idézések kapcsán.

A vizsgált könnyen érthető szövegeket minden esetben a standard nyelvi szövegekkel vetem össze. A hírszövegek alapvetően egységes műfaji sémát

képviselnek, amelynek része az, hogy a szövegek írásban, objektív módon tudósítanak egy eseményről. A műfaji sémákhoz különböző, tipikus konstruálási módok is tartozhatnak (vö. Bahtyin 1988) – így valószínűsíthető egyrészt az, hogy a könnyen érthető szövegekben is vannak hasonló sémák. Másrészről pedig érdemes ezeket a sémákat a könnyen érthető szövegekben is megvizsgálni, hiszen ezeknek a szövegeknek is a tájékoztatás a céljuk, ám egy másfajta közönség számára.

A standard nyelvi szövegekre jellemző a kontextualizáló elemek halmozása a mondaton belül, leggyakrabban mondatkezdő pozícióban. Olyan esetekben, amikor a magmondattal előtérbe helyezett információk feldolgozásához nem feltétlenül szükséges a térbeli és/vagy időbeli részletes elhelyezés, a megnyilatkozó vagy nem egészíti ki, vagy egyenesen elhagyja ezeket az információkat a könnyen érthető szövegből:

(1a) Este tíz óra körül Kispiacon környékbeli és szabadkai tinik egy csoportja éppen házibuliba tartott.

(1b) A fiatalok többsége házibuliba indult.[7]

A könnyen érthető szövegben az időt és a helyszínt jelölő elemek elmaradtak: mindkét szöveg a szabadkai események leírásával indul, a standard nyelvi szöveg azonban jelzi a kispiaci eseményekre való áttérést, míg a könnyen érthető szöveg nem. Ennek valószínűleg az az oka, hogy a standard nyelvi szöveg ezután részletesen bemutatja az ottani eseményeket, illetve meginterjúvol egy fiatalt, míg a könnyen érthető szövegből ez kimarad. A kontextualizáló elemek közül mindössze a személyhez kötő kontextualizáló maradt meg, ám ebben is egy szemantikai egyszerűsödés figyelhető meg: a *környékbeli és szabadkai tinik* szerkezetet a könnyen érthető szövegek írója egyszerűen *fiatalok*ként használja. Ezt a szerkezetet valószínűleg könnyebb feldolgozni, mint a standard szövegben lévő sokkal részletezőbb szókapcsolatot.

A kontextualizáló elemek elhagyása első pillantásra akár megértést nehezítőnek is tűnhet, hiszen a kezdőpontokat kijelölő kontextualizáló elemek gyakran segítenek eligazodni a szövegben. A szöveg alapján azonban úgy tűnik, hogy a kontextualizáló elemek halmozása a megértést nem könnyíti meg: ennek

[7] A tanulmányban konzekvensen az *a*-val jelölt szövegrészlet a standard nyelvi szövegből, míg a *b*-vel jelölt a könnyen érthető szövegből származik. Mivel a párosítások nem mondat-, hanem szövegszinten történtek, így a mondatok sem fedik le egymást tökéletesen, a példaanyag összeállítása során azonban törekedtem arra, hogy a mondatok információtartalma megegyezzen, tehát ne maradjanak ki olyan részletek egyik idézett szövegből sem, amelyek megtalálhatók az idézett párrészletben.

oka részben az is lehet, hogy ezek halmozása (periferikus mivoltuk miatt) a magmondat késleltetett megjelenését vonja magával, így a kontextualizáló elemek feldolgozása késlelteti és ezáltal megnehezíti a magmondat megértését. Emellett a könnyen érthető szövegeket író megnyilatkozó valószínűleg nem ítéli annyira lényegesnek a háttérismereteket az információk megfelelő feldolgozásához, így a például a helyszínt vagy az időpontot sematikusan vagy egyáltalán nem nevezi meg. Valószínűsíthető tehát, hogy a könnyen érthető szövegekben mondatkezdő pozícióban alapvetően kevesebb kontextualizáló elem van, mint a standard nyelvi szövegekben; a könnyen érthető szövegeket író kerüli a kontextualizáló elemek halmozását.

Ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy a könnyen érthető szövegekben összességében kevesebb kontextualizáló elem lenne. A diszkurzív kontextualizáló elemek feladata alapvetően az, hogy a megfelelő háttérismereteket biztosítsák a szövegben előtérbe helyezett információk sikeres feldolgozásához. A könnyen érthető szövegekben azonban ezek helyett gyakran a kontextualizáló elemeket továbbkontextualizáló teljes mondatokkal találkozhatunk. Ez különösen jellemző az időhöz és a helyhez kötő elemekre:

(2a) A Szabadka–Szeged-vasútvonalon zajló munkálatok miatt ideiglenesen lezárták a főutat Palics központjában.

(2b) Ma délelőtt mindkét irányban lezárták a főutat Palics központjában. Ma március 16-a, szerda van.

(3a) Az úthoz túl közel helyezik ki a méhkaptárokat Törökbecsén.

(3b) Törökbecsén a méhészek a kaptárakat túl közel helyezik el az úton. Törökbecse 1 város Vajdaságban.

Ez a további kontextualizáció konzekvens, ám csak akkor történik meg, ha a cikkben lévő dátum vagy helyszín a cikk szempontjából kardinális (például egy támogatást csak a cikk írásának napjától lehet igénybe venni), vagy a cikkben említett településről a cikkíró nem feltételezi, hogy a befogadó ismeri. A teljes korpusz korábbi kvantitatív vizsgálataiból kiderült, hogy a könnyen érthető cikkek írója gyakran olyan témákat preferál, amelyek a befogadóhoz közelebbiek, számára egyszerűbben azonosíthatók (Prótár–Nemeskey 2025: 202–203). Ennek mentén logikusnak tűnik, hogy azokat a településeket,[8] amelyeket a megnyilatkozó a befogadó által nem vagy nem feltétlenül ismertnek

[8] A települések mellett az országokat is hasonlóan magyarázni szokta a könnyen érthető szövegek szerzője. Erre a vizsgált szövegek között nincs példa, a korpuszban azonban több helyen is előfordul.

feltételez, megmagyarázza, vagy elhelyezi egy olyan ponthoz kötve, amelyet ismer (a példában ez a *Vajdaság*).

Ennek a kontextualizációnak egy további, részletesebb formája, amikor egy kontextualizáló elemet több mondaton keresztül magyaráz a szerző, ezzel egyfajta „kontextualizációs láncot" hozva létre:

(4a) Nincs ok a távoktatás bevezetésére Szerbiában – nyilatkozta Közügyek című műsorunknak Nyilas Mihály tartományi oktatási titkár.

(4b) Nyilas Mihály azt mondta,
hogy nem akarják újra bevezetni
a távoktatást Szerbiában.
Nyilas Mihály
Vajdaságban
az oktatási titkár.
Az oktatási titkár
azzal foglalkozik,
hogy a tanítás jól működjön
minden iskolában
Vajdaságban.

Nyilas Mihály azt mondta,
hogy nincs sok új
koronavírusos beteg
Vajdaságban,
ezért nincs szükség
a távoktatás bevezetésére.
A távoktatás
az interneten történő
tanítást és tanulást
jelenti.[9]

A (4) példában bemutatott szövegrészletben több (re)kontextualizáló mondatot is találhatunk: ezek mindig egy-egy adott, a hírrel kapcsolatos mondat után jelennek meg. A (re)kontextualizáló mondatok az őket megelőző mondatoknak azonban nem a referenciális jelenetével kapcsolatban adnak további információt, hanem egyfelől a referenciális jelenet kontextualizálóit kontextualizálják tovább, azaz egy anchort magyaráznak azért, hogy az (és ezáltal a referenciális jelenet is) könnyebben, pontosabban érthető legyen. Másfelől ezek a (re)kontextualizáló mondatok segítenek megérteni a kontextualizáló rész bizonyos aspektusait, ahogy az a (4b) példában a *távoktatás* esetében is látható. Ekkor a hírszöveg narrációja lényegében megszakad, és a narrációban szünet kezdődik. Ennek a vizsgálatnak nem célja, hogy meghatározza, hogy ezek a jelenetmegszakadások mennyire könnyen feldolgozhatók, az azonban kiemelendő, hogy a megnyilatkozó figyel arra, hogy a lehető legkevesebbszer kelljen a narrációból kilépni és abba újra visszahelyezkedni: a (4b) szövegben is jól végigkövethető a megnyilatkozó tudatos szövegfelépítése, ahogy elindul

[9] A könnyen érthető szövegek tördelését a *HunSimpleNews* megtartotta, és a tanulmány is igazodik hozzá. A hosszabb könnyen érthető szövegek az optimális helykihasználás miatt két hasábban jelennek meg.

az oktatási titkár meghatározásától, áttér a koronavírusra, majd ezzel kapcsolatban megmagyarázza a távoktatást, amelynek segítségével újra a hírszöveg témájáról, az oktatásról tud beszélni. Ezek a kontextualizációs „láncok" mindig azzal a szókapcsolattal kezdődnek, amellyel az őket megelőző mondat zárult: ez a konstruálási forma szintén a feldolgozás megkönnyítését segítheti elő, hiszen a befogadónak nem kell a figyelmét az előző mondathoz képest rögtön a mondat kezdetén máshová helyeznie.

Fontos megjegyezni emellett azt is, hogy ezekből a magyarázó mondatokból nem csupán egy, a standard nyelvi szövegektől eltérő konstruálási séma tűnik fel, hanem a megnyilatkozó metapragmatikai attitűdje is a befogadó irányába: a megnyilatkozó azokat a szövegrészleteket magyarázza meg, amelyeket elengedhetetlennek tart ahhoz, hogy a hírszöveget fel lehessen dolgozni, és amelyekről feltételezi, hogy a befogadó számára gondot okozhat a megértésük.

A standard nyelvi szövegekben, az idézésekben szintén megfigyelhető a kontextualizáló elemek halmozása, leggyakrabban egyenes idézetek esetén:

(5a) Nataša Turkić, igazgató, Bieliczky Károly Városi Könyvtár, Zombor: „[…]"

Ahogy a korábbi példákban is megfigyelhető volt, a kontextualizáló elemek itt is mondatkezdő pozícióban helyezkednek el, az idézetet bevezető elemek azonban grammatikailag nincsenek lehorgonyozva – így a szavak közötti (grammatikai és jelentésbeli) kapcsolatot az olvasónak kell értelmeznie. Ez a könnyen érthető szövegben minden bizonnyal túl nagy mentális erőfeszítést igényelne, így más stratégiához folyamodik a megnyilatkozó.

(5b) A könyvtár igazgatója megköszönte
az MNT-nek a támogatást.
A könyvtár igazgatója elmondta,
nagy szükség volt az új magyar könyvekre.
A könyvtár igazgatója elmondta,
nagy segítség az is, hogy az MNT
magyar nyelvű könyvtárost biztosít
a zombori könyvtárban.

Látható, hogy az (5b) példában az standard nyelvi szövegben előforduló anchorok mind megjelennek, habár sematikusan: ugyan a könyvtár neve és városa szerepel korábban a könnyen érthető cikkben is, az igazgató neve nem jelenik meg ebben a szövegben. Ez a stratégia általánosságban megfigyelhető a könnyen érthető szövegekben a személynevek kapcsán: amennyiben a szöveg

megértéséhez nem szükséges a név ismerete, illetve ha nem egy közszereplőről van szó, a könnyen érthető szövegek gyakran elhagyják a személyneveket, és a titulusukkal hivatkoznak a megjelölt személyekre. Feltűnő emellett a két idézési stratégia közötti különbség is: míg a standard nyelvi szövegben egyenes idézettel alkotja meg a két jelenetet a megnyilatkozó, addig a könnyen érthető szövegben függő idézettel (vö. Csontos 2023: 68–71).

Az (5b) az 3. és a 4. példától eltérően nem különálló (re)kontextualizáló mondatokkal, hanem kontextualizáló tagmondatokkal operál. Ebben szövegrészletben a kontextualizáló tagmondatok az idézetek diskurzusba ágyazását segítik. Emellett szintén bemutatják a megnyilatkozó metapragmatikai reflexióját az adott szövegrészlethez, hiszen az *A könyvtár igazgatója elmondta* tagmondattal az információ forrását jelöli meg a megnyilatkozó.

Mindezek mellett, ahogy az az (5b) példából is látszott, a könnyen érthető szövegek gyakran használnak repetitív, ismétlődő szerkezeteket (ezt a kvantitatív vizsgálatok is kimutatták, lásd Prótár–Nemeskey 2025: 202–203). Ezek az ismétlődő szerkezetek azonban sokszor egymást követő mondatokban vannak, így nem az adott elem rekontextualizációja a cél, hanem egy-egy további információ hozzáadása a diskurzushoz (lásd 5. példa). Feltételezésem szerint ez a repetitivitás azért gyakori, mert a begyakorlott sémákat könnyebben elő tudják hívni az atipikus befogadók is, ezzel meg lehet könnyíteni az (akár összetett) mondatok feldolgozását. Ezt a sémaszintű feldolgozást segítheti elő az is, hogy a könnyen érthető szövegek esetében a kontextualizáló elemek gyakran nemcsak a tagmondat, hanem az egész mondat perifériáján vannak.

5. A nagy nyelvi modellel generált egyszerűsítések elemzése

Mivel a korpusz segítségével few-shot módszertannal létre lehet hozni megfelelőnek tűnő adatokat (vö. Prótár–Nemeskey 2025), így ezt a módszert alkalmaztam a vizsgálat ezen részében is. Az adatokat a Llama 3.1 70 milliárd paraméteres, nem kvantált modelljével (Grattafiori et al. 2024) egyszerűsítettem, négy darab H100-as grafikus kártyán.[10] Az egyszerűsítés során 10-shot módszertant alkalmaztam, azaz a modell számára tíz könnyen érthető és standard nyelvi példapárt mutattam, amelyek esetében a korábbi kísérletek alapján a cikkek kategóriája megegyezett az egyszerűsített cikkek kategóriájával, valamint a Levenshtein-távolság alapján variábilis adatok kerültek a példák közé. Mivel a kontextualizációs vizsgálatokat még a korpusz training-, teszt- és

[10] Az infrastruktúrát a Magyar Telekom jóvoltából tudtam használni. Köszönöm a kutatásban nyújtott segítségüket.

validációs alkorpuszra történő felosztása előtt végeztem el, így az adatok nem a teszt-, hanem a trainingkorpuszból származnak – ez a felosztás véletlenszerű volt. A példák szintén a trainingkorpuszból származnak, ugyanis ez volt az egyetlen olyan alkorpusz, amelyben 10-10 példát lehetett találni a legtöbb cikk-kategóriából a megfelelő Levenshtein-eloszlással. Mivel azonban a modell finomhangolása még nem történt meg, a trainingkorpusz adatainak használata itt nem okozta az adatok korrupcióját.

A modell által egyszerűsített szövegekben elsősorban ezek variabilitása feltűnő: ugyan az emberek által írott is igen változatosak voltak az általuk alkalmazott stratégiában, valamint az egyszerűsítés szemantikai mértékében is, a modell által egyszerűsített szövegekben nehezebb generalizálható tulajdonságokat felfedezni. A nagy változatosság oka lehetett többek között a példák változatossága: mivel a szövegekhez a fent megjelölt paramétereken túl randomizálva osztottam be a példaszövegeket, így megeshet, hogy egy-egy tízes merítésbe nem kerültek olyan szövegek, amelyek az összes olyan sémát jól leképezik, amely az adott szöveg megfelelő egyszerűsítéséhez szükséges lett volna.

Általánosságban elmondható, hogy (egy kivétellel) a modell tartotta a könnyen érthető szövegekre jellemző, nagyjából tagmondatonkénti tördelést. Emellett a helyszín és az időpont utólagos, külön mondatban való (re)kontextualizációját ritkábban tette meg, de találhatunk erre is példát az adathalmazban:

(6a) Késő éjszaka nem kell majd fizetni a belgrádi buszokon.

(6b) Belgrádban késő éjszaka nem kell majd fizetni a buszokon.
Belgrád Szerbia fővárosa.

(7a) Szent Száva napját ünneplik Szerbiában […] Január 27-ét 1840-ben nyilvánították iskolai ünnepnappá Szent Száva tiszteletére.

(7b) Szent Száva napját ünneplik Szerbiában

Ma január 27-e, péntek van.[11]

A (7b) példa impliciten az időben utólagosan tovább kontextualizálás sémájának fontosságára hívja fel a figyelmet: mivel az eredeti cikk keletkezésének dátumát nem adtam át a modellnek, így az nem tudhatta, melyik napra eshetett január 27-e. A valóságban – a kézzel írt könnyen érthető szöveg szerint – abban az évben január 27-e szerdára esett. A modell azonban felismerte az időpont

[11] A 7. példában az első mondat mindkét szövegrészlet esetében a cikk címe. Mivel az adatgeneráláskor a modell számára a címek, leadek és a törzsadat között nem jelent meg az eltérés, hanem azok csupán dupla sortöréssel voltak elválasztva egymástól, így az eltérést itt sem jelzem.

megmagyarázásának fontosságát, így egy „kitalált" adattal tovább kontextualizálta az azt megelőző mondatban szereplő *Szent Száva napját*.

A kontextualizáló elemeket továbbmagyarázó teljes kontextualizáló mondatokat szintén megtalálhatjuk az MI által generált szövegekben.

(8a) A szerb oktatási miniszter kiemelte, hogy az állam és a társadalom alapjait úgy kell lefektetni, hogy az oktatás állami prioritás legyen és elérhető legyen mindenki számára.

(8b) A szerb oktatási miniszter kiemelte,
hogy az állam és a társadalom alapjait
úgy kell lefektetni, hogy az oktatás
állami prioritás legyen és elérhető
legyen mindenki számára.
Az oktatás prioritás, ha az állam
minden másnál fontosabbnak tartja.
Az oktatás elérhető, ha bárki
tanulhat, aki szeretne.

(9a) Nyilas Mihály véleménye szerint jelenleg itt a legkedvezőbbek a koronavírus-adatok a régióban.

(9b) Nyilas Mihály véleménye szerint jelenleg Szerbiában a legkedvezőbbek a koronavírus-adatok a régióban.
A koronavírus egy nagyon veszélyes betegség.
A koronavírus miatt sok ember meghalt.
A koronavírus miatt sok ember beteg.
A koronavírus miatt bezárták az iskolákat.
A koronavírus miatt bevezették a távoktatást.
A távoktatás az, amikor az ember otthon tanul.
A távoktatás az, amikor az ember az interneten tanul.

A példaszövegekből látható, hogy a hírszövegek narrációját megakasztó magyarázatok ezekben a szövegekben is fellelhetők. Éppúgy, mint az emberek által írott egyszerűsítésekben, itt is a hírszöveg eseményét leíró egyik mondat után kerülnek a szövegbe ezek a magyarázatok, ezekben a szövegekben azonban nem az anchorokat, hanem gyakrabban a kontextualizált rész egyes elemeit magyarázza meg a szerző. Mind a (8b), mind pedig a (9b) példában megfigyelhető azonban, hogy a hírszöveg eredeti témáját elmesélő szövegrészletek nem sokat változnak, azok szinte szó szerinti átvételek maradnak: a mondatokat kismértékben egyszerűsíti lexikai szinten, ám a mondatstruktúrát minimális

mértékben változtatja meg. Az 9. példa eredeti mondatában szereplő *itt* mutató névmás helyett a könnyen érthető szövegben a *Szerbiában* szó található meg, ez kevésbé sematikus jellegéből adódóan könnyebben azonosíthatóvá teszi a helyszínt, amelyről az oktatási titkár beszél. Ez után a (szinte) átvett mondat után viszont elmagyarázza a *koronavírus* jelentését, valamint hozzáköt egyéb magyarázatot is arról, hogy mi történt a koronavírus miatt. A szövegben végig ez a stratégia ismétlődik, sőt ebben a példában minden alkalommal több példát vagy többfajta magyarázatot is hoz ugyanarra a kifejezésre. Ezeknek a magyarázatoknak a struktúrája is mindig megegyező: a magyarázott szót az *az(ok) a [magyarázat], aki(k)/ami(k)* struktúrával követve magyarázza meg, így tehát konzisztens működést figyelhetünk meg ebben a szövegben.

Az idézések esetében azonban a modell nem tudta lekövetni az emberi egyszerűsítési stratégiát. Mivel a példaanyagba randomizálva kerültek be a cikkek, így megtörténhet, hogy ez részben azért alakult így, mert az adott szövegek esetében egyszerűen nem kerültek olyan példák a promptba, amelyek ezt a fajta stratégiát bemutatták. A többi kontextualizációs utasítás esetében sem történt azonban további szűrés az alkalmazott stratégiákra, ezért az eredményeket, habár fenntartásokkal kezelve, de a tanulmány figyelembe vehetőnek ítéli meg. A modell esetenként a *[személy] azt mondta* szerkezetet használja, bizonyos esetekben azonban a standard nyelvi cikk megoldását használja, azaz (esetenként szó szerint átvett) összetett jelenetben, egyenes idézettel alkotja meg a szöveget:

> (10a b) Csontos Bata Márta, elnök, Kéz a Kézben Fogyatékosok és Segítőik Civil Szervezet, Zenta: „Minden segítségnek nagyon örülünk és örömmel fogadjuk. A sportcipőkre nagyon nagy szükségünk van, mivel a gyerekek minden nap tornáznak, azzal kezdjük a napot, ezenkívül havonta is van sportrendezvényünk, amin ezeket a cipőket majd használni tudják."[12]

Ez a megoldás – ahogy azt korábban megfigyelhettük – valószínűleg nem könnyíti meg a feldolgozást, hiszen mind szemantikailag, mind grammatikailag terheltebb konstrukció. Kiemelendő azonban, hogy azok a szövegek, amelyekben az idézések így konstruálódtak, általában a többi, az előző fejezetben megfigyelt egyszerűsítési stratégiát sem alkalmazták sikeresen: gyakran például, mint a fenti szövegrészletben is, a könnyen érthető szövegekre jellemző tagmondatonkénti sortöréseket is elhagyták.

[12] Mivel a két szöveg teljesen megegyezett, így nem idéztem külön a könnyen érthető és a standard nyelvi szöveget.

Tendenciaszerű továbbá, hogy a modell bizonytalan abban a tekintetben, hogy milyen információkat érdemes elhagyni: ugyan a promptban expliciten meg volt engedve, hogy a nem fontos információkat elhagyja, ennek ellenére a szövegeket legnagyobbrészt elejüktől a végükig leegyszerűsítette. Ahogy azt korábban láthattuk, információk hozzáadásával (magyarázatokkal), illetve a megfelelő tördeléssel vagy strukturálással is segítette a szöveg érthetőségének a növelését, viszont az információk mértékének le nem csökkentése jelentősen visszavetheti a szöveg könnyenérthetőségének a fokát, főleg hosszabb hírek, interjúszerű cikkek esetében.

A figyelem irányításának egy további érdekes mintázata található meg az alábbi szövegrészletben:

(11a) Szent Száva volt az önálló szerb ortodox egyház megalapítója, az első szerb érsek, emellett népművelő, író, fordító, iskola- és kolostoralapító, diplomata.

(11b) Szent Száva volt az önálló szerb ortodox egyház megalapítója.
Szent Száva volt az első szerb érsek.
Szent Száva volt népművelő, író, fordító,
iskola- és kolostoralapító, diplomata.

A létige az alany utáni pozicionálása miatt a (11b) példában az alany felülíró operátorként kezd működni, emiatt a *Szent Száva* szókapcsolat nem kontextualizálóként működik, hiszen a hangsúly rákerül. Ezzel a figyelemirányítás művelete is megváltozik: a hangsúly a személyre esik a hozzá kapcsolódó tények helyett (vö. *Szent Száva [és nem más] volt az első szerb érsek* és *Szent Száva az első szerb érsek volt*). Ezt a konstrukciót a szöveg egésze nem indokolja, hiszen más egyházi személyről nem beszél a cikk – így ez a fajta szöveggenerálás az értelmezést valószínűleg hátráltatja. Kiemelendő azonban, hogy a modell itt is konzekvensen használja ugyanazt a konstrukciót: így, ha a befogadó képes alkalmazkodni ehhez – a szöveg egészét figyelembe véve kevésbé konvencionális – mondatalkotáshoz, a további magyarázatokban már tud támaszkodni a felismert sémára.

A tagmondat feletti szinten kevésbé jól azonosíthatók az előző fejezetben említettekhez hasonló sémák. Ahogy azt a (10) példában láthattuk, az idézetet kontextualizáló tagmondatok esetében a modell gyakran választja a standard nyelvi szövegekben megtalálható sémákat. Amennyiben a standard nyelvi szövegben nem vagy nem csak ezt a sémát alkalmazzák, úgy a modell a könnyen érthető szövegben sem így konstruálta meg az idézett szövegrészlet személyhez

kötését: ez leggyakrabban a *[személy] elmondta, hogy…* esetleg a *[személy] kiemelte, hogy…* konstrukcióval történt meg.

(12a) Nyilas Mihály véleménye szerint jelenleg itt a legkedvezőbbek a koronavírus-adatok a régióban. Habár sokan tartottak tőle, az iskolaév megkezdése után nem emelkedett a fertőzöttek száma. Ez a szigorú előírásoknak és azok betartásának köszönhető. A tartományi oktatási titkár elmondta, egy hónapra elegendő távoktatási anyag már elkészült, és zökkenőmentesen át tudnának állni, de mivel tudják, hogy a tantermi oktatás nem helyettesíthető az online térben, csak végső esetben történhet meg az átállás.

(12b) Nyilas Mihály véleménye szerint jelenleg Szerbiában a legkedvezőbbek a koronavírus-adatok a régióban.
A koronavírus egy nagyon veszélyes betegség.
[…]
Nyilas Mihály elmondta, hogy az iskolaév megkezdése után nem emelkedett a fertőzöttek száma.
A fertőzöttek azok az emberek, akik elkapják a koronavírust.
[…]
Ez a szigorú előírásoknak és azok betartásának köszönhető.
Az előírások azok a szabályok, amelyeket be kell tartani.
[…]
Nyilas Mihály elmondta, hogy egy hónapra elegendő távoktatási anyag már elkészült.
A távoktatási anyag azok a tananyagok, amelyeket az ember otthon tanul.
[…]
Nyilas Mihály elmondta, hogy zökkenőmentesen át tudnának állni, de mivel tudják, hogy a tantermi oktatás nem helyettesíthető az online térben, csak végső esetben történhet meg az átállás.
A tantermi oktatás az, amikor az ember az iskolában tanul.[13]

Jól látható, hogy a modell a függőbeszéd-szerű idézést szinte szó szerint visszaadja, esetenként a kontextualizált tagmondatokban lecserélve a személyhez kötő elemeket. Ez tovább erősíti azt a feltevést, amely szerint a modell az eredeti szöveg esetében bizonytalan azzal kapcsolatban, hogy milyen információkat érdemes megváltoztatnia, a hozzáadott szövegrészletek esetében azonban képes az egyszerűbb szövegek sémáinak használatára.

[13] A kihagyott részekben a modell a (9b) példához hasonlóan magyarázott meg szövegrészleteket.

Amíg a (re)kontextualizáló mondatok az emberek által írt könnyen érthető szövegekben általában a szavak jelentését egy *hogy*-gyal bevezetett tagmondatban magyarázták meg (például: *azt jelenti, hogy…; azzal foglalkozik, hogy…; ilyen óvintézkedés például, hogy…*), addig az MI-generált szövegek sokkal gyakrabban hoznak példákat, amelyeket *[jelölt jelző], ha…* sémájú mondatokban konstruálnak meg, például a (8b)-vel jelölt példa egy rövid részletében is:

(8b) Az oktatás prioritás, ha az állam
minden másnál fontosabbnak tartja.
Az oktatás elérhető, ha bárki
tanulhat, aki szeretne.

Emellett többször megtalálható volt egy-egy szövegben a *[magyarázott dolog] az, amikor/ami/amely…* séma is, például a fenti, (12b)-vel jelölt példában is: *A tantermi oktatás az, amikor az ember az iskolában tanul.*

Ennek egy érdekesebb formája az, amikor a magyarázott szót a modell túl specifikusnak találja, így egy, a magyarázott szó jelentését sematikusabban leképező, de még mindig a kategóriához tartozó vagy a magyarázott szóval szinonim kifejezést választ – ezek szintén megtalálhatók a (12b) példában: *Az előírások azok a szabályok, amelyeket be kell tartani* és *A fertőzöttek azok az emberek, akik elkapják a koronavírust.*

Ennek érdekes ellentéte figyelhető meg ugyanebben a példában az *A távoktatási anyag azok a tananyagok, amelyeket az ember otthon tanul* mondatban, amelyben, úgy tűnik, az egyszerűsítést nem a sematizáció, hanem éppen a specifikáció segíti elő.

Az előbb bemutatott példákból is jól látható, hogy a modell még ilyen, viszonylag alacsony számú példamennyiség alapján is azonosítani tud implicit humánkontextualizációs sémákat az egyszerűsítés folyamán, amelyeket több-kevesebb sikerrel alkalmaz is. A példák variabilitása azonban csökkenti a módszertan kiszámíthatóságát, illetve esetenként a sikerességét is.

6. Összefoglalás

A bemutatott vizsgálat emberek által írott, valamint few-shot környezetben MI-generált könnyen érthető szövegek kontextualizációs mintázatait mutatta be. A vizsgálat alapján egyértelművé vált, hogy a standard nyelvi szövegekhez képest a könnyen érthető szövegek merőben más kontextualizációs mintázatokkal működnek az információk diskurzusba ágyazását tekintve. Az emberek által írott egyszerűsítésekben észrevehető volt, hogy a szövegek mondatonként

kevesebb kontextualizáló elemet tartalmaznak, és azok is szemantikai szempontból egyszerűbben feldolgozhatók. Gyakori emellett a kontextualizáló elemeket tovább magyarázó, kontextualizáló szerepű mondatok használata azon elemek esetében, amelyek a megnyilatkozás megértéséhez feltétlenül szükségesek. Amennyiben azonban ezek vagy más, standard nyelvi kontextualizáló elemek nem elengedhetetlenek a szöveg megértéséhez, a szövegeket egyszerűsítő megnyilatkozó gyakran elhagyja őket. A könnyen érthető szövegben lévő idézést megvalósító elemek szintén a standard nyelvitől erősen különböző sémákat mutattak.

Az LLM által generált egyszerűsített szövegekben részben felfedezhetők ugyanezek a sémák. A helyszínt és az időpontot megmagyarázó, (re)kontextualizáló szerepet betöltő tagmondatok fontossága megmutatkozott abban, hogy a nagy nyelvi modell ezeket a stratégiákat szintén alkalmazta, akár „kitalált" információk szövegbe ágyazásával is. A modell emellett elsajátította az egyéb magyarázó célú, (re)kontextualizáló mondatok sémáját is. Feltűnő volt azonban, hogy az idézés esetében a modell nem volt képes elsajátítani az emberek által alkotott egyszerűsítéshez hasonló konstruálási sémákat. Emellett a modell általában nem hagyott el információkat a szövegből: így a modell által egyszerűsített szövegek gyakran ugyanolyan kontextualizáló láncokat tartalmaztak, mint a standard nyelvi szövegek. Az eredmények potenciálisan javíthatók lennének egy nagy nyelvi modell finomhangolásával.

Irodalom

Alva-Manchego, Fernando – Scarton, Carolina – Specia, Lucia 2021. The (un)suitability of automatic evaluation metrics for text simplification. *Computational Linguistics* 47(4): 861–889. https://doi.org/10.1162/coli_a_00418

Andok Mónika 2003. A hír mint szövegtípus. *Iskolakultúra* 13(11): 68–76.

Bahtyin, Mihail 1988. A beszéd műfajai. In: Kanyó Zoltán – Síklaki István (szerk.): *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből.* Budapest: Tankönyvkiadó. 246–280.

Ballagó Júlia 2025. *A műfajiság funkcionális pragmatikai vizsgálata receptes és könyvértékelő weboldalakon.* Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/dokumentum/m1300amufa__1/ (2025. 06. 29.) https://doi.org/10.1556/9789636641184

BITV 1.0 (2002) / BITV 2.0 (2011). *Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie Informationstechnik-Verordnung – BITV).*

Bredel, Ursula – Maaß, Christiane 2016. *Ratgeber Leichte Sprache.* Berlin: Duden.

Csontos Nóra 2023. *Az idézés működése a magyar nyelvben.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Dobos Csilla 2019. Intralingvális fordítás és szaknyelvi terminológia. In: Szoták Szilvia (szerk.): *Diszciplínák találkozása: nyelvi közvetítés a XXI. században.* Budapest: Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda Zrt. (OFFI). 186–196.

Horváth Péter László 2023. Könnyen érthető nyelvi szint – szabályrendszerek. *Carissimi* 14(1): 10–12.

Imrényi András 2017. Mondattan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 663–760.

Inclusion Europe 2009a. *Information for all: European standards for making information easy to read and understand.* Brussels: Inclusion Europe.

Inclusion Europe 2009b. *Informationen für alle! Europäische Regeln, wie man Informa tionen leicht lesbar und leicht verständlich macht.* Brussels: Inclusion Europe.

Inclusion Europe 2013. *Információ mindenkinek. A könnyen érthető kommunikáció európai alapelvei.* Budapest, Brüsszel: ÉFOÉSZ – Inclusion Europe.

Jakobson, Roman 1959. On linguistic aspects of translation. In: Brower, Reuben (ed.): *On translation.* Cambridge, MA, London: Harvard University Press. 232–239. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674731615.c18

Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége (IFLA) 2021. Irányelvek a könnyen olvasható szövegekhez. In: Horváth Péter László – Ladányi Lili (szerk.):

Válogatás a könnyen érthető nyelv nemzetközi szakirodalmából. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. 17–45.

Kugler Nóra 2017. Mondattan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 761–895.

Kugler Nóra 2022. Milyen kérdésekhez és válaszlehetőségekhez vezet az összetett mondat leírásában a kontextus módszeres figyelembevétele? In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar mondat kontextuális környezete*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 213–244.

Langacker, Ronald W. 1990. *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, Ronald W. 2015. How to build an English clause. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* 2(2): 1–45. https://doi.org/10.14706/JFLTAL15121

Maaß, Christiane 2020. *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Balancing comprehensibility and accessibility.* Berlin: Frank & Timme GmbH. https://doi.org/10.26530/20.500.12657/42089

Netzwerk Leichte Sprache 2009. *Die Regeln für Leichte Sprache.*

Prótár Noémi – Nemeskey Dávid Márk 2025. HunSimpleNews: Az első autentikus magyar nyelvű szövegekből álló szövegegyszerűsítési korpusz. In: *XXI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY2025) tanulmánykötete*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem TTIK, Informatikai Intézet. 197–218.

Simon Gábor 2017. Áttekintés a műfajkutatás tendenciáiról és lehetőségeiről. Útban egy kognitív szemléletű műfajelmélet felé. *Magyar Nyelv* 113: 146–166. https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2017.2.146

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 897–1058.

Tátrai Szilárd 2023. *A nézőpont a nyelvi megismerésben. A kontextusfüggő kiindulópontok kognitív nyelvészeti megközelítése. Akadémiai doktori értekezés*. ELTE. (https://real-d.mtak.hu/1552/7/tatrai.szilard_54_23_doktori_mu.pdf)

Tolcsvai Nagy Gábor 2006. Szövegtan. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 149–174.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Bevezetés. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 23–71.

Verhagen, Arie 2007. Construal and perspectivization. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 25–47.

Verschueren, Jef 1999. *Understanding pragmatics.* London: Arnold.

Grattafiori, Aaron – Dubey, Abhimanyu – Jauhri, Abhinav – Pandey, Abhinav – Kadian, Abhishek – Al-Dahle, Ahmad – Letman, Aiesha – Mathur, Akhil – Schelten, Alan – Vaughan, Alex – Yang, Amy – Fan, Angela – Goyal, Anirudh – Hartshorn, Anthony – Yang, Aobo – Mitra, Archi – Sravankumar, Archie – Korenev, Artem – Hinsvark, Arthur – Rao, Arun – Zhang, Aston – Rodriguez, Aurelien – Gregerson, Austen – Spataru, Ava – Roziere, Baptiste – Biron, Bethany – Tang, Binh – Chern, Bobbie – Caucheteux, Charlotte – Nayak, Chaya – Bi, Chloe – Marra, Chris – McConnell, Chris – Keller, Christian – Touret, Christophe – Wu, Chunyang – Wong, Corinne – Canton Ferrer, Cristian – Nikolaidis, Cyrus – Allonsius, Damien – Song, Daniel – Pintz, Danielle – Livshits, Danny – Wyatt, Danny – Esiobu, David – Choudhary, Dhruv – Mahajan, Dhruv – Garcia-Olano, Diego – Perino, Diego – Hupkes, Dieuwke – Lakomkin, Egor – AlBadawy, Ehab – Lobanova, Elina – Dinan, Emily – Smith, Eric Michael – Radenovic, Filip – Guzmán, Francisco – Zhang, Frank – Synnaeve, Gabriel – Lee, Gabrielle – Anderson, Georgia Lewis – Thattai, Govind – Nail, Graeme – Mialon, Gregoire – Pang, Guan – Cucurell, Guillem – Nguyen, Hailey – Korevaar, Hannah – Xu, Hu – Touvron, Hugo – Zarov, Iliyan – Arrieta Ibarra, Imanol – Kloumann, Isabel – Misra, Ishan – Evtimov, Ivan – Zhang, Jack – Copet, Jade – Lee, Jaewon – Geffert, Jan – Vranes, Jana – Park, Jason – Mahadeokar, Jay – Shah, Jeet – van der Linde, Jelmer – Billock, Jennifer – Hong, Jenny – Lee, Jenya – Fu, Jeremy – Chi, Jianfeng – Huang, Jianyu – Liu, Jiawen – Wang, Jie – Yu, Jiecao – Bitton, Joanna – Spisak, Joe – Park, Jongsoo – Rocca, Joseph – Johnstun, Joshua – Saxe, Joshua – Jia, Junteng – Alwala, Kalyan Vasuden – Prasad, Karthik – Upasani, Kartikeya – Plawiak, Kate – Li, Ke – Heafield, Kenneth – Stone, Kevin – El-Arini, Khalid – Iyer, Krithika – Malik, Kshitiz – Chiu, Kuenley – Bhalla, Kunal – Lakhotia, Kushal – Rantala-Yeary, Lauren – van der Maaten, Laurens – Chen, Lawrence – Tan, Liang – Jenkins, Liz – Martin, Louis – Madaan, Lovish – Malo, Lubo – Blecher, Lukas – Landzaat, Lukas – de Oliveira, Luke – Muzzi, Madeline – Pasupuleti, Mahesh – Singh, Mannat – Paluri, Manohar – Kardas, Marcin – Tsimpoukelli, Maria – Oldham, Mathew – Rita, Mathieu – Pavlova, Maya – Kambadur, Melanie – Lewis, Mike – Si, Min – Singh, Mitesh Kumar – Hassan, Mona – Goyal, Naman – Torabi, Narjes – Bashlykov, Nikolay – Bogoychev, Nikolay – Chatterji, Niladri – Zhang, Ning – Duchenne, Olivier – Çelebi, Onur – Alrassy, Patrick – Zhang, Pengchuan – Li, Pengwei – Vasic, Petar – Weng, Peter – Bhargava, Prajjwal – Dubal, Pratik – Krishnan, Praveen – Koura, Punit Singh – Xu, Puxin – He, Qing – Dong, Qingxiao – Srinivasan, Ragavan – Ganapathy, Raj – Calderer, Ramon – Cabral, Ricardo Silveira – Stojnic, Robert – Raileanu, Roberta – Maheswari, Rohan – Girdhar, Rohit – Patel, Rohit – Sauvestre, Romain – Polidoro, Ronnie – Sumbaly, Roshan – Taylor, Ross – Silva, Ruan – Hou, Rui – Wang, Rui – Hosseini, Saghar – Chennabasappa, Sahana – Singh, Sanjay – Bell,

Sean – Kim, Seohyun Sonia – Edunov, Sergey – Nie, Shaoliang – Narang, Sharan – Raparthy, Sharath – Shen, Sheng – Wan, Shengye – Bhosale, Shruti – Zhang, Shun – Vandenhende, Simon – Batra, Soumya – Whitman, Spencer – Sootla, Sten – Collot, Stephane – Gururangan, Suchin – Borodinsky, Sydney – Herman, Tamar – Fowler, Tara – Sheasha, Tarek – Georgiou, Thomas – Scialom, Thomas – Speckbacher, Tobias – Mihaylov, Todor – Xiao, Tong – Karn, Ujjwal – Goswami, Vedanuj – Gupta, Vibhor – Ramanathan, Vignesh – Kerkez, Viktor – Gonguet, Vincent – Do, Virginie – Vogeti, Vish – Albiero, Vítor – Petrovic, Vladan – Chu, Weiwei – Xiong, Wenhan – Fu, Wenyin – Meers, Whitney – Martinet, Xavier – Wang, Xiaodong – Wang, Xiaofang – Tan, Xiaoqing Ellen – Xia, Xide – Xie, Xinfeng – Jia, Xuchao – Wang, Xuewei – Goldschlag, Yaelle – Gaur, Yashesh – Babaei, Yasmine – Wen, Yi – Song, Yiwen – Zhang, Yuchen – Li, Yue – Mao, Yuning – Coudert, Zacharie Delpierre – Yan, Zheng – Chen, Zhengxing – Papakipos, Zoe 2024. *The Llama 3 herd of models.* 2024. arXiv preprint, arXiv:2407.21783. https://arxiv.org/abs/2407.21783

A felhasznált szövegek elérései

1.
a: https://pannonrtv.com/rovatok/szines/veget-ert-az-ev-legvidamabb-ejszakaja
b: https://pannonrtv.com/rovatok/kek-hirek/kek-hir-elmult-az-ev-legvidamabb-ejszakaja

2.
a: https://pannonrtv.com/rovatok/onkormanyzatok/mindket-iranyban-lezartak-foutat-palics-kozpontjaban
b: https://pannonrtv.com/rovatok/kek-hirek/kek-hir-mindket-iranyban-lezartak-foutat-palics-kozpontjaban

3.
a: https://pannonrtv.com/rovatok/onkormanyzatok/tilos-kaptarakat-ut-melle-helyezni
b: https://pannonrtv.com/rovatok/kek-hirek/kek-hir-tilos-kaptarakat-az-ut-melle-helyezni

4., 9., 12.
4a, 9a, 12a: https://pannonrtv.com/rovatok/tarsadalom/nyilas-mihaly-nincs-ok-tavoktatas-bevezetesere
4b: https://pannonrtv.com/rovatok/kek-hirek/kek-hir-nincs-ok-tavoktatas-bevezetesere

5.
a: https://pannonrtv.com/rovatok/tarsadalom/konyveket-es-laptopokat-adomanyozott-az-mnt-zombori-konyvtarnak
b: https://pannonrtv.com/rovatok/kek-hirek/kek-hir-konyveket-es-laptopokat-adomanyozott-az-mnt-zomborban

6.
a: https://pannonrtv.com/rovatok/tarsadalom/keso-ejszaka-nem-kell-majd-fizetni-belgradi-buszokon

7, 8, 11:
a: https://pannonrtv.com/rovatok/tarsadalom/szent-szava-napjat-unneplik-szerbiaban

10.
https://pannonrtv.com/rovatok/tarsadalom/maganvallalkozasok-segitik-fogyatekkal-eloket-zentan

Abstract

Prótár, Noémi

Contextualisation patterns in easy-to-understand news texts

The study investigates the contextualization patterns of human- and AI-generated Hungarian-language easy-to-understand news texts, comparing them to standard language news texts. The paper focuses on the elements that precede the existential core (Imrényi 2017: 703–713), link it to a person or a thing, and/or position it in time and space. It also investigates the function of contextualizing clauses and independent (re)contextualizing sentences. The study conducts a qualitative analysis of nine texts, revealing emergent patterns specific to each register. The study reveals that easy-to-understand texts, whether human-written or AI-generated, exhibit contextualization patterns that differ from standard language texts: easy-to-understand texts use semantically simpler contextualization schemes, thus making information available differently from sentence to sentence, and also employ strategies

in the sentences that cite someone, that are strongly different from standard language ones. In AI-generated texts, similar patterns to easily understandable texts written by humans can be detected, but the output of the model relies much more on the structures of standard language text than human simplifications.

Keywords: easy-to-understand texts, text simplification, contextualizaton, automatic text simplification

Prótár Noémi
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/0009-0001-3309-7975
protarnoemi@student.elte.hu

Mayer Péter

Az információforrás megjelenítésének mintázatai tartalomösszegző szövegekben

Kivonat

A kutatás középiskolás (10. és 11. osztályos) diákok tartalmi összegzéseiben (T_2) (vö. Endres-Niggemeyer 1998; Koltay 2003) vizsgálja azokat a nyelvi konstrukciókat, amelyek a tanulók által megjelenített információk forrására – tipikusan az alapszövegre (T_1) vagy annak szerzőjére/narrátorára – utalnak. A bemutatott elemzések a kutatói korpusz két olyan szövegcsoportjára (A és B) támaszkodnak, amelyek a forrásszöveg medialitása alapján különböznek, míg a tartalmi összegzés medialitásában egyeznek. Az A csoportba egy ismeretterjesztő cikk írott összegzései, míg a B csoportba egy hangzó alapszöveg (videó) írásos összefoglalásai tartoznak. A vizsgálat mindkét csoporton belül az úgynevezett információközvetítő típusú T_2-kre fókuszál, vagyis azokra a másodlagos szövegekre, amelyek tartalmaznak legalább egy, az információforrásra utaló hivatkozást. Minden ilyen hivatkozás reflexív kontextualizáló (Tátrai 2022: 65–71) kifejezésnek minősül, hiszen mindezek a T_2 kontextuális értelmezéséhez járulnak hozzá. Az elemzés kritériumainak megfelelő kifejezések osztályozása több szempontú. Egyfelől érdemes szétválasztani a forrást külön lexikai elemmel (expliciten) megnevező (például *a videó*), valamint a pusztán idéző igei (Csontos 2023: 90–108) konstrukcióval (impliciten) utaló szegmenseket (például *arról szólt, hogy*). A kategóriaképzés másik alapja az, hogy a referálás kontextualizáló főmondatban vagy az információadással azonos elemi mondatban valósul-e meg. A releváns kifejezések továbbá az egyéb, T_1-re referáló kontextualizálók (például a feltételezett szándékot, a célközönséget stb. megjelenítő és az attitűdjelölő konstrukciók) megléte vagy hiánya, illetve minősége alapján csoportosíthatók. A funkcionális kognitív nyelvészet elméleti keretében (Tolcsvai Nagy [szerk.] 2017) végzett kutatás arra keresi a választ, hogy az információközvetítő összegzésekben a fent említett típusok lehetséges kombinációi milyen konstrukciós sémákat hoznak létre; hogy ezek

közül melyek az összegzéseket leginkább jellemző mintázatok, és hogy az eltérő medialitású alapszövegek mennyiben befolyásolják az azokból készített T_2-k T_1-re utaló kontextualizáló kifejezéseit.

Kulcsszavak: funkcionális kognitív nyelvészet, tartalmi összegzés, kontextualizáció, idéző konstrukciók, az információforrás megjelenítése

1. Bevezetés

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás során középiskolás diákoktól származó, tartalomösszegző szövegek kvantitatív és kvalitatív elemzésével szándékozom közelebb jutni annak meghatározásához, hogy az összegzések esetében mi számít műfajspecifikus jellemzőnek.

A vizsgálatokat a funkcionális kognitív nyelvészet (Croft–Cruse 2004; Tolcsvai Nagy 2013) és azon belül is főként a kognitív pragmatika (Verschueren 1999; Tátrai 2017) elméleti keretében és módszertanával végzem. Az említett nyelvelméleti keret az elméletet és az empíriát szoros összefüggésben kezeli – azon belül is a használtalapúságra épít (az adatokból való kiindulás egybefügg az adatok kezelésével); továbbá a nyelvi konstrukciók vizsgálatában a séma-megvalósulás dinamikus viszonyára alapoz (Tolcsvai Nagy 2017: 24).

Az összefoglalás egyik alapvető kritériuma az, hogy létezik egy forrásdokumentum, amelyet az összegzés készítője először mentálisan feldolgoz, majd annak alapján a számára leglényegesebb információelemek felhasználásával új, önálló szöveget hoz létre egy befogadói közegnek.

Az alapszöveg (T_1) és az összegzés (T_2) kapcsolatát ugyanakkor nemcsak a részlegesen vagy egészlegesen megegyező információk, hanem a T_1-re mint forrásra reflektáló konstrukciók használata is megerősítheti. Az olyan szegmensek, mint például *A videó az iskolai bántalmazásról szólt* vagy *A szöveg arról szól, hogy…*, kontextualizáló jellegűek, hiszen a diskurzusban részt vevők számára egy-egy releváns háttérismeretet mozgósítva segítik elő, hogy az összegzés mint nyelvi produktum az alapszöveggel való kapcsolatának felmutatásával értelmezhetővé váljon.

A T_1-re mint forrásra utaló kifejezések még pontosabban reflexív kontextualizálók (Tátrai 2022: 65–71), hiszen ezek által a T_2 megnyilatkozója az összefoglalás mint nyelvi-mentális tevékenység céljára reflektál (egy hosszabb és tartalmilag komplexebb szöveg lényegének a megragadására és

újraalkotó közvetítésére), ezáltal a befogadót is segítve az összegzésbeli információk viszonyított feldolgozásában, megértésében. Ez a kontextualizáló művelet a megnyilatkozó metapragmatikai tudatosságának jelzéseként reflektálttá teszi azt a viszonyt, hogy az aktuális szövegében egy általa korábban feldolgozott és megértett forrásdokumentumot közvetít, vagyis az információközlés folyamatában az eredeti szöveget értelmező, interpretáló személyként tünteti fel saját magát.

A T_1-re mint forrásra való utalás az idézés (Csontos 2023) jelenségével is összekapcsolódik, hiszen a kontextualizáló konstrukciók az összegzésen belül legtöbbször függő vagy szabad függő, ritkábban pedig egyenes idézésnek minősülnek.

1.1. A kutatás tágabb kontextusa

Ahogy fentebb említettem, kutatásomban a tartalomösszegző szövegek (Endres-Niggemeyer 1998; Koltay 2003) jellemzőit vizsgálom. Az elemzett összegzések középiskolás (10. és 11. osztályos) diákoktól származnak – fele-fele arányban gimnáziumi és technikumi adatközlőktől. Az összegzés műfaji jellemzőinek pontosabb meghatározása érdekében különböző feladatvégzési csoportokat alakítottam ki az alapszövegek és az azokból készült összegzések medialitástípus-kombinációi alapján. Ennek megfelelően a következő csoportok jöttek létre (hasonló felosztásra lásd például Bańczerowski 2003: 96):

- A csoport: írott T_1 – írott T_2
- B csoport: hangzó T_1 – írott T_2
- C csoport: írott T_1 – hangzó T_2
- D csoport: hangzó T_1 – hangzó T_2

Az adatközlés minden esetben az adott feladatcsoporthoz tartozó elsődleges szöveg megismerésével kezdődik, ezt követően a diákok összefoglalják a feldolgozott alapszöveg tartalmát, majd további feladatokat oldanak meg a forrásdokumentummal kapcsolatban, illetve kitöltenek egy, a szövegösszegzésben mint feladattípusban való jártasságukra vonatkozó kérdőívet. A T_1 megismerésére, a T_2 elkészítésére, az egyéb feladatok megoldására, valamint a kérdőív kitöltésére minden résztvevőnek megegyező időkeret (egy tanítási óra, azaz 45 perc) áll rendelkezésére.

Az adatközlés részproduktumaként megkapott összegzéseken belül elsősorban azt vizsgálom, hogy azok egyes kifejezései mennyire szorosan kapcsolódnak

az alapszöveghez. Egy-egy szövegnek (illetve azon belüli nyelvi konstrukciónak) egy másik szöveggel (azon belüli nyelvi konstrukcióval) való kapcsolata az alábbi típusok szerint határozható meg:

1) ha egy, a másodlagos szövegben fellelhető szegmens[1] (Y) teljes mértékben azonos egy, az elsődleges szövegben szereplő szegmenssel (X), akkor **megegyező részek**ről beszélhetünk (X = Y);
2) ha egy, a másodlagos szövegben fellelhető szegmens (Y) szemantikailag teljes mértékben megegyezik, és formailag is javarészt azonos egy, az elsődleges szövegben szereplő szegmenssel (X) (azaz a két konstrukció között pusztán minimális különbségek mutatkoznak, például, ha Y alaki variánsa X-nek; vagy ha X szegmens elemei szórendi módosításokkal ugyan, de maradéktalanul előfordulnak Y-ban), akkor **formai változtatások**ról beszélhetünk (X ≈ Y);
3) ha egy, a másodlagos szövegben fellelhető szegmens (Y) formailag nem, de szemantikailag megfeleltethető egy, az elsődleges szövegben szereplő szegmensnek (X) (ha például Y szinonimája vagy kváziszinonimája X-nek; vagy a konceptuális hierarchiában érintkezik vele – ha például Y mint fölérendelt fogalom X valamennyi elemére együttesen utal), akkor **helyettesítések**ről beszélhetünk (X → Y);
4) ha pedig egy, a másodlagos szövegben fellelhető szegmens (Y) formailag vagy tartalmilag egyetlen, az elsődleges szövegben szereplő szegmensnek (X) sem feleltethető meg, akkor **önálló hozzátoldások**ról beszélhetünk (X ≠ Y).

A T_1-re utaló kifejezések értelemszerűen nem részei az elsődleges szövegnek, azok ugyanis éppen egy külső (interpretátori) nézőpontból utalnak a T_1-beli tartalmazásra. Ennek megfelelően az ilyen nyelvi konstrukciók önálló hozzátoldásoknak minősülnek, a 4) kategória egyik legjelentősebb altípusát valósítva meg.[2]

A T_1-re utaló kontextualizáló kifejezések megjelenése már a korábbi vizsgálataim alapján is (Mayer 2021) kiemelkedően gyakori, voltaképpen műfajspecifikus jelenségnek tekinthető a T_2-kben, de természetesen nem kötelező

[1] Szegmensen egy tetszőleges méretű (több lexéma esetén egybefüggő) nyelvi konstrukciót értek. A szegmens vonatkozhat tehát egy-egy lexémára, szókapcsolatra, (tag)mondatra vagy annak különböző méretű részleteire, illetve – a legritkább esetben – akár egy-egy (rövidebb) bekezdésre is.

[2] Az ezekkel összekapcsolódó, további tartalomkifejtő mondatrészletek minőségüket tekintve mind a négy relációtípusba besorolódhatnak.

kritériuma egy összegzésnek. Annak alapján, hogy az összegző szövegek tartalmazzák-e az említett kifejezések bármely típusát (lásd 3.1–2.), a T_2-k két csoportra bonthatók: a kontextualizáló jelzést nem alkalmazó (azaz a T_1-re nem utaló) másodlagos szövegeket **információdeklaráló,** míg az ilyen jellegű nyelvi kifejezésekkel rendelkezőket **információközvetítő** összegzéseknek nevezem. A jelen tanulmányban az utóbbi, információközvetítő típusú T_2-kkel foglalkozom részletesebben.

2. Anyag és módszer

Az alábbiakban bemutatott elemzések során az 1.1. részben már ismertetett feladatvégzési csoportok közül az A (az írott alapszövegből írott összegzést készítők) és a B (a hangzó alapszövegből írott összegzést készítők) munkáira támaszkodtam. Mindkét csoportot 40-40 különböző adatközlő alkotta, ekképpen az A és a B csoport alkorpusza összesen 80 szöveget tartalmaz. Egy-egy csoportban 20 gimnáziumi és 20 technikumi tanuló volt, továbbá 20 fő 10. osztályba, a másik 20 fő pedig 11. osztályba járt (lásd 1. táblázat). Az adatközlésben részt vevő diákok egy budapesti technikum és egy budapesti gimnázium tanulói voltak.

1. táblázat. *Az adatközlők megoszlása az egyes feladatvégzési csoportokban évfolyam és iskolatípus szerint*

	A csoport		B csoport	
	10. osztályos	**11. osztályos**	**10. osztályos**	**11. osztályos**
gimnazista	**10 fő**	**10 fő**	**10 fő**	**10 fő**
technikumi diák	**10 fő**	**10 fő**	**10 fő**	**10 fő**
Összesen	**40 fő**		**40 fő**	
	80 fő			

Az A csoport alapszövegét egy, a látszatfajképzés jelenségéről szóló, ismeretterjesztő cikk szolgáltatta (lásd 1. melléklet); míg a B csoport egy, az iskolai bántalmazásról szóló audiovizuális anyagot dolgozott fel (a videó lejegyzése a 2. mellékletben található). Mindkét csoport írásos összegzést készített a saját forrásdokumentumáról.

Az így kapott szövegek kézi annotálását követően meg tudtam határozni, hogy az összegzések közül melyek tartoznak az információközvetítő típusba.

A kiválogatott szövegeken belül ezután azokra a kifejezésekre fókuszáltam, amelyek segítségével arra utaltak az adatközlők, hogy az összegzésükben bemutatott információk egy másik dokumentumból származnak. Az ennek a kritériumnak megfelelő konstrukciókat összegyűjtöttem, majd azokon különböző szempontok szerint kvantitatív és kvalitatív elemzéseket végeztem.

A vizsgálatok során meghatározónak tartottam, hogy az információforrásra utaló kifejezések hogyan konstruálják meg nyelvileg a T_1-et (ha megjelenítik lexikálisan, nominálissal); hogy milyen idéző igét vagy idéző kifejezést tartalmaznak (ha tartalmaznak); illetve hogy egy, a célszerkezettel azonos elemi mondatban vagy egy kontextualizáló főmondatban utalnak-e a T_1-re. (Az utóbbi két szempont – az idéző kifejezés megléte vagy hiánya, valamint a mondatszerkezet típusa – szerinti lehetséges csoportosítást lásd a 3.2. részben). Az általam lényegesnek tartott szempontokhoz egy-egy hipotézis kapcsolódik:

(H_1) Az esetek többségében kontextualizáló főmondattal (vagyis *A videó arról szólt, hogy...* típusú szerkezetekkel) utalnak az adatközlők a forrásdokumentumra.

(H_2) Az elemzés kritériumainak megfelelő mondatok többsége expliciten, külön lexikai elemmel jelöli az információforrást mint a tudatosság szubjektumát.

(H_3) Az elemzett anyagban a *szól* idéző ige, illetve a *szól* N.DEL (például a *„bullying"-ról szól*) idéző konstrukció lesz a leggyakoribb.

3. Vizsgálatok

A most következő részekben az A és a B feladatvégzési csoport információközvetítő összegzéseiből (lásd 3. melléklet) származó, T_1-re utaló kifejezések tulajdonságaival foglalkozom.

3.1. Az információközvetítő összegzések

Az alábbi példákon látható, hogy az információközvetítő összegzést készítő diákok hogyan tették reflektálttá, hogy az általuk leírtak egy másik forrásszövegből származnak.

(1) B_{13}: A legfontosabb üzenete: „Merj segítséget kérni, nem vagy egyedül!"

(2) B_{13}: A videó az iskolai bántalmazásról „bullying"-ról szól.

(3) A_{38}: A szöveg szerint az emberiségünket az állatokra nem jellemző érzelmeink határozzák meg.
(4) A_{37}: A szöveg arról szólt, hogy az emberek saját csoportbeli társaikat sokszor, akár tudtukon kívül, sokkal emberibbnek tartja, mint más népcsoport tagjait.
(5) B_{20}: Megerősíti a nézőkben a videó, hogy még ilyen esetekben sem vagyunk egyedül és azt, hogy kérjünk segítséget, ha kell.

Az információforrásra való utalás az összegzésben egyenes idézetként (Csontos 2023: 68–70) konstruálódhat, amely egy idéző részből és egy, a forrásdokumentum releváns részét/részeit kiemelő idézetből épül fel. Ennek a fenti példák közül az (1) felel meg (idéző rész: *A legfontosabb üzenete:* – idézet: „*Merj segítséget kérni, nem vagy egyedül!*").

Az összegzéseket ezzel a hagyományos megoldással[3] szemben – egymáshoz képest különböző mértékben – a (2)–(5) alá tartozó, valamint az azokhoz szerkezetileg hasonló példák jellemezték leginkább. Bár mindegyikben közös, hogy valamilyen formában utalnak arra a forrásdokumentumra (szövegre vagy videóra), amelynek alapján az adatközlők az összegzésüket készítették, az utalás módja és a T_1-re referáló mondatok komplexitása eltérő mintázatokat mutat. A (2) és a (3) megegyezik abban, hogy mindkettő egy elemi mondatban[4] szerepel a célszerkezettel, de különbözik abban, hogy míg a (2) valódi idéző igét szerepeltet *(szól),* addig a (3) az információközvetítést nem igei szerkezettel *(a szöveg szerint)* vezeti be. A két konstrukciótípus különbsége a közléssel kapcsolatos viszonyukban ragadható meg. Míg az ige profilálja a T_1 (megnyilatkozójának a) közlési aktusát, és le is horgonyozza hozzá (E/3. személy, részletezett kidolgozásaként lásd *A videó* kifejezést), addig az evidencialitást (Aikhenvald 2004) kifejező *szerint* konstrukció alapvetően perspektiváló, hiszen anchorként azt a perspektívát viszi színre, amelyből a célszerkezet elérhető. Az ehhez kapcsolódó példában (3) a nominális *(A szöveg)* a T_1-et (metonimikusan annak megnyilatkozóját) mint az információ forrását jeleníti meg.

Ezekhez képest a (4)-ben és az (5)-ben összetett mondatokat találunk, amelyek kontextualizáló főmondata (Kugler 2017: 844–853) a T_1-re utal.

[3] Az általam vizsgált összegzésekben az (1) volt az egyetlen olyan szegmens, amelyik ezt a konstrukciótípust képviselte.

[4] Egyszerű mondat vagy tagmondat, amely többek között „tájékoztatás, kérdés, utasítás kifejezésére alkalmas", és amely „[e]gy elemi jelenetre irányítja a figyelmet, prototipikus esetben tartalmazza egy lehorgonyzott folyamat ábrázolását" (Tolcsvai Nagy [szerk.] 2017: 1063; lásd bővebben Imrényi 2017: 664–760).

A (4) az INFORMÁCIÓKÖZLÉS keretet aktiváló kifejezéssel *(szól)* és az utalószóval *(arról)* továbbá azt is jelöltté teszi, hogy a tényleges tartalomadás (a célszerkezet, az INFORMÁCIÓ kifejtése) a mellékmondat(ok)ban valósul meg. A tényleges idéző ige megléte alapján a (4) a (2)-höz kapcsolódik szorosabban, annak hiánya miatt pedig az (5) a (3)-hoz.

Csupán a fenti néhány példa alapján is világossá válik, hogy a T_1-re való utalás különböző mértékű nyelvi kidolgozottságban valósulhat meg az egyes összegzésekben. Minél kidogozottabb egy, az eredeti szövegre referáló kifejezés, annál nagyobb mértékű metapragmatikai tudatosságot jelez. A nyelvi variabilitást figyelembe véve az is egyértelmű ugyanakkor, hogy a T_1-re utaló konstrukciók nem tiszta típusokban jelennek meg, a kategóriák között átmeneti jelenségek is vannak.[5]

3.2. A kontextualizáló kifejezések csoportosítása

Az A és a B csoport alkorpuszában végzett vizsgálatok alapján a kontextualizáló jelzések a következőképpen csoportosíthatók:

1. a T_1-re egy elemi mondatban reflektáló, idéző igés konstrukciók, lásd (2);
2. a T_1-re egy elemi mondatban reflektáló, nem idéző igés konstrukciók, lásd (3);
3. a T_1-re kontextualizáló főmondatban reflektáló, idéző igés konstrukciók, mellékmondatban kidolgozott célszerkezettel, lásd (4);
4. a T_1-re kontextualizáló főmondatban reflektáló, nem idéző igés konstrukciók, mellékmondatban kidolgozott célszerkezettel, lásd (5).

3.3. A kontextualizáló kifejezések megjelenése az A és a B csoport összegzéseiben

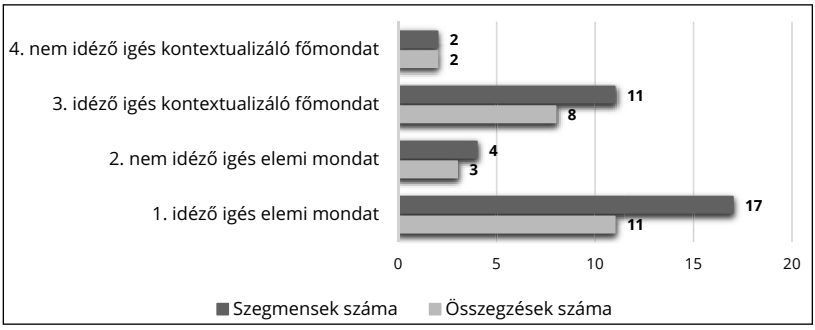
Az alábbiakban a típusgyakoriság ismertetésekor a 3.2.-ben felsorolt konstrukciófajták szerint mutatom be a vizsgált feladatcsoportok (A és B) összegzéseiből származó eredményeket. A tudatosság szubjektumainak (Tolcsvai Nagy 2017: 306–308), valamint az idéző kifejezéseknek a tárgyalásakor azonban

[5] Néhány konstrukció valójában átmenetet képez az elemi mondatos és a kontextualizáló főmondatos megoldások között. Erre példa az A_{32}-es adatközlő összegzésének első mondata, amely a tényleges célszerkezetet egy vonatkozói mellékmondatban részletezi: *Először egy indián népcsoportot mutat be a szöveg, mely ellenséges törzseket ugyanazzal a megnevezéssel illet, mint amelyeket állatokra használ.*

a mondatszerkezetet tekintem a fő osztályozási elvnek, vagyis ezeknél az 1. és a 2., illetve a 3. és a 4. kategóriába tartozó példányokat összevontan kezelem.

3.3.1. Az A csoport kontextualizáló kifejezései

Az első feladatcsoport összegzéseiben idéző igés elemi mondatokból (1. konstrukciótípus) 17 db, nem idéző igés elemi mondatokból (2. konstrukciótípus) 4 db, idéző igés kontextualizáló főmondatokból (3. konstrukciótípus) 11 db, nem idéző igés kontextualizáló főmondatokból (4. konstrukciótípus) pedig 2 db található. Az A csoport alkorpuszában tehát mindössze 34 olyan szerkezet van, amely valamilyen típusú T_1-re való referálást valósít meg. Az összesített számszerűsített adatokat az 1. ábra közli. A típusok mellett azt is feltüntettem, hogy az egyes példányszámok hány darab T_2 között oszlanak meg.



1. ábra. *Konstrukciótípusok gyakorisága az A csoportban (db)*

A 40 összegzés közül 19-ben, vagyis a csoport összegzéseinek közel a felében (47,5%) szerepel legalább egy reflexív kontextualizáló kifejezés. Egy adatközlő átlagosan 1,79 (≈ 2) referáló szegmenst alkalmazott az összegzésében (ennek minimuma 1, maximuma pedig 4 szegmens volt).

Az információforrás jelölésekor mind az elemi mondatokban, mind pedig a kontextualizáló főmondatok esetében a T_1 mint *szöveg* jelenik meg a tudatosság szubjektumaként. Ez alól részben egyetlen szerkezetmódosulás jelent csak kivételt,[6] ennek értelmezéséhez azonban szintén a SZÖVEG fogalma biztosít metonimikus elérési útvonalat:

(6) A_{38}: *A szöveg fő témája* a látszatfajképzés körül forog

[6] Továbbá az A_{16} a T_1 (feltételezett) műfaját előtérbe helyezve nem *szöveg*ként, hanem *tanulmány*ként nevezi meg a forrásdokumentumot: „Végeredményében *a tanulmány* azt mutatja, hogy a jelenség még mindig él."

Bizonyos esetekben az adatközlők csak az igei szóalakkal utaltak akár a T_1-re mint forrásdokumentumra, akár annak szerzőjére. Ezt példázzák az A_{20} által írt összegzés mondatai (7):

(7) A_{20}: Egy látszatfajképzés nevű jelenségről *volt szó* végig. Először egy ősi, régi példával *mutatták be* ezt, utána pedig egy korszerű, 3 pszichológus tanulmányán keresztül részletesebben *szemléltették* ugyanezt. Végül pedig a hasonló eredményekről is *esett szó,* előrelátólag, a jövőbe nézve is.

A vizsgált összegzésekben az adatközlők 13-szor nevezték meg expliciten (önálló fogalomszóval) a tudatosság szubjektumát; 19 esetben pedig ugyanez implicit maradt (azaz csak az igei szóalak episztemikus lehorgonyzása tette hozzáférhetővé, sematikusan).[7]

Speciális megvalósulást jelentenek azok az esetek, amikor a T_1 nem elsődleges, hanem másodlagos figuraként van jelen a mondatban:

(8) A_3: *A szövegben* 3 Belga pszichológus: Ruth Gaunt, Denis Sindic, és Jacques Philippe Leyens kísérleteket teszteltek embereken, hogy ki hogyan reagálna az adott szituációban.
(9) A_5: *A szöveg második felében* bemutat egy ehhez kapcsolódó kutatást, ahol a modern kor emberein vizsgálja három pszichológus ezt a jelenséget egy focimeccs kapcsán.
(10) A_{38}: *A szöveg szerint* az emberiségünket az állatokra nem jellemző érzelmeink határozzák meg.

Az A_3 a szöveget nem a tudatosság szubjektumaként, hanem az ismertetett információt tartalmazó közegként nevezi meg (8). Az A_5 ezen belül pontosabban lokalizálja az általa megjelenített információt (9). Az A_{38} mondata pedig azért tekinthető specifikusnak, mert az idéző igés mondatokhoz képest az abban szereplő *szerint* a célszerkezet elérésének perspektíváját profilálja (10).

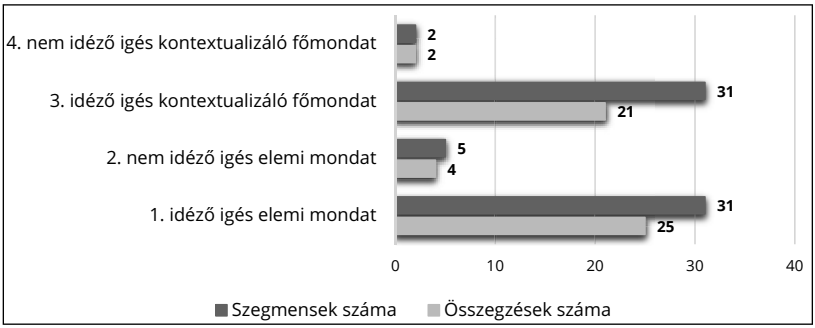
A T_1-re egy elemi mondatban utaló konstrukciók idéző részeként leggyakrabban (5-5 alkalommal) a *szól* és a *bemutat* igék szerepelnek, továbbá egyszeri előfordulással az alábbi néhány kifejezés: *beszél, esett szó, forog, ír, kezdte el bevezetni, osztotta fel, rámutat, szemléltették, volt szó*.

[7] A nominálissal való kidolgozás elmaradását indokolhatja, hogy az összegzés elkészítésére vonatkozó feladat instrukciója *(Foglald össze az elolvasott szöveget!)* tartalmazza az antecedenst *(a szöveget),* amelyre a T_2 készítői pusztán igealakokkal, anaforikusan is utalhatnak. (Ugyanez igaz a B csoport hasonló konstrukcióira is a *Foglald össze a megtekintett videó tartalmát!* utasítás mint előzmény ismeretében.)

A kontextualizáló főmondatos konstrukciókban szintén a *szól* ige volt a leggyakoribb kifejezés (4 db) – kivétel nélkül az *arról* utalószóval összekapcsolódva *Arról szólt* vagy *A szöveg arról szólt* alakban. Ezenkívül a következő igék, illetve igei szerkezetek jelentek meg egyszeri idéző részként: *állította, bizonyítja, épül, hozza fel, kifejti, mutatja, példázza, támasztotta alá, utal.*

3.3.2. A B csoport kontextualizáló kifejezései

A B csoport összegzéseiben idéző igés elemi mondatra (1. konstrukciótípus) 31 db, nem idéző igés elemi mondatra (2. konstrukciótípus) 5 db, idéző igés kontextualizáló főmondatra (3. konstrukciótípus) 31 db, nem idéző igés kontextualizáló főmondatra (4. konstrukciótípus) pedig 2 db példa található. A második feladatvégzési csoport teljes alkorpuszában összesen 69 olyan szerkezet van, amely T_1-re való utalást fejez ki. Az összesített számszerűsített adatokat a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra. *Konstrukciótípusok gyakorisága a B csoportban (db)*

A B csoport 40 tömörítményszövege közül 30-ban (75%), vagyis az összegzések háromnegyed részében szerepel legalább egy reflexív kontextualizáló kifejezés. Egy adatközlő átlagosan 2,3 (≈ 2) referáló szegmenst alkalmazott az összegzésében (ennek minimuma 1, maximuma pedig 6 szegmens volt).

A csoport alapszövegének típusa ez esetben is befolyásolta, hogy – a pusztán igei szóalakkal utaló mondatkonstrukciókat leszámítva – a tudatosság szubjektumaként a legtöbb adatközlő *a videó*t nevezze meg (a teljes alkorpuszt tekintve összesen 27-szer). Ettől egy alkalommal csupán a B_{11}-es adatközlő tért el:

(11) B_{11}: *A narrátor* arra kér, és figyelmeztet, hogy mindig van olyan, aki melletted áll és kiáll érted, segít, ha baj van.[8]

[8] A (11) a B_{11} összegzésének a 2. mondatát közli; az 1. mondatban viszont őmaga is *a videó*t

A B csoportba tartozó adatközlők expliciten 28-szor nevezték meg a tudatosság szubjektumát; ugyanerre 35-ször impliciten utaltak.

Az elemi mondatokban idéző igeként legtöbbször (17-szer) a *szól* jelenik meg, ezt követi a *volt szó* szerkezet 5 előfordulással, egyszeri kifejezésekként pedig az alábbiak: *beszél, buzdítja, említ, esik szó, hívja fel a figyelmet, írta körül, készül, kitér, megemlítette, megkülönböztette, mutatja be, összefoglalta*. Megjegyzendő, hogy a *szól* egy esetben nem idéző igei funkciót tölt be, hanem a forrásdokumentum (szerzőjének/narrátorának) feltételezett szándékára és célközönségére utal, ebben a szerkezetben a recipienst/beneficienst az N.DAT vonzat jelöli:[9]

(12) B_{30}: A videó leginkább *a fiataloknak szól.*

A (12)-höz hasonló, speciális eset a (13)-ban olvasható *készül* N.DAT igei szerkezet, amely szintén a forrásdokumentum célközönségét jeleníti meg másodlagos szereplőként:

(13) B_{26}: Ez a videó *a lelki, fizikai vagy netes bántalmazással küzdő embereknek készült* segítségül.

A (14)-ben pedig egy olyan példát olvashatunk, amelyben az adatközlő a videó, illetve a szerző/narrátor feltételezett szándékára utal:

(14) B_{19}: Ezenkívül *kitartásra buzdítja* a bullyingban szenvedő alanyokat.

A B csoport kontextualizáló főmondatainak idéző igei között a gyakoriság szempontjából erősebb megoszlás tapasztalható. A leggyakoribb idéző ige a *beszél* (4 db), ezután 3-3 előfordulással szerepel a *bemutat,* az *elmond* és a *volt szó*. Összesen 2-szer jelenik meg a *megmutatja,* valamint a *felhívja a figyelm(ünk)et* kifejezés. Egyszeri előfordulásúnak számít a *bátorít,* a *beszámol,* a *fejti ki,* a *felszólít,* a *hangsúlyozza,* a *kér és figyelmeztet,* a *megerősíti,* a *megpróbálja elmagyarázni,* a *megtudjuk,* a *mondja,* a *próbált buzdítani,* valamint az előző típusban leggyakoribb *szólt*. Észrevehető, hogy a fenti kifejezések némelyike erősebben kapcsolódik a B csoport alapszövegének a medialitásához (az audiovizualitáshoz), a narrátorhoz mint az alapszöveg közvetítőjéhez, valamint a befogadói közeghez (azaz a nézőkhöz).

Az összetett mondatos megoldások között egyetlen – a 4. konstrukciótípushoz tartozó, kirívónak számító – esetben a kontextualizáló főmondat

használja a tudatosság szubjektumaként: *A videó, a bullyingról szól, ami valamilyen formában bántalmazást jelent.*

[9] A konstrukció tehát a vonzat esetalakjában is eltér az idéző igei szerkezettől (vö. *szól* N.DEL).

idéző igei pozíciója helyén egy, a befogadók mentális állapotváltozására utaló kifejezést találunk:

(15) B_{40}: *Megtudjuk* azt is, kihez forduljunk, ha mi esünk áldozatául.

A (15) továbbá azt is példázza, hogy a tudatosság szubjektuma olykor nemcsak explicit, hanem implicit másodlagos figuraként is megjelenhet: *Megtudjuk azt is* [a videóból]*, kihez forduljunk, ha mi esünk áldozatául.*

4. Eredmények

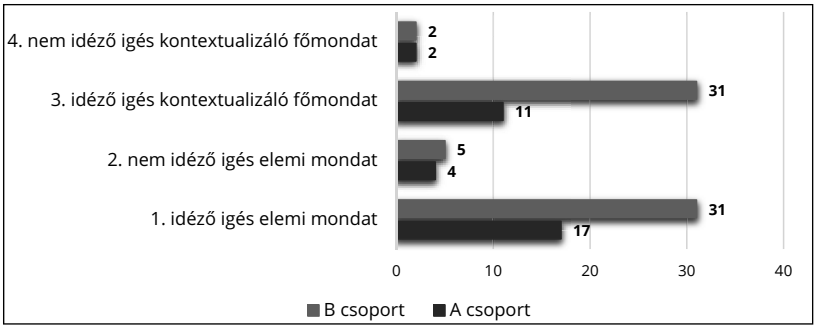
A két csoport szövegstatisztikai adatait összehasonlítva megállapítható, hogy a B csoportban 11-gyel többen szerepeltettek legalább egy információforrásra utaló kifejezést, mint az A csoportban (A: 19 db összegzés; B: 30 db összegzés).

Még látványosabb a különbség, ha nem pusztán az adatközlők, hanem a T_1-re utaló konstrukciók számát is figyelembe vesszük. Ennek alapján a B csoportba tartozó diákok az A csoport tanulóihoz képest több mint kétszer olyan gyakran tették reflektálttá az összegzésükben, hogy az általuk közölt információk egy másik szövegből származnak (A: 34 db referáló kifejezés [a 196 elemi mondatból]; B: 69 db referáló kifejezés [a 233 elemi mondatból]).

Az A és a B csoport alkorpuszában összesen 49 olyan összegzés szerepel, amely valamilyen módon utal a forrásdokumentumra, ez pedig az alkorpuszokat alkotó 40-40 szövegnek a 61,25%-át jelenti – ebből kifolyólag a T_1-re való hivatkozás az összegzések esetében többnyire meghatározó műfaji jellemzőnek tekinthető.

A konstrukciótípusok közül az A csoportban az 1., a B csoportban pedig az 1. és a 3. típushoz tartozó konstrukciók fordultak elő a legmagasabb számban. Összességében viszont az 1., azaz a T_1-re egy elemi mondatban reflektáló, idéző igés konstrukciók típusa volt a leggyakoribb, emiatt a (H_1) hipotézist nem erősítik meg az adatok. A gyakoriságából adódóan feltételezhető, hogy az összegző szövegek tekintetében ez a mintázat a legjellemzőbb. Az A csoport második leggyakoribb konstrukciótípusa a 3. (a T_1-re kontextualizáló főmondatban reflektáló, idéző igés konstrukciók, mellékmondatban kidolgozott célszerkezettel).

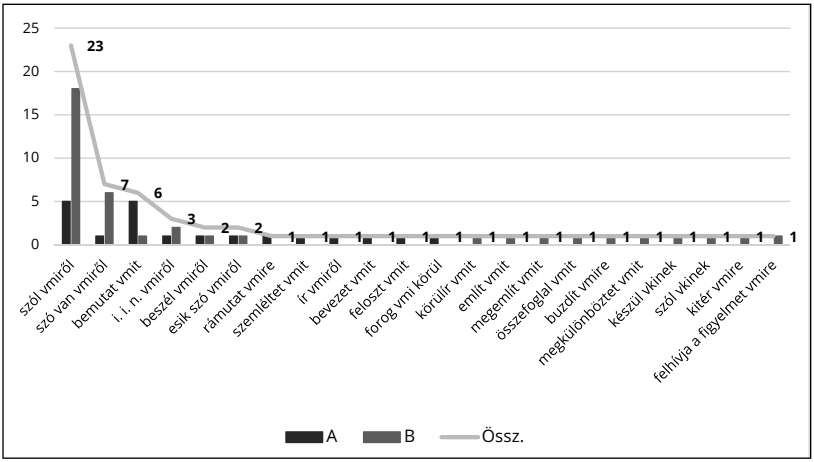
A további típusok gyakorisági sorrendje megegyezik az A és a B csoportban: harmadik helyen a 2. típusba tartozó kifejezések szerepelnek (a T_1-re egy elemi mondatban reflektáló, idéző igés konstrukciók), a legritkább konstrukciótípus pedig a 4. (a T_1-re kontextualizáló főmondatban reflektáló, nem idéző igés konstrukciók, mellékmondatban kidolgozott célszerkezettel). A két csoport kifejezéstípusainak az összesítését a 3. ábra közli.



3. ábra. *Az A és a B csoport referáló szegmensei (db)*

Az A csoportnál a *szöveg* (és egy esetben a *tanulmány*) lexémával konkretizálták az adatközlők a forrásdokumentum típusát, míg a B csoportban ugyanerre a *videó* (valamint szintén egyetlen kivételes esetben az annak megnyilatkozójára utaló *narrátor*) szolgált. Összességében viszont kevesebbszer nevezték meg expliciten a tudatosság szubjektumát (A: 13 explicit – 19 implicit; B: 28 explicit – 35 implicit kifejezés), így a (H_2) hipotézisem – miszerint a legtöbb mondat esetében megjelenik majd egy olyan fogalomszavas kifejezés, amely a tudatosság szubjektumára utal – sem bizonyul igaznak. Az adatokból továbbá az következtethető, hogy az összegzések készítői az információforrás konkrét megnevezésekor legtöbbször a forrásdokumentum típusát/műfaját helyezik előtérbe, szemben a T_1 megalkotójára vonatkozó kifejezésekkel (például *a szerző, az alkotó* stb.).

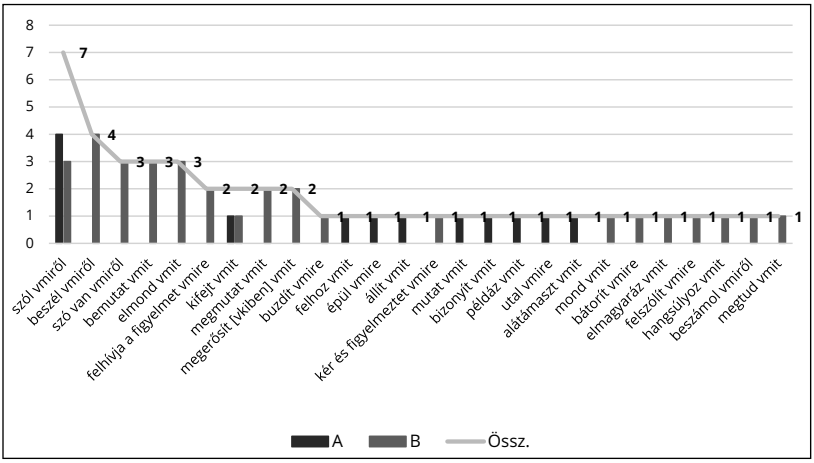
Összesítve az A és a B csoport 1. és 2. konstrukciótípusának (vagyis az elemi mondatoknak) az igei szerkezeteit, az alábbi ábrát kapjuk:



4. ábra. *Igei szerkezetek gyakorisága az A és a B csoport 1. és 2. konstrukciótípusaiban (db)*

Látható, hogy bár csoportonként – kevés kivétellel – eltérő mértékben jelennek meg az egyes kifejezések (némelyek továbbá vagy csak az egyik, vagy csak a másik csoport összegzéseiben vannak jelen), a leggyakoribb konstrukcióknak a *szól* N.DEL, a *szó van* N.DEL és a *bemutat* N.ACC számítanak.

Hasonló eredményt látunk, ha a 3. és a 4. konstrukciótípust (a kontextualizáló főmondatok kategóriáit) összesítjük a két feladatvégzési csoportban:



5. ábra. *Igei szerkezetek gyakorisága az A és a B csoport 3. és 4. konstrukciótípusaiban (db)*

Az összetett mondatos konstrukciók között szintén a *szól* N.DEL a leggyakoribb idéző kifejezés, ezt követi az előző összesítés (lásd 4. ábra) 5–6. helyén szereplő *beszél* N.DEL, amely pedig a korábbi 2. *szó van* N.DEL szerkezetet előzi meg. Az utóbbival megegyező gyakoriságú még a *bemutat* N.ACC, illetve az *elmond* N.ACC (3-3 előfordulás).

Fontos megjegyezni, hogy valamennyi idéző kifejezés közül a 1. és a 2. konstrukciótípus esetében az A csoport összesen 20-at, míg a B 39-et alkalmaz; a 3. és a 4. konstrukciótípusnál az A 13-at, a B pedig 42-t. Csupán ennek alapján is megállapítható, hogy az utóbbi csoportba tartozók sokkal gyakrabban és változatosabban alkalmaztak forráshivatkozásra utaló nyelvi kifejezéseket.

A 42 eltérő idéző kifejezés közül a teljes anyagot tekintve mindössze 7 olyan van, amely mindkét csoportban legalább egyszer megjelenik (a *bemutat* N.ACC, a *beszél* N.DEL, az *esik szó* N.DEL, az [idéző ige nélküli] N.DEL, a *kifejt* N.ACC, a *szól* N.DEL és a *szó van* N.DEL). Ezek közül mindegyik összesítésben a *szól* N.DEL fordul elő a leggyakrabban, így az arra vonatkozó (H_3) hipotézis, hogy ez szerepel majd a legtöbbször idéző kifejezésként, alátámasztást nyert. Mindez pedig arra utal, hogy az összegzések szövegtípusában – a T_1 medialitásától függetlenül – a *szól* N.DEL az információközvetítés (egyik) legbegyakorlottabb kifejezésének tekinthető.

5. Összegzés, kitekintés

Tanulmányomban a tartalomösszegző szövegek forráshivatkozásainak a konstrukciótípusait mutattam be. Az elméleti alapozást követően először a jelenlegi vizsgálatok tágabb kontextusát igyekeztem megvilágítani, majd az elemzések anyagát és módszertanát, valamint a vizsgálatokhoz kapcsolódó hipotéziseket ismertettem. Ezt követően az információdeklaráló és az információközvetítő összegzések közül az utóbbiak adataira támaszkodva azt szemléltettem, hogy miként jelennek meg a korpuszban azok a kifejezések, amelyek valamilyen formában reflektálttá teszik, hogy az általuk közölt információk nem az összegzés készítőjétől, hanem éppen a T_2 által feldolgozott forrásdokumentumból származnak. Az elemzések körét leszűkítettem a teljes kutatásban vizsgált négy feladatvégzési csoport közül az első kettőre (az A-ra és a B-re, azaz az írott alapszövegből írott összegzést, illetve a hangzó alapszövegből írott összegzést készítők csoportjára). A következő lépésben az információforrásra utaló konstrukciók között a kifejezések mondatszerkezete (a célszerkezettel azonos elemi mondat vagy kontextualizáló főmondat), valamint az idéző igék megléte vagy hiánya alapján négy típuskombinációt állítottam fel. Ezután külön

tárgyaltam az A és a B csoport reflexív kontextualizáló szegmenseire vonatkozó kutatási eredményeket, mindkét csoporton belül kitérve 1) a négy különböző kombinációtípus megjelenésére és ezek gyakorisági adataira az összegzésekben, 2) az adott feladatvégzési csoport szövegeiben alkalmazott, a tudatosság szubjektumát megjelenítő konkrét, fogalomszavas kifejezésekre, illetve 3) a konstrukciókon belül felhasznált idéző igékre és az idézés egyéb kifejezéseire. Az egyes konstrukciótípusokat a kutatói korpuszból származó példákkal szemléltettem, legvégül pedig összehasonlítottam a két csoport vizsgálatának az eredményeit.

Az adatokból kiderült, hogy a korpusz szövegeinek több mint a fele tartalmazott legalább egy információforrásra utaló kifejezést, vagyis a forrásdokumentumra való hivatkozás az összegzések műfajspecifikus jellemzőjének tekinthető. Fontos eredmény továbbá, hogy a négy konstrukciótípus közül az elsőhöz tartozó szerkezetek, tehát a T_1-re egy elemi mondatban reflektáló, idéző igés konstrukciók (azaz *A videó a bullyingról szólt* típusúak) a leggyakoribbak; illetve hogy mind az elemi, mind az összetett mondatos forráshivatkozásokban kiemelkedő gyakoriságú a *szól* N.DEL (például *a bullyingról szólt*) idéző kifejezés.

Az eredmények összesítéséből az is világossá vált, hogy a B csoport adatközlői gyakrabban és változatosabban alkalmaztak T_1-re utaló reflexív kontextualizáló kifejezéseket, mint az A csoport tagjai. Ennek egyik oka lehet, hogy az A csoport egy írott szöveget (ismeretterjesztő cikket) dolgozott fel ugyanannak a feladatsornak a szerves részeként, amelyben az összegzését is készítette, míg a B csoport egy, a feladatlaptól független adathordozón ismerte meg az alapszövegként szolgáló audiovizuális dokumentumot (videót). Tehát – többek között – akár a T_1 és a T_2 térbeli közelsége, illetve távolsága (integráltsága – integrálatlansága) is indokolhatja, hogy az A csoportban miért jelent meg kevesebbszer a T_1-re vagy azon belüli tartalmazásra utaló kifejezés, mint a másik csoportnál. A feladatlapok eltérő diszpozíciója miatt továbbá az is feltételezhető, hogy az A csoportba tartozó diákok az adatközlési tevékenységüket sokkal inkább a szövegértési feladatsorok megoldásának a forgatókönyvi sémájához igazították.

Az aktuálisan bemutatott vizsgálatokat a másik két medialitástípus-kombináció szerinti csoport, a C és a D szövegein tervezem folytatni. Várakozásom szerint a négy különböző csoport eredményeinek az összehasonlítása közelebb fog vinni ahhoz, hogy minél pontosabban felvázolhatók legyenek az összegzés műfaját meghatározó konstruáló faktorok, szövegtulajdonságok.

Források

Mannhardt András 2005. Ki mennyire ember? *Élet és Tudomány* 60(44): 1407.

Nemzeti Bűnmegelőzési Tanács 2019. *Kérj segítséget! Nem kell eltűrnöd a bántalmazást*. (YouTube-videó. Internetes elérés: https://www.youtube.com/watch?v=_LNtZWIOS0g. [2025. 02. 28.])

Irodalom

Aikhenvald, Alexandra Y. 2004. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199263882.001.0001

Bańczerowski Janusz 2003. Referátumkészítés, információsűrítés: kerekasztal-beszélgetés. *Szemiotikai szövegtan* 15: 91–105.

Croft, William – Cruse, Alan D. 2004. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803864

Csontos Nóra 2023. *Az idézés működése a magyar nyelvben*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Endres-Niggemeyer, Brigitte 1998. *Summarizing Information*. Berlin: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-72025-3

Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 664–760.

Koltay Tibor 2003. *A referálás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Könyvtári Intézet.

Kugler Nóra 2017. Az összetett mondat. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 806–895.

Mayer Péter 2021. *„Foglald össze röviden!" A pedagógiai kontextusú információtömörítés funkcionális kognitív nyelvészeti vizsgálata*. (Szakdolgozat, kézirat.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1058.

Tátrai Szilárd 2022. A kontextualizáció műveletei. Kontextualizáló konstrukciók a mondaton innen és túl. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A szövegértés kérdései*. Budapest: Gondolat Kiadó. 43–76.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Bevezetés. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 21–71.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 205–466.

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2017. *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Verschueren, Jef 1999. *Unterstanding pragmatics*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.

Mellékletek

1. melléklet: Az A csoport forrásdokumentuma

Ki mennyire ember?

A közismert néprajzi megfigyelés szerint a munduruku indiánok az ellenséges törzsbelieket ugyanazzal a névvel illetik, mint azokat az állatokat, amelyekre vadásznak.

Ez a látszatfajképzés jelensége, melynek lényege, hogy bizonyos embercsoportok más embercsoportokat nem tekintenek emberi lénynek, és úgy viszonyulnak hozzájuk, mintha valamiféle más faj egyedei lennének – akik kívül esnek az emberek közötti viselkedést szabályozó törvények hatályán. A jelenséggel történelmünk legsötétebb lapjain találkozhatunk, s kényes kérdés, hogy az efféle megkülönböztetés vajon mennyire áll távol a mai, felvilágosult embertől – netán észrevétlenül most is ott lappang mindennapi gondolkodásunk mélyén? Három belga pszichológus – Ruth Gaunt, Denis Sindic és Jacques-Philippe Leyens – cseles módon próbált közelebb jutni a válaszhoz. Abból indultak ki, hogy az emberek, még ha nem fogalmazzák is meg így, az érzelmeket két csoportra osztják. Az elsődleges érzelmek nemcsak az emberre jellemzőek, hanem nagyon sok emlősállatra is. Ilyen például a félelem, a düh, a meglepődés. A másik csoportot a másodlagos érzelmek alkotják – például remény, rajongás, megalázottság –, amelyek kimondottan emberiek, vagyis megkülönböztetnek bennünket az állatoktól. (Fontos leszögezni, hogy ez a felosztás nem tudományos érvényű, csupán azt jelzi, hogy az emberek miként szoktak gondolkodni az érzelmekről.) Gaunt és munkatársai a 2000. évi labdarúgó Európa-bajnokság egyik mérkőzését, a Belgium–Törökország-összecsapást használták fel arra, hogy elvégezzék kísérletüket. A meccs előtt néhány nappal 48 belga egyetemi hallgatót arra kértek, próbálják megjósolni, milyenek lesznek a szurkolók érzelmei, ha csapatuk nyer, illetve ha veszít. A válaszadók egyik fele honfitársainak, másik fele pedig a törököknek az érzelmeit próbálta meg elképzelni. A diákoknak 12 felsorolt érzelem közül mindegyiknél meg kellett jelölniük, hogy az szerintük mennyire lesz jellemző a szurkolókra. Természetesen a felsorolásban az érzelmek egyik fele az elsődleges, azaz „általános", másik fele pedig a másodlagos, vagyis „emberi" kategóriába tartozott. A válaszadóknak az érzelmek milyenségét két időpontra: közvetlenül a meccs utáni, valamint a három nappal későbbi állapotra vonatkozóan kellett megbecsülniük.

Kiderült, hogy a meccs utáni állapot, valamint az elsődleges érzelmek tekintetében nem volt különbség a két szurkolótáborra vonatkozó előrejelzések között. Ellenben a belga válaszadók azt jósolták, hogy a belga szurkolók a meccs után három nappal sokkal több emberi érzelmet fognak átélni, mint a törökök. A kutatók szerint ezzel, bár teljesen tudtukon kívül, azt a nézetüket fejezték ki, hogy saját honfitársaikat emberibb embernek tartják, mint egy idegen nép tagjait.

A jelenség nem túl felemelő... Ám hasznos, ha tudunk róla, mert „jobbik eszünkkel" annál hatékonyabban tudunk tenni ellene.

2. melléklet: A B csoport forrásdokumentumának leirata

Kérj segítséget! Nem kell eltűrnöd a bántalmazást

Valami megváltozott? Már nem olyan vidám hely az iskola, mint korábban? Rendszeresen pletykálnak, és mondanak rosszakat rólad? Esetleg fizikailag is bántanak és megaláznak? Már otthon sincs nyugtod, mert az interneten sem hagynak békén? Sajnos nem egyedi, ami veled történik. Ez a probléma sok más gyereket is érint. Ez a bullying, azaz a szándékos, ismétlődő erőszak, zaklatás, bántalmazás. Az iskolában, órán és szünetben, osztálykiránduláson, az interneten, telefonon, bárhol és bármikor megtörténhet. Ha bullying áldozata vagy, könnyen érezheted úgy, hogy senkit sem érdekel, ami veled történik. Mert úgy tűnik, mindenki csak nézi az eseményeket, vagy ami még rosszabb: nevet rajtad. Ráadásul az egész egyre rosszabb és rosszabb lesz. Egyre többen bántanak, pedig az egész csak néhány gonosz beszólással kezdődött. Az interneten pedig már azok is piszkálnak, akiket nem is ismersz. Nem csoda, ha ilyenkor úgy érzed, nincs kihez fordulnod. Pedig nem vagy egyedül! Mindig akad valaki, aki nem nevet a többiekkel, és kiáll melletted: anya, apa, a testvéreid, a legjobb barátod. Az is lehet, hogy épp egy olyan gyerek tud majd segíteni neked, akit csak a folyosóról ismersz. Vagy egy tanár: ha nem az első, akihez odamentél, akkor a második – vagy a harmadik. Szerencsére egyre több helyen van olyan szakember is, akinek az a dolga, hogy komolyan vegyen téged. Neked csak az a dolgod, hogy ne add fel, még akkor sem, ha nehéz, mert ha elég kitartó vagy, előbb-utóbb találsz valakit, aki segít neked. Ne feledd: senki sem érdemli meg, hogy bántsák, épp ezért állj ki magadért, és kérj segítséget, különben sosem lesz vége!

3. melléklet: Információközvetítő összegzések

Az A és a B feladatvégzési csoport információközvetítő összegzései teljes egészükben az alábbi QR-kód beolvasásával érhetők el.



Abstract

Mayer, Péter

Patterns of information source representation in summaries

This paper examines the constructions in the summaries (T_2) of secondary school students (10th and 11th grades) (Endres-Niggemeyer 1998; Koltay 2003) that refer to the source of the information – typically the base text (T_1) or its author/narrator. The presented analyses rely on two groups of texts (A and B) of the research corpus that differ in the mediality of the source text, while they are the same in the mediality of the summary. Group A includes written summaries of an expository article, while group B includes written summaries of an oral base text (video). Within both groups, the study focuses on the so-called information-mediating type T_2s, i.e. those secondary texts that contain at least one reference to the source of information. Each such reference qualifies as a reflexive contextualizing (Tátrai 2022: 65–71) expression, contributing to the contextual interpretation of T_2. The classification of expressions that meet the analysis criteria is multidimensional. On the one hand, On one hand, a distinction is drawn between segments that explicitly name the source using a separate lexical item (e.g. *a videó*) and those that refer to it implicitly through a quoting verb construction (Csontos 2023: 90–108) (e.g. *Arról szólt, hogy...*). Another basis for categorization is whether the reference is realized in a contextualizing main clause or in the same elementary clause as the information being conveyed. Relevant expressions can also be grouped based on

the presence, absence, or quality of other T_1-referring contextualizers—such as constructions that indicate assumed intention, target audience, or speaker attitude. Research conducted within the theoretical framework of functional cognitive linguistics (Tolcsvai Nagy ed. 2017) seeks to determine what kinds of constructional schemas are formed by the possible combinations of the aforementioned types in information-mediating summaries; which of these schemas are the most characteristic; and to what extent the differing mediality of the base texts influences the contextualizing expressions referring to T_1 in the resulting T_2s.

Keywords: functional cognitive linguistics, summarization, contextualization, quoting constructions, information source representation

Mayer Péter
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0002-8344-8286
mayer.peter1995@gmail.com

Hollóy Zsolt

A tanári diskurzusjelölők kapcsolatfenntartó szerepe az online szinkrón és jelenléti tanórán

Kivonat

Az osztálytermi diskurzusokat elemző vizsgálatok több évtizede elsősorban arra keresik a választ, hogy mitől lesz hatékony a kommunikáció tanár és diák között. A hatékony kommunikáció egyik alapvető feltétele a megfelelő kommunikációs kapcsolat kialakítása a felek között, amelyért a kommunikáció fatikus funkciója felel. A fatikus kommunikációt a felek fatikus nyelvi elemek segítségével konstruálják, amelyek explicit vagy implicit módon is támogathatják a kommunikációs kapcsolat alakítását. Ilyen elemek például a diskurzusjelölők, amelyeknek egyik alapvető funkciója a felek közötti interakció fenntartása. A tanulmány online szinkrón és jelenléti tanórák párbeszédeiben vizsgálja a tanári diskurzusjelölők fatikus funkcióit. Az elemzés megmutatja, hogy mely diskurzusjelölők tölthetnek be fatikus funkciót is a tanári beszédben, illetve hogy azok jellemzően milyen pozícióban jelennek meg a tanári fordulókban. A vizsgálat reflektál továbbá a két tanulási-tanítási színtér tanári diskurzusjelölő-használatának a különbségeire is. A tanulmány eredményei segíthetik a tanárjelölteket és a gyakorló tanárokat fatikus kommunikációjuk tudatosításában, támpontként szolgálhatnak olyan tudatos nyelvhasználati stratégiák kialakításában, amelyek segítségével hatékonyabban vonhatják be tanulóikat a tanórai diskurzusokba.

Kulcsszavak: diskurzusjelölő, fatikus kommunikáció, tanári beszéd, online szinkrón tanóra, kapcsolattartás

1. Bevezetés

A vizsgálatok már évtizedek óta elemzik az olyan formális kommunikációs színtéren történő párbeszédeket, mint az osztálytermi diskurzusok (Iványi 2001). Az osztályterem mint kommunikációs színtér egyik legfontosabb jellemzője a célorientáltság: a 20. században megjelenő társadalmi és szakmai elvárásoknak köszönhetően a tanulási-tanítási folyamatokhoz kapcsolódó legfontosabb cél a tanulói eredményesség növelése lesz (Antalné Szabó 2006). Az osztálytermi diskurzusokat vizsgáló nyelvészeti elemzések arra mutatnak rá, hogy a tanári beszéd közvetlen kapcsolatban áll a tanórai célok eredményes elérésével, ezáltal a tanulói eredményesség növelésével is (Antalné Szabó 2006, 2015; Asztalos 2020; Cazden 2001; Herbszt 2010; Király 2015; Sharpe 2008; Walsh 2006). A tanórai célok elérése nem valósulhat meg a felek kölcsönös egymásra figyelése nélkül: szükségszerű, hogy a résztvevők a közös figyelmi jelenetet folyamatosan fenntartsák és alakítsák, és jelezzék egymás irányába az aktív mentális kapcsolat meglétét (Asztalos 2022; Hollóy 2024a; Tátrai 2017; Tomasello 2011). A kommunikáció során a mentális kapcsolat megteremtéséért, fenntartásáért és lezárásáért a kommunikáció fatikus funkciója felel, ezeket a folyamatokat a résztvevők verbális és nem verbális jelekkel egyaránt konstruálják (Antalné Szabó 2015; Asztalos 2022; Erdélyi 2012; Hollóy 2024a). Míg a fatikus kommunikációval foglalkozó szakirodalom egy része elsősorban az olyan tisztán fatikus nyelvi elemek elemzésére összpontosít, mint a köszönésformák vagy a megszólítások (Balázs 1993; Domonkosi 2001; Erdélyi 2012), addig több új kutatás is rámutatott már arra, hogy ezek mellett számos egyéb nyelvi elem implicit módon is támogatja a kontaktus alakítását (Asztalos 2022; Elhami 2020; Hollóy 2024a; Schirm 2021; Vanyan 2017). Jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja a tanári diskurzusjelölők párbeszédekben betöltött implicit kapcsolatfenntartó szerepeit jelenléti és online szinkrón színtéren.

2. Elméleti háttér

2.1. Kapcsolattartás és kommunikáció

Az információátadás mellett a kommunikációs folyamatokban az egyik legfontosabb cél a felek közötti kapcsolat megteremtése, fenntartása és lezárása, amelyért a kommunikáció fatikus funkciója felel (Balázs 1993; Bloammert–Varis 2015; Malinowski 1923; Jakobson 1960). A kontaktus folyamatos alakítása nélkül a kommunikációs folyamat sérülhet, ennek következtében

a kommunikációs célok elérhetősége kérdésessé válik (Malinowski 1923; Jakobson 1960; Balázs 1993; Domonkosi 2002). A kommunikáció fatikus funkcióját a résztvevők fatikus nyelvi és nem nyelvi elemek használatával hozzák létre (Asztalos 2022; Balázs 1993; Domonkosi 2002; Hollóy 2024b; Erdélyi 2012). Ezen nyelvi cselekvések pragmatikai szempontból olyan beszédaktusokként értelmezhetők, amelyeknek az információs tartalma nagyrészt elhanyagolható, funkciójukat tekintve kifejezetten a beszélők közötti kapcsolatépítés szempontjából jelentősek (Cruz 2007; Pléh 2012; Vanyan 2017). A fatikus kommunikáció jellemzően a dialogikus szövegekben jelentős, a fatikus nyelvi és nem nyelvi elemek száma nő a diskurzusok kiemelt pontjain, például a szóátadás-szóátvétel momentumainál (Asztalos 2022). Ezek mellett különös jelentősége van az online kommunikációban is: az online kommunikációs színtérből adódó távolságnak köszönhetően a kapcsolatfenntartó aktusok jelentősége nő, hiszen azok nagymértékben támogatják a felek kapcsolódási érzetét (Jerslev–Mortensen 2016).

A szakirodalom több olyan nyelvi elemet tart számon, amelyek kifejezetten fatikus funkciójúnak tekinthetők (továbbiakban *tisztán fatikus* nyelvi elemek) (Asztalos 2022; Hollóy 2024b). IIyen elemek például a különböző köszönésformák, köszönéspótló kifejezések vagy jókívánságok, amelyek célzottan a kontaktus megkezdésére és lezárására irányulnak (Domonkosi 2002; Elhami 2020; Ivosävi–Vecsernyés 2022). Ezek mellett tisztán fatikus nyelvi elemeknek tekinthetők még a megszólítások is, amelyek segítségével a beszélők közvetlenül, explicit módon irányítják a kapcsolatteremtés folyamatait (Asztalos 2022; Domonkosi 2024; Erdélyi 2012; Hollóy 2024a, 2024b).

Több kutatás azonban arra is rámutat, hogy a fatikus nyelvi elemek használatának pragmatikai jelentősége több annál, mint hogy a kontaktust a felek között létrehozzák vagy lezárják (Asztalos 2022; Hollóy 2024a; Rahardi 2019; Salmani-Nodushan 2006). A diskurzusok során a résztvevők folyamatosan arra törekszenek, hogy egymás figyelmi állapotát befolyásolják a nyelvi cselekvéseik által, a nyelvnek ezen metafunkciója az interszubjektív megismerés (Markus et al. 2000; Tátrai 2017; Simon–Tátrai 2017). Ezen diszkurzív szinten a diskurzusok résztvevői azon dolgoznak, hogy egymás figyelmét az általuk fontosnak tartott referenciális elemekre irányítsák, a közös figyelmi jelenetet fenntartsák (Markus et al. 2000; Simon–Tátrai 2017; Tátrai 2017; Tomasello 2011). A figyelemnek ilyen jellegű irányítása triadikus: a diskurzusok során valaki valakinek valamire igyekszik a figyelmét irányítani (Tátrai 2017; Simon–Tátrai 2017). Ez a folyamat csak úgy jöhet létre, hogy a kontaktus folyamatosan

fennáll a résztvevők között, hiszen a kommunikáció ezen aspektusa is kölcsönös egymásra figyelést feltételez (Tátrai 2017; Simon–Tátrai 2017). Ilyen módon a közös figyelmi jelenetek létrehozása fatikus természetű folyamatnak tekinthető. Ezen folyamatot azonban a tisztán fatikus nyelvi elemeken kívül olyan nyelvi elemek is támogatják, amelyek habár elsősorban a társalgásban nem fatikus funkciót töltenek be, implicit módon a kontaktusteremtést, a közös figyelmi jelenetek hatékony létrehozását is elősegítik (Asztalos 2022). Jelen tanulmányban az ilyen elemeket *fatikus funkciót is felvevő* elemeknek nevezem.

2.2. A diskurzusjelölők jellemzői, interakciós szerepük

Míg a diskurzusjelölőket sokáig csupán töltelékszavakként tartották számon (Schirm 2021), mára már számos kutatás bebizonyította, hogy valójában sokféle, pragmatikai szempontból rendkívül fontos funkciót töltenek be a diskurzusokban (Blakemore 2006; Bolden 2015; Dér 2012; Dömötör 2025; Schirm 2011, 2015, 2021; Vukov Raffai 2016). A diskurzusjelölő kifejezés nem egy szófaji kategóriát jelöl, a kategória elemeit a diskurzusokon belül betöltött pragmatikai funkcióik határozzák meg (Blakemore 2006; Dér 2012; Schirm 2011, 2015, 2021; Vukov Raffai 2016). Habár a diskurzusjelölők azonosítása és kategorizálása több szempontból is nehéz feladat (Blakemore 2006; Dömötör 2025; Schirm 2021), több olyan tulajdonság is összeköti ezeket a nyelvi elemeket, amelyek viszonylag általánosnak tekinthetők (Dömötör 2025; Schirm 2021). Ilyen tulajdonság például, hogy jelentésük minden esetben viszonyjelentés, tehát tényleges jelentésük értelmezése minden esetben a kontextus figyelembevételével kell, hogy történjen (Furkó 2013; Schirm 2021). Szintén általános tulajdonságuk multifunkcionalitásuk, amelynek értelmében egy adott diskurzusjelölő egyrészt többféle funkciót is betölthet adott kontextusban, másrészt többféle kontextusban többféle pragmatikai funkcióval is rendelkezhet (Borderia 2006; Furkó 2013). Ezek mellett a diskurzusjelölőkre jellemző továbbá a szófajbeli sokszínűség is, beszélői attitűdöket képesek kifejezni, illetve kiemelkedően fontos még a konnektív funkciójuk: gyakran a különböző diskurzusszegmensek közötti összekötő elemként funkcionálnak (Blakemore 2006; Dér 2012; Furkó 2013; Schirm 2021; Vukov Raffai 2016).

Jelen tanulmány szempontjából azonban a legfontosabb tulajdonságuk interakciós jellegük. A diskurzusjelölők gyakran támogatják például a szóátadás-szóátvétel folyamatait (Bolden 2015), a beszélők segítségükkel reagálhatnak a különböző elhangzott megnyilatkozásokra, jelezhetik szóátvételi szándékukat, felhívhatják a többi beszélő figyelmét mondandójukra a fordulóik

elején (Bolden 2015; Dér 2012; Hollóy 2024a; Schirm 2011, 2015, 2021; Vukov Raffai 2016). Ezek a funkciók mind a kommunikációs interakció során kialakuló mentális kapcsolatot erősítik, így jelen vizsgálatban a diskurzusjelölők ezen funkcióját fatikus funkciónak tekintem. Fontos kiemelni azonban, hogy adott kontextusban a diskurzusjelölőknek általában más pragmatikai funkciói is megfigyelhetők, így a diskurzusjelölőket nem a tisztán fatikus, hanem a funkciót is felvevő nyelvi elemek kategóriájába sorolom.

2.3. A diskurzusjelölők szerepe az osztálytermi diskurzusokban, tanári beszédben

A diskurzusjelölők osztálytermi kommunikációban betöltött szerepe már régebb óta a nyelvészeti diskurzusok részét képezi, a diskurzusjelölő-használatot vizsgáló osztálytermi elemzések azt mutatják, hogy a tanárok és a tanulók beszédében egyaránt jelentős számban figyelhetők meg diskurzusjelölők (Antalné Szabó 2015; Asztalos 2022; Karlina et al. 2015; Schirm 2013, 2014, 2021; Susilowati–Wafa 2023; Vickov–Jakupčević 2017; Walsh 2006). A tanári és tanulói diskurzusjelölő-használat különbözik azonban egymástól: egyrészt más diskurzusjelölők használata jellemzi a tanári és a tanulói beszédet, másrészt más arányban használják a tanárok és a tanulók ezeket az elemeket. Míg a tanári beszédben például igen magas arányban jelenik meg a *jó,* mivel ez az elem segít a tanároknak a beszédegységek lezárásban, továbbá önmegerősítő elemként is használják, addig a tanulók beszédére – különösen a szóátvételnél – sokkal jellemzőbb a *hát* használata, mivel a tanulók ezzel az elemmel jelzik a kognitív folyamatok működését a tanárok felé, vagy éppen időt nyerhetnek velük a gondolkodásra (Antalné Szabó 2015; Asztalos 2020, 2022; Campbell-Larsen 2017; Karlina et al. 2015; Schirm 2013, 2014, 2021). Ahogy azonban a hétköznapi párbeszédekben is, úgy a diskurzusjelölők az osztálytermi diskurzusokban is sokféle funkciót tölthetnek be a résztvevők beszédében. Támogathatják a szóátadás-szóátvétel folyamatait, attitűdöket fejezhetnek ki, de jelezhetik a beszélők kognitív folyamatait is (Antalné Szabó 2015; Asztalos 2022; Schirm 2013, 2014, 2021; Vickov–Jakupčević 2017; Susilowati–Wafa 2023).

A diskurzusjelölők a tanári beszéd jelentős elemei (Antalné Szabó 2006; Asztalos 2022; Hollóy 2024a; Schirm 2013, 2014, 2017, 2021; Susilowati–Wafa 2023; Vickov–Jakupčević 2017). A diskurzusjelölők többféle tanári megnyilatkozástípusban is megjelenhetnek: tanári magyarázatokban (például *ugye*), értékelésekben (például *aha*), óraszervezői megnyilatkozásokban (például *hát*) és kérdésekben egyaránt (például *no*) (Schirm 2014, 2017, 2021).

Szintén igen gyakori a tanári beszédben a *jó* diskurzusjelölő megjelenése: ez egyrészt előfordulhat ál- és valódi kérdésekben, másrészt önmegszólító megnyilatkozásokban is (Antalné Szabó 2006; Asztalos 2022). Ezek mellett a *jó* gyakran jelzi az egyes diskurzusszegmensek végét, egy-egy újabb diskurzusszegmens kezdetét – ilyen módon a tanórai diskurzusszervezés fontos egységének is tekinthető (Antalné Szabó 2006; Asztalos 2022). Mindezeken túl a tanári diskurzusjelölők fatikus funkciója is fontos (Asztalos 2022; Hollóy 2024a, Schirm 2014, 2017, 2021). A fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők egyrészt támogathatják a tanárok kapcsolatteremtő kommunikációját a tanórák bevezető epizódjában (Hollóy 2024a). Ez elsősorban azokban az esetekben figyelhető meg, amikor a tanárok a kapcsolatfelvételt nem a köszönésformák vagy megszólítások tisztán fatikus nyelvi elemeinek a segítségével alakítják, és ennek gyakran a diskurzusjelölők tanári beszédben való megjelenése a következménye (Hollóy 2024a). Ezek mellett a tanórák több más pontján is jelentős szerepet kapnak a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők, ilyenek például a már említett szóátadás-szóátvétel pillanatai (Asztalos 2022). Továbbá olyan, más funkciókat is betöltő diskurzusjelölők is szerepelhetnek fatikus elemként, amelyek egyébként más funkciókat is szolgálnak: például az *ugye* amellett, hogy a feltételezett közös tudásra utal, össze is köti a tanárokat és a diákokat mentális síkon, vagy az *aha,* amely attitűd mellett a kontaktus meglétét is jelzi (Schirm 2014, 2017, 2021). A diskurzusjelölők tehát több esetben is támogatják a tanárok fatikus kommunikációját.

3. A vizsgálat célja, hipotézisei

A tanulmány célja, hogy képet alkosson a jelenléti és az online szinkrón magyar nyelv és irodalom tanórák párbeszédes jeleneteinek tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő-használatáról. A vizsgálati célja a tanári beszédben előforduló fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők azonosítása és összegyűjtése. A tanulmány képet kíván arról is alkotni, hogy a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők milyen pozícióban jelennek meg a tanári fordulókban, mivel ezen elemek fordulókban betöltött pozíciója rámutathat arra, hogy hogyan támogatják az interakciót, a szóátadás-szóátvétel folyamatait. További vizsgálati cél a két tanulási-tanítási színtér tanári diskurzusjelölő-használatának az összehasonlítása.

A vizsgálat hipotézisei a következők:

1. A fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők a tanórai párbeszédes jelenetek tanári beszédfordulóinak többségében megjelennek.

2. A fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők gyakrabban jelennek meg a tanári beszédfordulók elején, mint a fordulók többi részén.
3. Az online szinkrón tanórákon átlagosan több tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő figyelhető meg a párbeszédes jelenetekben, mint a jelenléti tanórákon.

4. A vizsgálat anyaga, módszere és kísérleti személyei

Jelen vizsgálat 8 videóra rögzített középiskolai magyar nyelv és irodalom tanóra párbeszédes jeleneteinek szegmentált, annotált és kódolt jegyzete alapján elemzi a tanári beszédben a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölőket. A 8 videóra rögzített tanóra közül 4 jelenléti, 4 online szinkrón tanóra, minden tanórát egy-egy budapesti középiskolában rögzítettek pályakezdő magyar nyelv és irodalom szakos tanárok. Minden tanórát más pedagógus vett fel. Az online szinkrón tanórák rögzítésére a Covid-19-járvány második hullámában, 2020 második felében került sor. A 8 tanóra adatait az 1. táblázat foglalja össze (1. táblázat).

1. táblázat. *A vizsgálathoz használt tanórák adatai*

A tanóra sorszáma	A tanár neme	A tanóra színtere	A tanóra típusa
1. tanóra	nő	online szinkrón	irodalom
2. tanóra	nő	online szinkrón	magyar nyelv
3. tanóra	férfi	online szinkrón	irodalom
4. tanóra	férfi	online szinkrón	irodalom
5. tanóra	nő	jelenléti	magyar nyelv
6. tanóra	nő	jelenléti	magyar nyelv
7. tanóra	férfi	jelenléti	magyar nyelv
8. tanóra	férfi	jelenléti	magyar nyelv

A tanulmány tanórai párbeszédes jelenetekben vizsgálja a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölőket. Az ilyen jellegű mikroszintű tanórai vizsgálat teljesebb képet adhat a fatikus kommunikációs nyelvi elemek diskurzusbeli működéséről (Hollóy 2025). A tanórák különböző diskurzusszegmensekre oszthatók a diskurzus tartalmi, szerkezeti felépítése alapján (Dornbach 1997; Hollóy 2025). Annak érdekében, hogy a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők

kapcsolatfenntartó, interakciós működését a lehető legpontosabban szemléltessem, olyan tanórai párbeszédes jeleneteket választottam ki, amelyek a leginkább tükrözik az aktív, többirányú, a tanár által irányított tanár-diák interakciót. A jeleneteket az alábbi szempontok alapján különítettem el (Hollóy 2025):

Diskurzusjellemzők:

- a jelenetben megfigyelhető interakcióban a tanáron kívül legalább két tanuló vesz részt,
- a párbeszédes jelenet legalább 7 beszédforduló hosszúságú,
- a beszédfordulók az interakció teljes ideje alatt egy témához/gyakorlathoz kapcsolódnak.

Módszertani jellemzők:

- a párbeszédes jelenet a tanóra frontális szakaszában figyelhető meg (tehát a tanár vezeti a diskurzust, a tanulók a válaszukat elsősorban neki címzik),
- a párbeszédes jelenetekben a pedagógusok a megbeszélés módszerét alkalmazzák,
- a párbeszédes jelenet a tanóra tananyagához kapcsolódik.

Kommunikációs jellemzők:

- a tanulói aktivitás elsősorban nyelvi jellegű (kivételt képezhet a különböző IKT-eszközök által vezetett gyakorlatok vizsgálata, ahol a tanulói nyelvi aktivitást gyakran az eszközzel/platformmal való interakció helyettesíti),
- a párbeszédes jelenet didaktikai szempontok alapján világosan elkülöníthető egység a tanóra többi jelenetétől,
- a párbeszédes jelenet pragmatikai szempontok alapján világosan elkülöníthető egység a tanóra többi jelenetétől: a tanári beszédaktusok a jelenet elején egyértelműen a megbeszélés megkezdését (például diskurzusjelölők, igék által jelölt cselekvések) és a jelenet végén egyértelműen a megbeszélés végét (például diskurzusjelölők, igék által jelölt cselekvések) jelzik.

A kijelölési kritériumrendszert követve a 4 online szinkrón tanórán összesen 14 párbeszédes jelenetet azonosítottam. A 14 online szinkrón párbeszédes jelenet összesen 3468,18 másodperc hosszúságú, 184 tanári és 165 tanulói beszédfordulóból épülnek fel. A 4 jelenléti tanórán összesen 24 párbeszédes jelenetet különítettem el. Ezek teljes hosszúsága 4612,56 másodperc. A jelenléti tanórák párbeszédes jeleneteiben 395 tanári és 369 tanulói beszédforduló jelenik

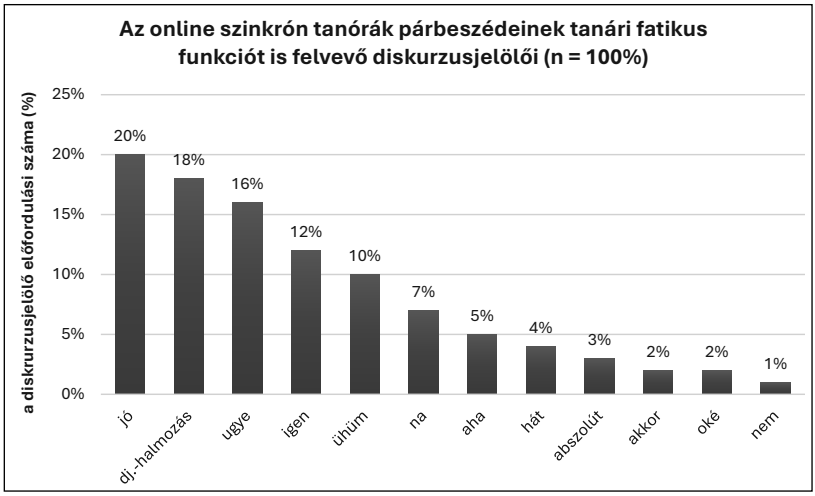
meg. A jelenetek tematikai és időkereti szempontból sokfélék, a két színtéren azonosított jelenetek nem arányosak egymással. A két színtér összehasonlítására vonatkozó vizsgálati szempont esetében a számadatokat arányosítási számítások után közlöm: a különböző jelenetek időtartamainak mediánjára arányosítom a nyelvi elemek számait (aránypárokként kezelve az alap és az arányosított értéket), majd a már azonos időtartamra számolt értékekkel végzem el a statisztikai vizsgálatokat.

A fatikus funkciót felvevő diskurzusjelölők kiválasztása és interakciós pragmatikai funkcióiknak azonosítása a szoros szövegelemzés módszerével történt, az elemek kiválasztásában és pragmatikai funkcióik azonosításában minden esetben figyelembe vettem az adott diskurzusszegmens kontextusát. A vizsgálat a tanári beszédben csak a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölőket elemzi. A diskurzusjelölők gyakran halmozott formában jelennek meg a diskurzusokban (Schirm 2021), jelen vizsgálathoz a számadatokat illetően a halmozott alakokat egy egységnek számoltam, mivel a kapcsolatteremtés-kapcsolattartás mechanizmusait tekintve a halmozott alakok együttesen töltenek be egy fatikus funkciót (például kapcsolatteremtést).

5. Eredmények

5.1. A tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők számadatai

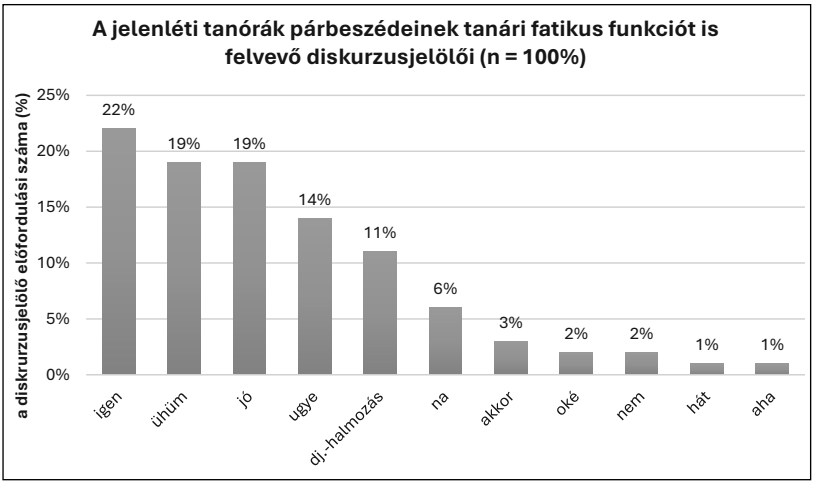
A vizsgált tanórák párbeszédes jeleneteinek tanári beszédéről kijelenthető, hogy általánosan jellemző a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők használata. A korpuszban nincs olyan jelenet, amelynek tanári beszédében ne jelennének meg a vizsgált elemek. A jelenetekben összesen 575 tanári beszédforduló azonosítható, ebből 330 tanári fordulóban figyelhető meg fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő (57%). Gyakran azonban egy fordulón belül több ilyen diskurzusjelölő is található. Az 1. ábra szemlélteti az online szinkrón tanórák párbeszédes jeleneteinek tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölőit (1. ábra).



1. ábra. *Az online szinkrón tanórák párbeszédes jeleneteiben a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők számadatai*

Az online szinkrón párbeszédes jelenetek tanári fordulóiban összesen 214 darab fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő jelenik meg. A legnagyobb arányban a *jó,* az *ugye* és az *igen* figyelhető meg a tanári beszédben, de ezek mellett a halmozott alakok is igen gyakran töltenek be fatikus funkciót is (1. ábra).

A jelenléti tanórák párbeszédes jeleneteiben összesen 341 tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő figyelhető meg. A jelenléti tanórák párbeszédes jeleneteiben a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők számadatait a 2. ábra összegzi (2. ábra).



2. ábra. *A jelenléti tanórák párbeszédes jeleneteiben a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők számadatai*

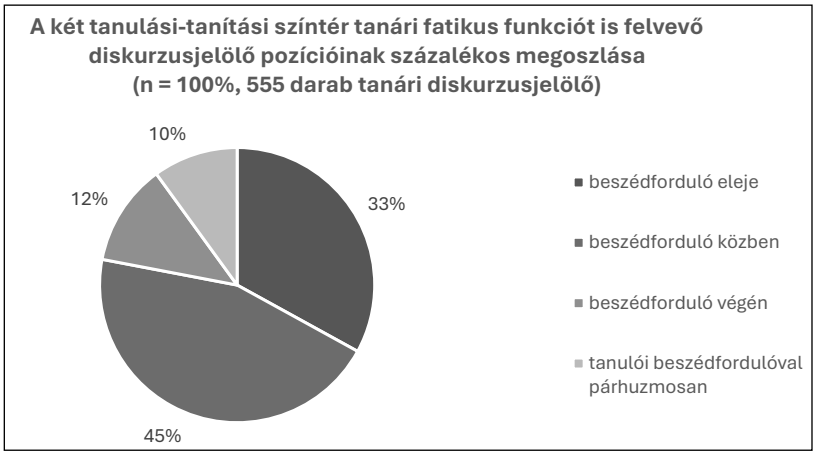
Hasonlóan az online szinkrón tanórákhoz, a tanári beszédben a jelenléti órákon is igen gyakori a fatikus funkciót is felvevő *jó* és *ugye* megjelenése (2. ábra). A legnagyobb arányban azonban a jelenléti órákon nem ezek a diskurzusjelölők, hanem az *igen* és az *ühüm* figyelhetők meg (2. ábra). A jelenléti órákon is nagyszámban támogatják a kapcsolatfelvételt és -fenntartást a halmozott diskurzusjelölői alakok (2. ábra).

A fentebb kiemelt elemek mellett azok a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők jelennek meg a két színtér párbeszédes jeleneteinek tanári fordulóiban még a leggyakrabban, amelyek elsősorban a szóátadás-szóátvétel vagy az értékelés folyamatait támogatják, ilyenek például a *na, igen, nem, aha, ühüm, oké, abszolút, hát* stb. (1. ábra, 2. ábra). A diskurzusjelölők kontextusbeli, az interakciós funkciót részletesen bemutató elemzése a következő részben olvasható.

5.2. A tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők helyzete a tanári beszédfordulókban

A fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők a tanári fordulókban többféleképpen támogatják a kapcsolat alakítását. Az eredmények leírásához a korpuszban előforduló példákat az alábbi pozíció szerint csoportosítom: a tanári beszédforduló elején; a tanári beszédforduló közben; a tanári beszédforduló végén; a tanulói beszédfordulóval párhuzamosan. A diskurzusjelölők pozícióihoz

kapcsolódó eredményeket először a két színtérre egységesen vizsgálom annak érdekében, hogy egy általánosabb, az egész vizsgálati korpuszra érvényes eredményt közölhessek, egy későbbi részben pedig elemzem, hogy a digitális tanulási-tanítási színtér gyakorol-e bármilyen hatást a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők beszédben megjelenő pozícióira. A 3. ábra százalékos arányokban összesíti, hogy a 8 tanóra párbeszédes jeleneteiben összesen megfigyelhető tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők milyen arányban jelennek meg a fentebb felsorolt helyzetekben (3. ábra).



3. ábra. *A jelenléti és az online szinkrón tanórák párbeszédeiben a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők előfordulási helyzetei*

5.2.1. A tanári beszédfordulók elején megfigyelhető fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők

Az összes, tanári fatikus funkciót is felvevő tanári diskurzusjelölő 33%-a figyelhető meg a tanári fordulók elején (3. ábra). A tanári fordulók elején a diskurzusjelölők kétféle módon támogathatják a kapcsolat felvételét vagy fenntartását. Az első a figyelemfelhívás, a kontaktus meg- vagy újrateremtése: közvetlenül a párbeszédes jelenetek legelején vagy az új diskurzusszegmenseket bevezető tanári fordulók elején gyakran figyelhetők meg ezek az elemek. Ilyen funkcióban a korpuszban leggyakrabban a *na* diskurzusjelölő található (1. példa).

> (1) T: Na, gyertek légyszi vissza! Gyertek kérlek vissza! Jó, és akkor úgy fogunk haladni a megbeszélésnél…

Az 1. példában egy csoportmunka végét jelzi a tanulók felé a tanár, kéri őket, hogy térjenek vissza a közös kommunikációs térbe, hogy elkezdhessék a megbeszélést. A *na* ebben a helyzetben a kontaktus újbóli felvételét támogatja.

Hasonló szerepet kaphatnak a diskurzusjelölő-halmozások is. A halmozott alakok a kapcsolatfenntartást elsősorban vagy a párbeszédes jelenetek elején segítik tanár és diákok között, vagy egyes diskurzusegységek kezdetén: a halmozott alakok támogatják a párbeszéd vagy az új diskurzusegység elkezdését, a tanulók figyelmének a felhívását (2. példa).

(2) T: …Igen. Írtatok-e még valamit?
D1: Hát körülbelül ennyi lenne.
T: Jó, na most, hogyha egy pillanatot ide kukkantotok a vetítőre, felsoroltam, ugye, itt pár pontot, hogy mi az, aminek mindenképpen benne kell lennie…

A diskurzusjelölők a tanári beszéd elején támogathatják még a tanári szóátvételt is. A tanárok ezen elemek segítségével reflektálnak a tanulói fordulókra, értékelik azokat, jelzik a tanulók felé, hogy figyeltek a megnyilatkozásaikra. Ebben a funkcióban a leggyakrabban az *igen, nem, aha, ühüm, jó, oké* elemek figyelhetők meg (3. példa).

(3) T: Agymenés, ühüm. Szkenner. Ki mit talált a szkennerre? Na, D5-ék mondják.
D5: Hm, hát igazából, hm, a nyomtatóra találtuk ki, hogy másina, és akkor a fordított másina az a szkenner.
T: Ühüm, fordított másina…

5.2.2. A tanári beszédfordulók közben megfigyelhető fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők

A fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők a leggyakrabban a tanári beszédfordulókon belül, valamilyen köztes pozícióban figyelhetők meg a vizsgált párbeszédes jelenetekben. Az összes ilyen diskurzusjelölő 45%-a látható fordulón belüli pozícióban (3. ábra). Ennek oka a *jó* és *ugye* gyakori megjelenése. Ezek az elemek legtöbbször magyarázó vagy kérdő/álkérdő megnyilatkozásokhoz kapcsolódnak, amelyek igen gyakoriak a vizsgált párbeszédekben. Mivel a párbeszédes jelenetek általában valamilyen feladat megbeszélését tartalmazzák, így a feladathoz kapcsolódó tananyagrészekhez a tanárok gyakran fűznek magyarázatokat, rövid kérdéseket.

A *jó* gyakori a különböző tanári álkérdésekben (Asztalos 2022) mind az online szinkrón, mind a jelenléti tanórák párbeszédeiben: ezek az elemek magyarázatok, instrukciók vagy óraszervező megnyilatkozások végén állnak, és kérdő intonációval jelennek meg. A megnyilatkozások kérdőjellege ellenére a tanárok az esetek többségében érezhetően nem várnak választ a tanulóktól ezekre a kérdésekre, nem történik szóátadás. Az interaktív, fatikus jellege a *jó* diskurzusjelölőnek ezekben az esetekben is érezhető azonban, hiszen a tanulókkal való mentális kapcsolatot erősíti, a tanulók számára figyelemfelhívó szereppel rendelkezik (4. példa).

(4) T: Ez egy melléknév, jó? Ne keverjük a határozószót a melléknévvel! A határozószó a cselekvés körülményeit határozza meg: hogyan, mikor, kivel, milyen állapotban, miért, jó?

Az *ugye* szintén a magyarázatokhoz kapcsolódó, fatikus funkciót is felvevő nyelvi elem. Az *ugye* magjelentésében egyetértést vagy közös tudást feltételez, ezért gyakori a tanári magyarázatokban (Schirm 2017, 2019). Habár a magyarázatok a párbeszédes jeleneteken belül monologikus szegmensek, a tanulók figyelmének a fenntartása a párbeszédek ezen pontján is fontos, mivel ez az információáramlásnak az egyik alapvető feltétele (Jakobson 1960). Az *ugye* azért tekinthető fatikus funkciót is felvevő elemnek, mivel implicit módon bevonja a tanulókat a diskurzusba, felhívja a figyelmüket, újra és újra megerősíti a kontaktust a magyarázatok során (5. példa).

(5) T : …Igen, Tatjánáról ugye tudjuk jól, hogy olvasott, nagy műveltséggel rendelkezik, míg Olga nem igazán. Viszont talán mindkettőjük, van közös is bennük, tehát van párhuzam is, talán az, hogy ugye férjhez akarnak menni mind a ketten…

5.2.3. A tanári beszédfordulók végén megfigyelhető fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők

A fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők a tanári fordulók végén is megfigyelhetők a korpusz párbeszédeiben. Az összes interakciót támogató tanári diskurzusjelölő 12%-a jelenik meg a tanári fordulók legvégén (3. ábra). Ezek a diskurzusjelölők vagy a szóátadás folyamatait támogatják, vagy az egyes diskurzusszegmensek végén ellenőrző kérdések vagy álkérdések lezárásaként jelennek meg. A szóátadás pontjain például a jelenléti tanórákon gyakran megfigyelhető a tanári fordulókban az *igen* diskurzusjelölő, de például a *na* vagy

a *no* is megjelenhet ilyen helyzetben mint felszólító / a tanulói választ sürgető elem (6. és 7. példa).

(6) T: Némajáték. Van-e valakinél ennek megfelelő idegen szó? Igen?
D2: Pantomim.
(7) T: …Na, ki szerint, mi mért nem? Mért nem? […] No? Valaki? Na, D3!
D3: Hát például hogyha…

A 6. példa mutatja, hogy az *igen* fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő mint felszólító, a beszédjogot közvetlen kijelölő elemként funkcionál (6. példa). Látható azonban, hogy míg más olyan tisztán fatikus nyelvi elemek, mint a megszólítások önmagukban, közvetlenül képesek a következő beszélőt kijelölni (Domonkosi 2024), addig az *igen* diskurzusjelölő minden esetben csak az egyéb nem nyelvi elemek figyelembevételével értelmezhető. Éppen ez lehet az oka annak, hogy míg a jelenléti tanórákon az *igen* a leggyakoribb fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő a tanári beszédben (2. ábra), addig az online szinkrón tanórák párbeszédeinek tanári fordulóiban kevésbé gyakori (1. ábra). Az online szinkrón tér korlátozottan teszi lehetővé a különböző nem nyelvi jelek használatát és észlelését (Constantinovits–Vladár 2021), ilyen módon az online térben nem lenne hatékony az ilyen szóátadás.

A 7. példa pedig arra mutat rá, hogy a *na* a szóátvétel mellett a szóátadás mozzanataiban is szerepet kaphat a tanári beszédben. A példában az látható, hogy a tanár a *na* diskurzusjelölővel és egy, az osztálynak általánosan címzett kérdéssel szeretné átadni a szót, az általános kérdésre azonban nem érkezik azonnal tanulói válasz. A tanár a kérdés megismétlése és egy rövid szünet után a *no* diskurzusjelölővel és egy határozatlan névmást használó megszólítással igyekszik a tanulókat válaszra bírni, míg végül egy jelentkező tanulónak megörülve a *na* diskurzusjelölővel és egy tulajdonnévi megszólítással adja át a szót (7. példa). A fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők végig jelen vannak az elhúzódó szóátadási szakaszban a tanári beszédben: egyrészt felhívják/fenntartják a tanulói figyelmet, másrészt jelzik a tanulók számára a tanár szóátadási szándékát.

A 8. példa pedig azt mutatja be, hogy egyes fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők arra is alkalmasak, hogy a tanárok visszakérdezzenek velük, ellenőrizzék a megértést (8. példa).

(8) …Tehát egy határozói körülményre, mondjuk egy mód- vagy állapothatározó körülményre utaló szót látsz itt, ugye a *-va -ve* képzővel igéből állítottuk elő. Okés, D7?
D7: Igen.

A példában egy feladat ellenőrzésekor a tanuló helytelenül válaszol, a tanár a helytelen válasz kapcsán ad hosszabb magyarázatot A magyarázat végén az *okés* diskurzusjelölő segítségével ellenőrzi, hogy a tanuló érti-e az elhangzottakat (8. példa).

5.2.4. A tanulói beszédfordulókkal párhuzamosan megfigyelhető tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők

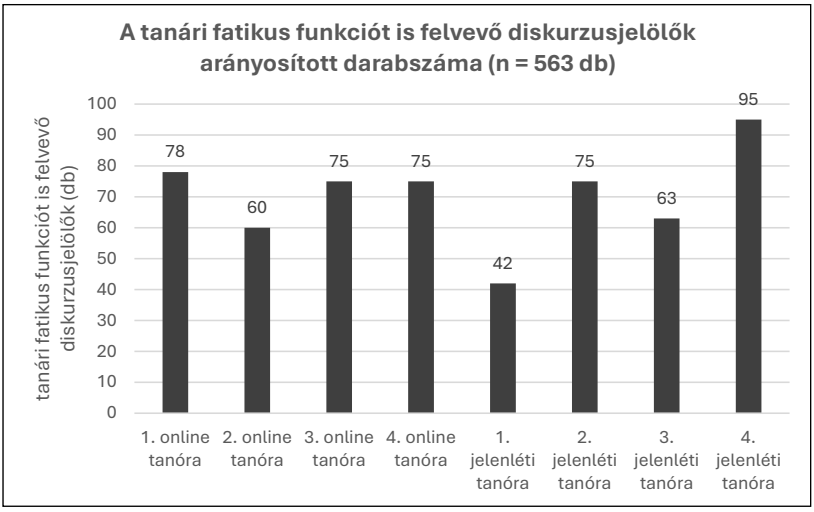
A fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők végül megjelenhetnek a tanulói beszéddel párhuzamos, önálló fordulóként is. Ezen esetekben a tanárok nem szakítják meg a tanulói beszédet, a tanulók pedig nem adják át a szót a tanárnak: a tanárok a tanulói beszédet kísérve ezt különböző nyelvi elemekkel támogatják (9. példa).

(9) D4: Igen, szóval azt kihagytam belőle, hogy az a megfelelő tojás számára, amit olyan tyúk tojt *T: Ühüm.*, aki természetes magokon meg füveken, és nem tápot *T: Igen.*, mert annak valahogy nagyobb lesz a mésztartalma, és kevésbé törik.

Ahogy azt a 9. példa mutatja, ebben a pozícióban leggyakrabban az *ühüm, aha, igen* és a *jó* jelenik meg. Ezeknek az elemeknek a pragmatikai funkciója kettős: egyrészt jelzik a tanuló számára a tanár pozitív attitűdjét a válaszuk kapcsán, tehát értékelő szerepük van. Másrészt a fatikus funkciójuk is jelentős: ezekkel a diskurzusjelölőkkel a tanár jelzi a tanulónak beszéd közben, hogy a kapcsolat fennáll, figyel a tanulóra. Ez a tanulóra motiváló hatással lehet, bátoríthatja a nyelvi interakcióban való részvételben.

5.3. Az online szinkrón és a jelenléti tanulási-tanítási színtér különbségei a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők tekintetében

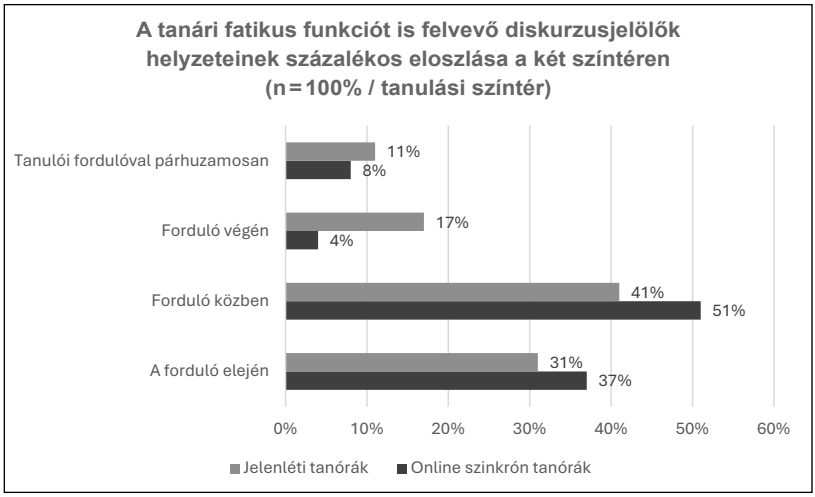
Az online szinkrón és a jelenléti tanulási-tanítási színtér különbségeit jelen tanulmány a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők száma és azok jellemző pozíciói alapján elemzi. A 4. ábra mutatja az egyes tanórák tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők arányosított számadatait (4. ábra).



4. ábra. *A jelenléti és online szinkrón tanórák párbeszédeiban a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők arányosított darabszámai*

Míg az online szinkrón tanórákon az arányosítási számítások után összesen 288 darab fatikus funkciót is felvevő tanári diskurzusjelölő található, addig a jelenléti tanórákon összesen 275. Az online szinkrón tanórákon valamivel több a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő a tanárok fordulóiban, ez az eltérés nem tekinthető relevánsnak. Ezt a megfigyelést alátámasztotta az adatok alapján elvégzett független mintás *t*-próba is ($p = 0{,}792$), tehát kijelenthető, hogy a két színtér között szignifikáns eltérés a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő-használatban nem figyelhető meg. Fontos kiemelni azonban, hogy ez az adat csupán tendenciaként értelmezhető, reprezentatívnak nem tekinthető.

Míg a darabszámokban tehát a vizsgált korpusz alapján szignifikáns eltérés nem figyelhető meg, az előfordulási helyzetet tekintve található eltérés. Az 5. ábra összegzi a két színtérre lebontva a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők helyzetének előfordulási arányait százalékosan (5. ábra).



5. ábra. *A jelenléti és online szinkrón tanórák párbeszédeiben a tanári fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők helyzete a két színtéren százalékos arányban*

Ahogy az 5. ábrán látható, mindkét színtéren a leggyakrabban a tanári fordulók közben jelennek meg a vizsgált nyelvi elemek, míg a 2. leggyakoribb pozíció a tanári fordulók eleje (5. ábra). A másik két pozíció arányait illetően azonban van eltérés: a jelenléti tanórákon a legritkábban a tanulói fordulókkal párhuzamosan, az online szinkrón tanórákon a fordulók végén figyelhetők meg a vizsgált elemek. Ez az adat egyrészt megerősíti a már az előző részekben bemutatott jelenséget, miszerint az online színtéren a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők korlátozottabban használhatók szóátadásra. Másrészt ezek az adatok azt is jelezhetik, hogy az online színtéren nagy jelentősége van annak, hogy a tanár a tanulók szóbeli megnyilatkozásait támogassa, jelezze feléjük a kapcsolat fennállását. Ez az online kommunikáció korlátait figyelembe véve érthető nyelvi törekvés.

6. Következtetések, összegzés

Jelen tanulmány a diskurzusjelölők osztálytermi diskurzusokban betöltött kapcsolatfenntartó szerepét vizsgálta online szinkrón és jelenléti tanórák párbeszédes jelenetei alapján. A vizsgálat bemutatta a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők implicit kapcsolatfenntartó működését. Az eredmények

a korábbi diskurzusjelölők pragmatikai funkciót osztálytermi kontextusban vizsgáló kutatásokhoz kapcsolódnak, kiegészítve a diskurzusjelölők fatikus funkcióinak részletesebb elemzésével. A vizsgálat elemzései rámutattak arra, hogy a diskurzusjelölők határozottan szerepet játszanak az osztálytermi interakció fenntartásában, a tanárok számos esetben diskurzusjelölők segítségével erősítik a kommunikációs kapcsolatot a diákjaikkal. A fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők strukturálják a kommunikációt, ezáltal támogatják a figyelmi jelenetek alakítását, attitűdkifejezőként és értékelő megnyilatkozások szerves részeként is működnek, illetve elősegítik a szóátadás-szóátvétel folyamatait az osztálytermi kommunikációban.

A vizsgálat első hipotézise beigazolódott: az elemzett párbeszédes jelenetek tanári beszédfordulóinak közel 60%-ban megfigyelhető legalább egy fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő. Egy fordulóban számos esetben több ilyen diskurzusjelölő is található, ezek gyakran halmozott formában jelennek meg. A leggyakrabban a tanárok mindkét színtéren a *jó, ugye, igen* diskurzusjelölőkkel támogatják az interakciót a tanulóikkal, amelyek fatikus funkciójuk mellett egyéb pragmatikai funkciókat is betöltenek a tanári beszédben. Ezzel összefüggésben áll a vizsgálat második hipotézise, amely csak részben igazolódott be: habár valóban gyakran támogatják a fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölők a tanári szóátvételt, a fordulók közbeni helyzetben magasabb számban jelennek meg, ami elsősorban a magyarázatokban előforduló *ugye* és az álkérdő *jó* magas előfordulási arányával magyarázható. Ezen diskurzusjelölők előfordulási aránya az interakciós funkció mellett megjelenő egyéb pragmatikai funkcióik miatt jelentős: az *ugye* mint magyarázóelem utal a kommunikáció tágabb kontextusára, már ismert valóságelemekre, egyetértést feltételez, míg a *jó* beszédszegmensek lezárása, önigazolásra/önmegnyugtatásra is alkalmas a tanári beszédben.

Végül, a vizsgálat harmadik hipotézise nem igazolódott be: habár az elemzett párbeszédes jelenetek tanári beszédét tekintve az online szinkrón tanórákon több fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölő figyelhető meg, ez a különbség nem tekinthető lényegesnek. Annak ellenére, hogy az online kommunikációs színtéren alapvetően nagyon hangsúlyosak a fatikus természetű megnyilatkozások, jelen vizsgálat alapján olyan összefüggés nem feltételezhető, hogy az online kommunikációs színtér hatására a tanárok a valódi kapcsolat hiányát például több fatikus funkciót is felvevő diskurzusjelölővel igyekeztek volna ellensúlyozni az online szinkrón tanóráikon. A diskurzusjelölők használata azonban a tanár-diák kapcsolatfenntartásnak csupán egy szegmense, így

a továbbiakban számos egyéb szempont is vizsgálandó annak érdekében, hogy teljes kép legyen alkotható a tanárok kapcsolathiányt ellensúlyozó online kommunikációs stratégiáiról (például digitális térre jellemző nem nyelvi jelek használata, párhuzamos kommunikációs csatornák bevonása, kapcsolattartó technológiai eszközök használata stb.)

A tanulmány eredményei árnyalják a diskurzusjelölők pragmatikai funkcióiról alkotott képet, bővítik az osztálytermi diskurzusokról, tanári beszédről alkotott ismereteket. Az eredmények a korpusz mérete miatt nem tekinthetők reprezentatívnak, fontos tendenciák, további kutatási irányok kijelölésére azonban alkalmasak. A tanulmány eredményei, a nyelvi példák segítségként szolgálhatnak mind a tanárjelöltek, mind a gyakorló tanárok számára, hogy tudatosítsák saját kommunikációjuk kapcsolatfenntartó működéseit. Habár számos nemzetközi és hazai kutatás rámutatott már arra, hogy a diskurzusjelölők használata szerves részét képezi a tanárok tanórai kommunikációjának, ezek interakciós relevanciájának és esetleges ilyen szempontú tudatos használati lehetőségeinek a feltérképezésére egyelőre nem került sor. A diskurzusjelölők használatához kapcsolódó tudatos stratégiák kialakítása pedig segítheti a pedagógusokat abban, hogy az osztályteremben hatékonyabban tartsák fenn a kapcsolatot a tanulóikkal, ezáltal aktívabb diskurzusokat teremtsenek. Jelen tanulmány kiindulópontként szolgálhat a diskurzusjelölők tudatos osztálytermi használatához a kapcsolatfenntartás, a hatékony interakció kialakítása szempontjából.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Antalné Szabó Ágnes 2015. Osztálytermi kommunikáció. In: Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról*. Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10. Budapest: ELTE. 55–70. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_10.pdf (2023. 08. 31.)

Asztalos Anikó 2020. A diskurzusjelölők vizsgálata a tanulói megnyilatkozásokban. In: Karlovitz János (szerk.): *Reflexiók néhány magyarországi pedagógiareleváns kontextusra*. Komárno: International Research Institute. 177–188.

Asztalos Anikó 2020. Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia* 2. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=837 (2022. 02. 25.) https://doi.org/10.21030/anyp.2020.2.2

Asztalos Anikó 2022. A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia*. 4. https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=983 (2023. 08. 25.) https://doi.org/10.21030/anyp.2022.4.2

Balázs Géza 1993. *Kapcsolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben.* Nyelvtudományi Értekezések 137. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Blakemore, Diane 2006. Discourse markers. In: Horn, Laurence R. – Ward, Gregory (eds.): *The Handbook of Pragmatics*. Blackwell Publishing. 221–240. https://doi.org/10.1002/9780470756959.ch10

Bloammert, Jan – Varis, Piia 2015. The importance of unimportant language. *Multilingual Margins* 2(1): 4–9.

Bolden, Galina B. 2015. Discourse markers. In: Tracey, Karen (ed.): *The international encyclopedia of language and social interaction*. Wiley-Blackwell. 1–7.

Campbell-Larsen, John 2017. Discourse markers in the classroom. In: Clements, P. – Krause, A. (eds.): *Transformation in language education*. JALT: Tokyo. 227–234.

Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom discourse. The language of teaching and learning (2nd ed.).* Heinemann: Portsmouth.

Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa 2021. „Covido, ergo Zoom." Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban. *Korunk* 02: 31–37.

Cruz, Manuel Padilla 2013. An interogative proposal to teach the pragmatics of phatic communion in ESL classes. *Intercultural Pragmatics* 10(1): 131–160. https://doi.org/10.1515/ip-2013-0005

Dér Csilla Ilona 2012. Beszélőváltások során használt diskurzusjelölők a magyar spontán beszédben. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás* 1. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 132–143.

Domonkosi Ágnes 2001. A „verbális érintés" stílusértéke. *Módszertani Közlemények* 41(2): 58–64.

Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. Debrecen: A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai.

Domonkosi Ágnes 2024. *A megszólítás gyakorlatai. Tegezés, magázás, szólítás a társas viszonyok kialakításában*. Gondolat-Jel 9. Budapest: Szépirodalmi Figyelő Alapítvány.

Dömötör Éva 2025. *Demonstratívumok. Ez és az konstrukciós megközelítésben*. Gondolat-Jel 10. Budapest: Szépirodalmi Figyelő Alapítvány.

Elhami, Ali 2020. A socio-pragmatic perspective of Spanish and Persian greeting. *Theory and Practice in Language Studies* 10(9): 1009–1014. https://doi.org/10.17507/tpls.1009.01

Erdélyi Judit 2012. *Fatikus beszéd: megszólítások, köszönések, kapcsolattartó szokások a székelyföldi nyelvhasználatban.* Sepsziszentgyörgy: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.

Furkó Bálint Péter 2013. A diskurzusjelölők alaptermészete a pragmatikai szemlélet tükrében. *Magyar Nyelv* 109: 157–162.

Herbszt Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek. Szeged: JGyTK.

Hollóy Zsolt 2024a. Kapcsolatteremtés az online anyanyelvi és irodalom tanórák bevezető epizódjában. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 14(1): 17–32. http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.002

Hollóy Zsolt 2024b. Osztály vigyázz! – Kapcsolatteremtés a jelenléti osztálytermi diskurzusokban. *Anyanyelv-pedagógia* 17(3): 13–30. doi:10.21030/anyp.2024.3.2

Hollóy Zsolt 2025. *A kontakt és online tanulási-tanítási diskurzus elemzése: A tanári fatikus kommunikáció az online szinkrón és jelenléti tanórán.* Doktori értekezés. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. doi:10.15476/ELTE.2024.297

Iványi Zsuzsanna 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125: 74–93.

Ivosävi, Johanna – Vecsernyés, Ildikó 2022. Addressing, greeting and related gestures in the opening sequences of Finnish, French and Hungarian YouTube videos. *Contrastive Pragmatics* 7(35): 1–34. https://doi.org/10.1163/26660393-bja10042

Jakobson, Roman 1960. *Linguistics and poetics.* In: Sebeok, Tamás (ed.): *Style in language*. Cambridge: MIT Press. 350–377.

Jerslev, Anne – Mortensen, Mette 2016. What is the Self in the Celebrity Selfie? Celebrification, Phatic communication and Performativity. *Celebrity Studies* 7(2): 249–263. 10.1080/19392397.2015.1095644

Karlina, Yeni – Suparno, Suparno – Setyaningsih, Endang 2015. The little words that matter: discourse markers in teacher talk. *Jurnal Paedagogia* 18(2): 81–89.

Király Flóra 2015. A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552 (2022. 05. 15.)

Malinowsky, Bronislaw 1923. *The problem of meaning in primitive languages.* In: Ogden, C. K. – Richards, I. A. (eds.): *The meaning of meaning.* London: Routledge and Kegan Paul.

Markus, Jessica – Mundy, Peter – Morales, Michael – Delgado, Chrisine E. F. – Yale, Marygrace 2000. Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. *Social Development* 9(3): 302–315. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00127

Pléh Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája*. Budapest: Libri Kiadó.

Rahardi, R. Kunjana 2019. Pragmatic perspective on phatic functions and language dignity. *International Journal of Engineering and Advanced Technology* 8: 261–269. doi:10.35940/ijeat.E1039.0585C19

Salmani-Nodushan, Ali Mohammad 2006. The socio-pragmatics of greeting forms in English and Persian. *Internet Journal of Language, Culture and Society*. https://aaref.com.au/wp-content/uploads/2020/05/17-3.pdf (2024. 03. 26.)

Schirm Anita 2011. A diskurzusjelölők funkciói a nyelvhasználók szerint. In: Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció.* Budapest–Debrecen: Debreceni Egyetem. 218–223.

Schirm Anita 2013. A diskurzusjelölők a tanári magyarázatokban. In: Forgács Tamás – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei VII*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék. 141–150.

Schirm Anita 2014. *Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban*. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve.* Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 193–202.

Schirm Anita 2015. A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: Baditzné Pálvölgyi Katalin – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 49–66.

Schirm Anita 2017. A diskurzusjelölők és a szövegtípusok viszonyáról. *Magyar Nyelv* 113: 330–341.

Schirm Anita 2019. A diskurzusjelölők funkciói a szövegtípusok tükrében. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 265–290.

Schirm Anita 2021. *Diskurzusjelölők szövegeken innen és túl*. Budapest: Loisir Kiadó.

Sharpe, Tina 2008. How can teacher talk support learning? *Linguistics and Education* 19(2): 132–148. https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.05.001

Simon Gábor – Tátrai Szilárd 2017. „Tőlem ne várjon senki dalt." – Az elégikus líramodell kidolgozása Arany János költészetében. *Magyar Nyelvőr* 141: 164–190.

Susilowati, Endang – Wafa, Zaenul 2023. Discourse markers used in EFL teacher talk: a pragmatic perspective. *Journalistics: Journal of English Teaching and Applied Linguistics* 3(1): 37–47.

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1057.

Tomasello, Michael 2011. *Mi haszna az együttműködésnek?* Budapest: Gondolat Kiadó.

Vanyan, Ani 2017. Phatic communication and its pragmatic functions. *Foreign Languages in Higher Education* 21(1): 74–80. https://doi.org/10.46991/FLHE/2017.21.1.074

Vickov, Glora – Jakupčević, Eva 2017. Discourse markers in non-native EFL teacher talk. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7(4): 649–671.

Vukov Raffai Éva 2016. A diskurzusjelölő-választások életkori sajátosságai az *így, ilyen, hát, mondjuk, ugye* esetében. *Magyar Nyelvőr* 140: 483–497.

Walsh, Steve 2006. *Investigating classroom discourse.* London, New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203015711

Abstract

Hollóy, Zsolt

The role of teacher discourse markers in maintaining interaction during online synchronous and face-to-face lessons

Studies analysing classroom discourse have been investigating for decades what makes communication between teachers and students effective. One fundamental condition for effective communication is establishing an appropriate communicative connection between the parties, which is facilitated by the phatic function of communication. Phatic communication is constructed by the participants using phatic linguistic elements, which can support the development of the communicative relationship explicitly or implicitly. Such elements include discourse markers, which can support maintaining interaction between the participants. This study examines the phatic functions of teacher discourse markers in dialogues from both online synchronous and in-person classroom lessons. The analysis identifies which discourse markers can serve a phatic function in teacher speech and in what positions they typically appear within teacher turns. Additionally, the study reflects on the differences in the use of teacher discourse markers between the two learning-teaching environments. The findings of this study can help teacher candidates and practicing teachers become more aware of their phatic communication. Moreover, they can serve as a guideline for developing conscious language use strategies that enhance student engagement in classroom discourse more effectively.

Keywords: discourse marker, phatic communication, teacher talk, online synchronous lesson, maintaining contact

Hollóy Zsolt
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0003-2724-8359
holloy.zsolt@btk.elte.hu

Juhász Milán

A tanulói fogalmazásokra adott tanári szöveges visszajelzések metadiskurzusainak elemzési lehetőségei

Kivonat

A tanulmány a tanulói fogalmazások értékelési gyakorlatát vizsgálja a pedagógusok által adott szöveges visszajelzések funkcióira és hatékonyságára fókuszálva. Bemutatja a köznevelési rendszerben alkalmazott fogalmazásértékelési módszereket, kiemelve a holisztikus és az analitikus megközelítések sajátosságait, valamint a tanári visszacsatolások jelentőségét a tanulók íráskészségének a fejlesztésében. A kvalitatív diskurzuselemzés húsz középiskolai pedagógus írásos visszajelzéseinek a vizsgálatán alapul, a visszajelzések lehetséges kategóriáit a tanulmány Leng (2004) taxonómiája mentén mutatja be. Az eredmények alapján a visszajelzésekben a direktív funkciójú megjegyzések dominálnak, amelyek a szöveg szerkezeti és tartalmi módosítására irányulnak, míg a tanulói motivációt támogató expresszív elemek jóval kisebb arányban fordulnak elő. A vizsgálat feltárja azoknak a diszfunkcionális visszajelzéseknek a jelenlétét is, amelyek nem nyújthatnak megfelelő iránymutatást a tanulóknak, és akadályozhatják a hatékony íráskészség-fejlesztést. A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon a fogalmazásértékelés módszertani fejlesztéséhez, a visszacsatolások standardizálásához és az objektívebb értékelési gyakorlatok kialakításához, elősegítve ezzel a tanulók szövegalkotási kompetenciájának megerősítését is.

Kulcsszavak: fogalmazásértékelés, szöveges visszajelzés, szövegalkotási kompetencia, direktív visszajelzés, expresszív visszajelzés

1. Bevezetés

Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése – mind írásbeli, mind szóbeli formájában – kiemelt jelentőségű a magyar köznevelési rendszerben, fontosságát

a Nemzeti alaptanterv is hangsúlyozza a kulcskompetenciák és fejlesztési feladatok leírásaiban. A magyar nyelv és irodalom oktatásának alapvető célkitűzése a

> „harmonikus, sokoldalúan felkészült, olvasó, az anyanyelvüket tudatosan használó, biztos szövegértési és szövegalkotási kompetenciával rendelkező tanulók képzése, akik a nyelv tudatos és reflektív alkalmazásával eredményesen kommunikálnak, írásban és szóban is képesek önmagukat pontosan, az adott helyzetnek, illetve műfajnak megfelelően kifejezni" (NAT 2020: 301).

Az anyanyelvi kompetencián belül a szövegértés vizsgálata és fejlesztési lehetőségeinek feltárása már régóta a pedagógiai szakmódszertan, az alkalmazott nyelvészet és a neveléstudomány egyik központi kutatási területe, amelyhez számos hazai empirikus vizsgálat és elméleti munka kapcsolódik (például Adamikné Jászó 2002; Józsa 2006; Gósy 2008; Laczkó 2015; Balázs 2016). Mellette ugyanakkor a szövegalkotási készség kutatása és értékelési módszertanának a vizsgálata mintha háttérbe szorult volna. Aktuális fejlettségéről jóval kevesebb ismeretünk van, hiszen csekély számú friss, reprezentatív adat áll rendelkezésünkre Magyarországon. A hazai szakirodalomban kevés tanulmány foglalkozik a tanulói szövegproduktumok vizsgálatával, az íráskészség fejlesztésére vonatkozó longitudinális elemzésekkel (ilyen például: Orosz 1972; Kádárné Fülöp 1990; Horváth 1998; Molnár 2000; Nagy 2009; Szilassy 2012; Fülöp 2017a, 2017b). Még kevesebb kutatás célozza meg a fogalmazásértékelési módszerek feltárását és elemzését (például Nagy 2013), noha ezek kulcsfontosságúak lennének a tanulók írásbeli készségeinek a fejlesztésében.

A jelen tanulmány célja, hogy megkísérelje pótolni ezt a hiányt, párbeszédet kezdeményezve a tanulói fogalmazások értékelési lehetőségeiről, különös tekintettel a pedagógusok által adott szöveges visszajelzések metadiskurzusaira. A kutatás a fogalmazásértékelés diszkurzív aspektusaira helyezi a fókuszt, és empirikus módszerekkel vizsgálja, hogy a különböző típusú visszacsatolások milyen pragmatikai, stilisztikai és retorikai jellemzőkkel rendelkezhetnek. A tanulmány egyik központi törekvése a tanári szöveges visszajelzések kategorizálási lehetőségeinek a bemutatása, valamint annak feltárása, hogy az eltérő értékelési stratégiák milyen módon és milyen mértékben járulhatnak hozzá a tanulók íráskompetenciájának a fejlődéséhez.

2. A fogalmazástanítás és -értékelés módszertana, a szöveges visszajelzés

A köznevelési rendszerben megvalósuló fogalmazásértékelés jellemzően a fogalmazásképességnek két nagyobb részcsoportját méri: a fogalmi kidolgozást és a különböző nyelvi konvenciók ismeretét (Molnár 2000). A fogalmazásképesség értékelésére irányuló modern neveléstudományi kutatások szintén ezt a kétirányú felosztást követik, ugyanakkor jóval több részképességre fókuszálnak az értékelés folyamatában, eltérő számú szempont mentén (Nagy 2013). Pietro Boscolo és Suzanne Hidi (2006) a motiváció és az írás kapcsolatát vizsgálva azt találták, hogy a különböző fogalmazásmodellek (például Hayes–Flower 1980; Takala 1987; Bereiter–Scardamalia 1987; van Wijk 1999; Kellogg 2008) szintén jellemzően egy vagy két fókusz köré szerveződnek: vagy csak a kogníciót veszik alapul – a motivációs-érzelmi dimenziót kizárva –, vagy a szociokonstruktivista elmélet felől közelítenek. Hasonló dichotómiát látunk a köznevelési rendszerben alkalmazott értékelési gyakorlatok esetén is: az egyik oldalon az analitikus megközelítés áll, míg szemben vele a holisztikus, amely eltávolodik az analitikus jártasságok értékelésétől, és szélesebb körben, globális módon vizsgálja az írott szövegproduktumokat. Kádár Annamária rámutat arra, hogy az értékelési modellek számos felszíni különbsége ellenére több közös vonást is tartalmaznak, és ezek szintézisével elérhető a szövegalkotási kompetencia megfelelő fejlődése is (Kádár 2008: 8).

A magyar köznevelési intézményekben a fogalmazások értékelési gyakorlata jellemzően heterogén megközelítéseken alapul. A pedagógusok eltérő értékelési módszertant alkalmaznak: vannak, akik a holisztikus értékelési módszert preferálják, amely a szövegproduktum egészére fókuszál, míg mások az analitikus megközelítést részesítik előnyben, amely a szövegelemek részletesebb, kritériumalapú elemzését helyezi előtérbe (Juhász 2021). A két értékelési módszer szorosan kapcsolódik a fogalmazástanítás két alapvető paradigmájához: az írás folyamatközpontú és eredményközpontú felfogásához. A folyamatközpontú megközelítés az írást nem lineáris folyamatként, hanem rekurzív lépések sorozataként értelmezi (Pethőné 2005: 119), az írásfolyamatot fázisokra bontja (tervezés, piszkozatírás, átdolgozás, szerkesztés és közreadás), lehetővé téve, hogy a tanulók folyamatosan finomítsák szövegeiket, ezzel mélyítve az írás komplexitásának és rugalmasságának a megértését. Az eredményközpontú megközelítés ezzel szemben főként a nyelvtani helyességre, helyesírásra és a gondolatok logikai szervezésére helyezi a hangsúlyt, elhanyagolva az írás

kreatív és élményalapú aspektusait, valamint a tanulók önálló gondolkodási és jelentésalkotási képességeinek a fejlesztését. Jelenleg a magyar iskolarendszerben ez utóbbi szemlélet dominál; az írásban rejlő lehetőségek – például a gondolatok kifejezésének és a kritikai gondolkodásnak a fejlesztése – a hazai gyakorlatban sokszor kiaknázatlanok maradnak (Tóth 2008).

Az eredményközpontú megközelítés elterjedése mögött főképp strukturális és intézményi akadályok húzódhatnak meg, például a pedagógusok rendelkezésére álló idő korlátozott volta, a magas osztálylétszám, valamint a tanárok fokozott munkaterhelése (Varga 2023). Ennek ellenére még az eredményközpontú értékelési keretrendszeren belül is kimutatható egyfajta törekvés a formatív értékelés elemeinek az integrálására, hiszen a pedagógusok igyekeznek szöveges visszajelzéseket nyújtani, vélhetően az íráskészség fejlesztése céljából. Ez a gyakorlat a tanulói fogalmazásokra történő reflektálásban valósul meg, elősegítendő a jövőben készített fogalmazások minőségének a javítását.

A hazai szakirodalomban a fogalmazásokra adott tanári szöveges visszajelzések elemzése mindeddig kevés figyelmet kapott, ugyanakkor a nemzetközi szakirodalomban, különösen az 1990-es évektől kezdődően, egyre több kutatás foglalkozik a tanári visszajelzések pedagógiai funkcióinak és hatékonyságának a feltárásával (például Harmer 2004; Peterson 2010; Torres–Anguiano 2016; Chang-Bacon–Pedersen 2023), több aspektusból kiemelve a fogalmazásokra adott tanári szöveges visszajelzések fontosságát. Ezek mindegyike hangsúlyozza, hogy az írásfejlesztés nélkülözhetetlen komponense a célzott, szövegszintű visszajelzés, amely elengedhetetlen az íráskészség hatékony fejlesztéséhez (Agbayahoun 2016). A pedagógusok ilyen típusú visszajelzései egyrészt információt szolgáltatnak a tanulók számára, másrészt a tanári tevékenység diszkurzív szerepét is hangsúlyozzák (Harmer 2000). A visszajelzések segítik a tanulókat erősségeik és gyengeségeik azonosításában, továbbá hozzájárulhatnak az íráskészség folyamatos fejlődéséhez és a tanulói motiváció növeléséhez is. Emellett Peterson (2010) rámutat arra, hogy a tanári visszajelzések fontos szerepet játszhatnak az olvasói reakciók megértésében is, amely szintén kulcsfontosságú eleme lehet az írói fejlődésnek.

Az írásbeli visszajelzések elsődleges célja a tanulók fejlődésének az elősegítése, írói önbizalmuk megerősítése, valamint íráskészségük fejlesztése (Agbayahoun 2016). A szakirodalom tanári visszajelzésnek tekint minden olyan megjegyzést, kérdést, dicséretet, javaslatot vagy hibajavítást, amelyet a pedagógusok a tanulói szövegekhez fűznek. Mack (2009) kutatása alapján ezek a visszajelzések különböző formákban ölthetnek testet: lehetnek tanácsok,

reflexiók, értékelő megjegyzések vagy akár kritikai észrevételek. Straub (2000) felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanárok visszajelzéseinek diszkurzív természetűnek kell lenniük, vagyis egy valódi kommunikáció érzetét kell kelteniük a tanulókban. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusoknak kerülniük kell a rövidítéseket és a túlságosan tömör, szövegkörnyezetüktől független megjegyzéseket. Ehelyett Straub azt javasolja, hogy az értékelők használjanak teljes mondatokat, amelyek a tanulói szöveg konkrét elemeire hivatkoznak (például szavakra, mondatokra vagy bekezdésekre). Ezzel a megközelítéssel a pedagógus képes azt is demonstrálni, hogy komolyan veszi a fogalmazást, ami szintén hozzájárulhat a tanulók írás iránti elköteleződésének a növeléséhez.

3. A szöveges visszajelzések elemzési lehetősége

Leng (2014) kutatása átfogó megközelítést kínál a tanári írásos visszajelzések elemzésére a beszédaktus-elmélet kontextusában. A szerző tanulmányában két, egymást kiegészítő elméleti modellt integrált: Holmes (1992) hat nyelvi funkcióját és Searle (1969) öt beszédaktus-típusát (1. táblázat). Az elméleti modellek kombinációja lehetőséget nyújtott a tanári visszajelzések komplex kommunikációs aktusokként történő értelmezésére is, amelyekben a bíráló pedagógus és a tanuló közötti interakció nyelvi formái hangsúlyos szerepet kapnak.

1. táblázat. *Nyelvi funkciók és beszédaktustípusok*

Nyelvi funkciók (Holmes 1992)	**Beszédaktus-típusok (Searle 1969)**
Direktív	Asszertívum
Expresszív	Direktívum
Referenciális	Komisszívum
Metanyelvi	Expresszívum
Poétikai	Deklaráció
Fatikus	

Holmes nyelvi funkciói a kommunikáció szándékát és célját helyezik előtérbe, míg Searle beszédaktus-típusai az interakció során megvalósuló illokúciós cselekvések kategorizálására alkalmasak. Leng munkájában ezek az elméleti dimenziók egymást átfedve jelennek meg, lehetővé téve a tanári visszajelzések kommunikációs céljainak a feltárását is.

Ez alapján egy tanári megjegyzés például lehet egyszerre direktív, azaz instrukciót adó (a Holmes-féle kategorizáció szerint), miközben az illokúciós ereje Searle alapján komisszív (ha a tanulót a jövőbeni szövegjavításokra ösztönzi). Leng azt is bizonyította, hogy a nyelvi funkciókra épülő, jól strukturált visszajelzés nemcsak a tanulói szöveg produktív javítását segíti elő, hanem növeli a visszajelzés kommunikációs funkcióját is. Eszerint azok a tanári megnyilatkozások, amelyek a tanulói szövegre reflektálnak, egyúttal metadiszkurzív szerepet is betöltenek: nemcsak konkrét javításokat közvetítenek, hanem elősegítik a tanulók írásról és annak folyamatáról alkotott tudatosságának a fejlődését is. A nyelvi funkciók alkalmazása során például a direktív funkció az instrukciók és útmutatások közvetítésében jelenik meg, míg az expresszív funkció érzelmi támogatást nyújthat a tanuló részére, erősítve motivációját. Ezzel szemben a referenciális funkció célja a pontos információátadás, míg a metanyelvi funkció a nyelvi elemek explicit magyarázatában testesülhet meg. A poétikai és fatikus funkciók ugyan kevésbé hangsúlyosak a tanári visszajelzésekben, de alkalmasak lehetnek a szöveg stílusára vagy a tanulóval való interakció fenntartására irányuló célok betöltésére is. A beszédaktus-elméleti keret alkalmazása így lehetővé teszi a tanári visszajelzések kategorizálását, ugyanakkor azok interakciós szerepét is kiemeli: megvalósulhat általa a pedagógiai kommunikáció teljes körű elemzése, hiszen a tanári visszajelzés ebben a kontextusban nem csupán korrekciós aktus, hanem egyúttal párbeszéd is a tanulóval.

4. Kutatási kérdések, hipotézisek, minta és módszertan

A következőkben bemutatott pilotvizsgálat keretében húsz középiskolai pedagógus írásos visszajelzéseinek az elemzésére kerül sor. A résztvevők kiválasztása előzetesen meghatározott kritériumok alapján történt, azért, hogy biztosítsák a vizsgálat relevanciáját az írásbeli visszajelzési gyakorlatokra vonatkozóan. A legfontosabb szempont az volt, hogy a pedagógusok oktatási gyakorlatukban rendszeresen alkalmazzanak szöveges visszajelzéseket a tanulói fogalmazások értékelése során. Így lehetőség nyílt arra, hogy a kutatás fókuszába olyan tanárok kerüljenek, akik a tanulói szövegek reflexív és mélyreható értékelésére törekednek, nem pusztán szummatív értékelést végeznek. A pedagógusok mindegyike középiskolában tanít, és több mint öt év tanítási tapasztalattal rendelkezik.

A vizsgálati korpuszba minden pedagógustól három, korábban kijavított, osztályozott és szövegesen értékelt fogalmazás került. A kiválasztott tanulói szövegek szövegtípusa egységesen irodalmi elemző esszé volt, amely lehetővé

tette a tanári visszajelzések egy specifikus műfaji kontextusban történő vizsgálatát. Ez az egységes szövegtípus-választás elősegítette a visszajelzések diskurzusának konzisztens elemzését, és lehetőséget biztosított az értékelési gyakorlatok közötti különbségek azonosítására. Bár a vizsgálati minta nem tekinthető reprezentatívnak a teljes középiskolai magyartanár-populációra nézve, a kutatás kvalitatív megközelítése révén mélyebb betekintést nyújthat a tanári visszajelzési stratégiák és az írásos értékelési gyakorlatok jellemzőibe. A pedagógusok által nyújtott visszajelzések diskurzusának vizsgálatában az interakcionális diskurzuselemzésnek és a beszédaktus-elméletnek az eszközeit alkalmaztam, ami lehetővé tette a tanári megnyilatkozások nyelvi funkcióinak és pragmatikai sajátosságainak a feltárását.

A kutatás elsődleges célja a tanári írásbeli visszajelzések kategorizációs lehetőségeinek a feltárása volt, ezek kommunikációs funkcióira és pedagógiai céljaira fókuszálva. A vizsgálat az alábbi kutatási kérdések alapján történt:

K1: Hogyan kategorizálhatók a tanári szöveges visszajelzések diskurzusai a beszédaktusok és a nyelvi funkciók alapján?
K2: Milyen visszajelzési típusok fordulnak elő leggyakrabban a tanulói fogalmazások értékelése során, és ezek milyen pedagógiai célokat szolgálhatnak?

A kutatási kérdésekhez kapcsolódó hipotézisek a következők:

H1: A tanári szöveges visszajelzések a beszédaktusok és nyelvi funkciók szempontjából Leng (2014) taxonómiájába illeszthetők, ahol a direktívumok között az utasítások és a tisztázások, míg az expresszívumok körében a jóváhagyások és az elutasítások is megjelennek.
H2: A pedagógusok írásos visszajelzéseiben a direktív funkció dominál. Mind a direktív, mind az expresszív visszajelzések pedagógiai célja konkrét utasítások és javaslatok megfogalmazása, valamint a tanulói motiváció növelése az írás folyamatában való aktív részvétel érdekében.

A vizsgálat keretében összesen hatvan tanulói fogalmazásra adott tanári szöveges visszajelzés manuális elemzésére került sor, amelynek célja a pedagógusok által alkalmazott írásbeli metadiskurzus-elemek rendszerezése volt. A korpusz összeállítása során kizártam azokat a javításokat, amelyek kizárólag a szavak nyelvtani szerkezetének módosítására vagy szócserékre irányultak, továbbá a különféle korrekciós jelölések (például hullámos vagy szaggatott aláhúzás, kihúzások stb.), a helyesírásra és a külalakra vonatkozó javítások sem kerültek

be a korpuszba. A válogatás eredményeként így összesen 259 szöveges visszajelzést sikerült azonosítani, amelyeket nyelvi és pragmatikai dimenziók mentén rendszereztem. A kategorizációs keret segítségével vizsgálni lehet a visszajelzések típusait, valamint ezek gyakoriságát és pedagógiai céljait. A kutatás ezáltal elméleti és módszertani kiindulási alapot kínál az írásbeli visszajelzések diskurzusainak az elemzéséhez, és segítheti a tanári gyakorlatok továbbfejlesztését is, jelesül az íráskészség értékelésére irányuló stratégiák továbbgondolását.

5. A kutatás eredményei

5.1. Szövegbeli és összegző értékelések

A tanári írásos visszajelzések diskurzusa a vizsgált mintában alapvetően két markánsan elkülönülő típusban jelenik meg: szövegbeli visszajelzésekben és összegző értékelésekben.

Szövegbeli visszajelzéseken a fogalmazások margójára vagy a sorok fölé/alá írt, jellemzően rövidebb megjegyzéseket értjük, amelyek célja az adott, konkrét szövegrészhez kötődő hibák, erősségek vagy javítási lehetőségek azonnali jelzése. Ezek a visszajelzések gyakran referenciális (konkrét hibajelölés), direktív (például *Bizonyítsd ezt az állítást!*) vagy expresszív (például *Remek gondolat!*) nyelvi funkciókat töltenek be, és közvetlenül a tanuló szövegrészére reflektálnak. Diskurzusuk interaktív jellegű, mivel a pedagógus ezáltal mintegy párbeszédet folytat a tanulóval, közvetlenül reagálva a szöveg adott elemére vagy elemeire.

Az összegző értékelések ezzel szemben a fogalmazás alá írt, összefüggő szöveges megjegyzések, amelyek terjedelme átlagosan két-három mondat. Ezek az értékelések átfogóbb képet nyújtanak az adott tanuló teljesítményéről, összefoglalják a fogalmazás erősségeit és gyengeségeit, és gyakran a további fejlődési irányokat is kijelölik. Nyelvi szempontból az összegző visszajelzések inkább metadiszkurzív funkciót töltenek be, hiszen nemcsak az adott szöveg hibáira vagy erényeire reflektálnak, hanem olyan tanácsokat, javaslatokat is megjelenítenek, amelyek jellemzően a tanulók általános íráskészségére irányulnak.

A vizsgált minta 57%-ában (34 fogalmazásban) a pedagógusok mindkét típusú visszajelzést alkalmazták, míg a fogalmazások 23%-ában (14 fogalmazásban) kizárólag szövegbeli, 20%-ában (12 fogalmazásban) pedig csak összegző visszajelzés jelent meg. Ez utóbbi csoportban a visszajelzések főképp holisztikus megközelítést tükröznek, amelyben az egész szövegre vonatkozó benyomásokat fogalmaznak meg a pedagógusok, szemben az analitikusabb

szemléletű szövegbeli kommentárokkal és a kevert visszajelzésekkel. A szövegbeli és az összegző visszajelzések arányát az 2. táblázat szemlélteti:

2. táblázat. *A szövegbeli és az összegző visszajelzések előfordulási aránya a vizsgált fogalmazásokban (n = 259)*

Szövegbeli visszajelzés	213	82%
Összegző visszajelzés	46	18%

A vizsgált mintában szövegbeli visszajelzésből összesen 213, összegző értékelésekből pedig 46 azonosítható. A két típusú visszajelzés aránya közötti eltérés a pedagógiai célokban is megmutatkozik. A szövegbeli visszajelzések célja az adott írás aktuális javítása, míg az összegző visszajelzések inkább a tanulók hosszú távú fejlődésére koncentrálnak. Az összegző visszajelzésekben megjelenő metadiszkurzív elemek, például a tanuló munkájának, gondolatainak az elismerése *(Remek érzékkel találtad meg a* mű *mondanivalóját!)* vagy az íráskészség javítására tett általános javaslatok *([...] törekedj a szóismétlések kerülésére!),* elősegítik az íráshoz való pozitív viszony kialakítását és a tanulási folyamat reflektivitását. A tanári visszajelzések e két típusa között továbbá módszertani eltérések is megmutatkoznak: az egyes pedagógusok értékelési stílusa attól is függ, hogy a visszajelzéseket inkább a tanulói motiváció növelésére (expresszív funkció) vagy a konkrét hibák javítására (direktív funkció) kívánják felhasználni, így érdemes ezeket részletesebben is elemezni.

5.2. Direktív és expresszív visszajelzések

Az adatgyűjtést követően a tanári visszajelzések elemzése a beszédaktusok funkciói mentén is megvalósult, Leng (2014) elméleti keretét alkalmazva. A visszajelzési típusok fő funkcióit Leng a beszédaktusok és a nyelvi funkciók alapján határozta meg, az alkategóriákat pedig korábbi vizsgálatok (Ferris et al. 1997; Kumar–Stracke 2007) adaptálása során állította fel. A vizsgálat során a visszajelzések két fő funkcióját azonosítottam: a direktív és az expresszív funkciót. E fő funkciók további alkategóriákra oszthatók, amelyek lehetővé tették a tanári megnyilatkozások finomabb nyelvi és pragmatikai elemzését (3. táblázat).

3. táblázat. *A visszajelzések lehetséges típusai Leng (2014) alapján*

Fő funkció	**Alkategória**	**Példa**
Direktív	utasítás	*Írd új bekezdésbe!*
	tisztázás	*Fogalmazd át!*
Expresszív	jóváhagyás	*Ez itt jó példa!*
	elutasítás	*Értelmetlen.*

A direktív funkciók a tanulói szövegre irányuló cselekvést vagy módosítást ösztönöznek, és két specifikus alkategóriába sorolhatók. A direktív utasítások egyértelmű iránymutatásokat tartalmaznak, amelyek a tanulót konkrét javítási lépések végrehajtására ösztönzik (például *Írd új bekezdésbe!*). Az ilyen típusú visszajelzések célzott és precíz módon képesek irányítani a tanulók figyelmét a szöveg strukturális vagy tartalmi hiányosságaira (Ädel 2017). Az ide tartozó másik alkategória, a direktív tisztázás célja, hogy a tanuló pontosítsa vagy újrafogalmazza gondolatait, például egy olyan megjegyzés hatására, mint a *Fogalmazd át!* Az ebbe az alkategóriába tartozó visszajelzések elsősorban tehát a szöveg egyértelműségének és kohéziójának a javítására szolgálnak azáltal, hogy segítenek a javítási lépések azonosításában.

Az expresszív funkciók ezzel szemben érzelmi reakcióval reflektálnak a tanulói szövegre, és fő céljuk a tanulói motiváció erősítése, illetve a szöveg minőségének az értékelése. Az expresszív jóváhagyások olyan pozitív visszajelzéseket foglalnak magukban, amelyek elismerik a tanulók munkáját és annak értékeit (például *Ez itt jó példa!*). Az ilyen típusú visszajelzések fontos szerepet játszanak a tanulói önbizalom növelésében, valamint az írás iránti pozitív attitűd kialakításában. Az expresszív funkciók másik alkategóriája az elutasítás, amely egyértelműen jelzi a tanulók számára, ha a szöveg valamely eleme nem megfelelő (például *Értelmetlen*). Az ilyen visszajelzések kritikai jellegűek, ugyanakkor valószínűleg konstruktív céllal fogalmazódnak meg, elősegítve a tanulói szöveg problémás részeinek a felismerését és javítását.

A direktív és az expresszív funkciók arányát a 4. táblázat szemlélteti. A vizsgált minta szövegbeli visszajelzéseit tekintve a direktív funkció jelenik meg nagyobb arányban, hiszen a visszajelzések 68%-át teszik ki, míg az expresszív funkció az összes visszajelzés 32%-át képviseli. Ez az arány arra utal, hogy a vizsgált pedagógusok visszajelzései között a szövegjavítást célzó, konkrét cselekvési irányokat megfogalmazó megnyilatkozások dominálnak.

4. táblázat. *A direktív és expresszív visszajelzések aránya a szövegbeli megjegyzésekben (n = 213)*

Kategória	**A visszajelzések száma**	**Százalék (%)**
Direktív	145	68%
Expresszív	68	32%
Összesen	213	100%

Az expresszív funkció jelenléte ugyanakkor szintén figyelemre méltó, hiszen ezek a tanári visszajelzések érzelmi támogatást nyújtanak a tanulók számára, ezáltal hozzájárulnak a tanulási folyamat motivációs aspektusaihoz. Az expresszív funkciók kisebb aránya mögött feltételezhetően az állhat, hogy a pedagógusok elsősorban a tanulói fogalmazások javítására és fejlesztésére koncentrálnak, míg az érzelmi támogatásra irányuló megnyilatkozások másodlagos szerepet töltenek be az értékelési folyamatban.

A direktív és az expresszív funkciók elemzésének következő lépéseként érdemes részletesen megvizsgálni az ezekhez tartozó alkategóriákat is, mivel így lehetőséget kapunk a tanári visszajelzések pedagógiai céljainak és hatékonyságának a mélyebb megértésére. A direktív visszajelzések esetében az utasítások és a tisztázások közötti különbségek arra világíthatnak rá, hogy a pedagógusok milyen típusú iránymutatásokat nyújtanak a tanulóknak, és hogyan járulnak hozzá ezek a szövegalkotási képesség fejlesztéséhez. Az utasítások konkrét cselekvésekre irányítják a tanulók figyelmét, például a szerkezeti változtatásokra vagy a tartalmi pontosításokra, míg a tisztázások inkább a szöveg jelentésének egyértelműsítését célozzák meg, amely kulcsfontosságú a kommunikációs hatékonyság szempontjából. Az expresszív funkciók részletezése szintén releváns lehet, mivel a jóváhagyások és az elutasítások eltérő módon befolyásolhatják a tanulók motivációját és önbizalmát. A jóváhagyások pozitív érzelmi visszajelzést nyújtanak, ez támogathatja a tanulók írás iránti motivációját. Az elutasítások – bár kritikai jellegűek –, ha megfelelően működnek, szintén hozzájárulhatnak a szövegjavítási folyamat tudatosabbá tételéhez. Az elutasítások pontos megfogalmazása ugyanakkor kiemelten fontos, hiszen egy bántóan megfogalmazott kritika rossz hatással lehet a tanulói motivációra és az önbizalomra is (Weaver 2006). A visszajelzések alkategóriánkénti megoszlását a 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. *A visszajelzések alkategóriánkénti megoszlása (n = 213)*

Visszajelzés típusa	Visszajelzések száma	Arány (%)
Direktív – utasítás	114	53%
Direktív – tisztázás	31	15%
Expresszív – elutasítás	47	22%
Expresszív – jóváhagyás	21	10%
Összesen	213	100%

A táblázatból adataiból kirajzolódik, hogy a vizsgált tanári szöveges visszajelzésekben a direktív funkciók dominálnak, főként az utasítástípusú megnyilatkozások, amelyek az visszajelzések 53%-át teszik ki. Ez az arány arra enged következtetni, hogy az értékelő pedagógusok leginkább konkrét iránymutatások formájában kívánják támogatni a tanulók szövegalkotási folyamatát. A direktív utasítások (például *Írd új bekezdésbe!* vagy *Ezt fejtsd ki részletesebben!*) közvetlen beavatkozásként működnek, és céljuk legtöbbször a tartalom vagy a szövegszerkezet azonnali, explicit javítása. Ezek a visszajelzések pragmatikai szempontból direktív illokúciós erővel rendelkeznek, hiszen egyértelmű cselekvési irányt adnak a tanulóknak.

A tisztázás igényét megfogalmazó direktív visszajelzések a teljes mintában 15%-os arányt képviselnek. Ezek a megjegyzések nem konkrét utasításokat adnak, hanem inkább a szöveg bizonyos részeinek pontosítását vagy kiegészítését kérik a tanulóktól (egy tipikus példa erre: *Ezt hogy érted? Fejtsd ki bővebben, mert ez így még hiányos!*). A tisztázó visszajelzések egyrészt arra ösztönzik a tanulókat, hogy mélyebben gondolják át az általuk megfogalmazottak jelentését, másrészt segítenek tudatosítani a szöveg gyengeségeit is. Leng rámutat arra, hogy az ilyen típusú visszajelzések nemcsak a szöveg koherenciáját javítják, hanem elősegítik a tanulók kritikai gondolkodásának a fejlődését is, hiszen a tanulók ezáltal aktív részeseivé válhatnak a tanulási folyamatnak (Leng 2014).

Az expresszív visszajelzések aránya alacsonyabb volt a vizsgált mintában, ezek azonban kiemelten fontos szerepet töltenek be a tanulók érzelmi támogatásában és motiválásában. Az expresszív elutasítások, amelyek az összes megjegyzés 22%-át teszik ki, kritikai jellegük ellenére segíthetnek a tanulóknak annak tudatosításában, hogy szövegük mely elemei problémásak. Weaver (2006) hangsúlyozza, hogy a negatív megjegyzések túlzott használata demotiváló hatást gyakorolhat a tanulókra, Leng (2014) vizsgálata szerint azonban a tanulók

az elutasító visszajelzéseket is konstruktívnak értékelhetik, amennyiben azok megfelelő módon vannak megfogalmazva. Az elutasító visszajelzések ugyanis – bár elsőre negatívnak tűnhetnek – értékes információt nyújtanak a tanulók számára szövegeik gyenge pontjairól, irányt mutatva a fejlődésükhöz (Leng 2014: 394). Ez a paradox helyzet arra világít rá, hogy a kritikát a tanulók képesek pozitív módon értelmezni, ha az világos, konkrét és támogató keretek között érkezik. Az olyan visszajelzések, mint az *Értelmetlen!* vagy az *Ez itt teljes káosz!,* felhívják a figyelmet a szöveg gyenge pontjaira, ugyanakkor hatásuk nagyban függ a tanulók érzékenységétől is. Az elutasítások esetében tehát kiemelten fontos a kritikai megnyilatkozás kiegyensúlyozottsága, a tanári kommunikáció érzékenysége, mivel a túlzottan éles vagy általánosító, esetleg bántó megjegyzés könnyen elveheti a tanuló kedvét az írástól.

A jóváhagyás-típusú expresszív visszajelzések, amelyek a minta mindössze 10%-át képviselik, a pozitív megerősítés eszközeiként működnek. Az eredményekben tapasztalt alacsony arány jelentheti azt, hogy a tanárok visszajelzési gyakorlata kevésbé helyez hangsúlyt az íráshoz kapcsolódó pozitív érzelmi megerősítésre. Ezek a megjegyzések (például *Ez jó példa!; Kiváló érvelés!)* azonban a szakirodalom szerint különösen fontosak a tanulói motiváció fenntartásában, mivel ezek az érzelmi támogatás révén hozzájárulhatnak a tanulók írás iránti elköteleződésének az erősítéséhez és írói magabiztosságuk növeléséhez (Leng 2014: 395). Viszont az ilyen típusú visszajelzések kevésbé nyújtanak iránymutatást a szöveg további fejlesztéséhez, ezért a jóváhagyásoknak és az elutasításoknak minden esetben egyensúlyban kell lenniük.

5.3. Diszfunkcionális visszajelzések

Az előzőekből már kiderült, hogy a tanári visszajelzések elsődleges célja az, hogy iránymutatást és támogatást nyújtsanak a szövegalkotó diákoknak íráskészségük fejlesztéséhez. A megjegyzések vizsgálata során azonban megfigyelhetők olyan visszajelzési formák is, amelyek feltételezhetően nem teljesítik maradéktalanul ezt a célt, sőt esetenként akár akadályozhatják is a tanulási folyamatot. Ezek a visszajelzések diszfunkcionális visszajelzésekként azonosíthatók, hiszen nem egyértelműek, nem nyújtanak megfelelő útmutatást, vagy éppen túlzottan demotiváló hatásúak lehetnek a tanulók számára. Az ilyen típusú megnyilatkozások korlátozhatják a tanulók fejlődését, és hozzájárulhatnak a motiváció és az önbizalom csökkenéséhez is. Emellett feltételezhető, hogy a diákok sokszor nem is tudják, pontosan hogyan értelmezzenek vagy hasznosítsanak hatékonyan egy-egy ilyen megjegyzést.

Az ilyen típusú metadiskurzusok elemzése rendkívül fontos annak érdekében, hogy feltárjuk a tanári visszajelzési gyakorlatok lehetséges hiányosságait, és javaslatokat fogalmazzunk meg a fejlesztésükre. A következőkben a 6. táblázatban szereplő példák elemzése megmutatja, hogy ezek a visszajelzések miért lehetnek problematikusak a tanulók számára, és hogyan lehetne javítani rajtuk. A vizsgált mintából olyan kategóriákat állítottam fel, amelyekbe a diszfunkcionális visszajelzéseket rendszerezett módon be lehet sorolni, ezzel is elősegítve a visszajelzési gyakorlatok kritikai vizsgálatát és továbbfejlesztését.

6. táblázat. *Példák nem megfelelő metadiskurzusokra a tanári visszajelzésekben*

Probléma	Példa	Miért problémás?	Javaslat
1. Homályos visszajelzés a téma kidolgozottságára	*Kifejtetlen!; Ez túl rövid!; Nem túl kidolgozott!*	Ez a megfogalmazás túl általános. Nem nyújt útmutatást a diáknak arra vonatkozóan, hogy milyen szempontok szerint kellene részletesebben kifejtenie a témát.	Ebben a részben mutasd be részletesebben azokat az okokat és következményeket, amelyek a témához kapcsolódnak! Írj példákat vagy konkrét adatokat, hogy jobban alá tudd támasztani az érveidet!
2. Túl rövid, leegyszerűsített visszajelzés	*Ezt nem értem; Ok; Értelmetlen!; Tényleg?*	A tanár jelzi, hogy az adott rész nem világos, de nem ad további jelzést arról, hogy miért zavaros, vagy hogyan lehetne érthetőbbé tenni.	Az itt megfogalmazott gondolat kissé homályos, mert nem derül ki, mire alapozod ezt az állítást. Segítene, ha kifejtenéd az érv mögötti okokat, vagy hoznál egy példát, amely megvilágítja a szándékodat.
3. Túl általános nyelvhasználat a stílusról	*Nem elég gördülékeny; Pongyola!*	A *gördülékeny* és a *pongyola* szó is túl általános, a tanuló nem biztos, hogy érti, mit jelentenek ezek pontosan, és hogyan javítsa a szövegrészt.	A szöveg gördülékenyebbé válhat, ha összetett mondatokat és átkötéseket használsz. Próbálj átvezető szavakat alkalmazni, hogy az érveid jobban kapcsolódjanak egymáshoz!

Probléma	Példa	Miért problémás?	Javaslat
4. Értékelő, de nem útmutató jellegű megjegyzés	*Ez gyenge érv...*	A *gyenge* minősít, de nem világít rá, hogy miért gyenge, vagy hogyan lehetne javítani rajta. A diák nem tudja, hogy a tartalommal, a logikával vagy a megfogalmazással van gond.	Ez az érv nem tűnik elég meggyőzőnek, mert nem támasztod alá konkrét példákkal. Próbáld meg egy példával vagy további részletezéssel erősíteni, hogy jobban kiemelje a fő gondolatot!
5. Általános megjegyzés a tartalmi hiányosságokról	*Több infó kell!*	A *több infó* túl tág kifejezés, így a diák nem tudja, hogy pontosan milyen információkat kellene hozzáadnia a szövegrészhez.	Érdemes lenne részletesebben bemutatni az adott eseményt, hogy az olvasó megértse, miért fontos ez a szöveg fő témájának a szempontjából. Próbálj meg válaszolni arra a kérdésre is, hogy milyen hatást gyakorolt ez az esemény!
6. Kritika a kohézióra, konkrétumok nélkül	*A szöveg nem elég összefüggő.*	Az összefüggő kifejezés homályos, és nem mondja el, hogyan javíthatná a diák a kohéziót, vagy pontosan melyik rész problémás.	A szöveg koherenciája javítható lenne, ha minden új bekezdés elején röviden összefoglalnád, hogy miként kapcsolódik az előző gondolatmenethez. Ezzel megteremted az gondolataid közötti folyamatosságot.

A táblázatban bemutatott példák rávilágíthatnak arra, hogy a tanári visszajelzések bizonyos esetekben miért nem szolgálják hatékonyan a tanulói fejlődést. Az egyes kategóriák közös jellemzője, hogy a visszajelzések nem nyújtanak elegendő iránymutatást a tanulók számára a szövegek javításához, illetve homályos vagy túl általános megfogalmazásuk miatt gyakran nem egyértelműek.

Az első kategória a téma kidolgozottságára vonatkozó homályos visszajelzéseket foglalja magában. Ezek a megjegyzések ugyan rávilágítanak a szöveg egy adott problémájára, de nem adnak konkrét iránymutatást arra vonatkozóan, hogy milyen szempontok mentén lenne érdemes javítani. A tanulók számára így nehéz megérteni, hogyan lennének képesek hatékonyan javítani munkájukon.

A második kategóriába tartozó példák sokszor átfedésben vannak a többi kategória példáival. Az ide tartozó megjegyzések rendkívül rövidek, gyakran csak egy szóként vagy egy betűként *(Ó!)* realizálódnak, ami ismét értelmezési nehézségek elé állíthatja a tanulókat.

A harmadik kategóriába tartozó visszajelzések túl általánosak, az ide tartozó példák nem a tartalomra, hanem az adott szövegrész stílusára vonatkoznak. Ezek a megjegyzések sem nyújtanak konkrét javaslatokat arra vonatkozóan, hogy a tanulók milyen nyelvi eszközökkel javíthatnának szövegük stílusán. A tanulók számára nem biztos, hogy egyértelmű például, hogy mit jelent a *pongyola* vagy *gördülékeny* kifejezés az adott kontextusban, és ez a visszajelzés használhatóságát szintén csökkentheti.

A negyedik kategóriába tartoznak az értékelő, de nem útmutató jellegű megjegyzések. Bár ezek a visszajelzések felismerik a szöveg tartalmi gyengeségeit, a javítás lehetőségeit nem vázolják fel. A tanulók számára az ilyen visszajelzések önmagukban valószínűleg kevésbé értékesek, mivel nem segítik őket abban, hogy megértsék például azt, hogy pontosan miért gyenge az érvük, vagy hogy hogyan lehetne azt erősebbé tenni.

Az általános megjegyzéseket, amelyek a tartalmi hiányosságokra hívják fel a figyelmet, szintén a diszfunkcionális visszajelzések közé sorolhatjuk, és gyakran párhuzamba állíthatók az első kategória elemeivel. Ezek a visszajelzések azonban nem csupán a tartalom kidolgozottságának elégtelen voltára utalnak, hanem a hiányosságaira is rávilágítanak. Emellett azonban nem konkretizálják azt, hogy pontosan milyen információk hiányoznak, vagy milyen irányba lenne érdemes bővíteni a szöveget. A tanulók számára ismét csak nehézséget okozhat a visszajelzések felhasználása.

Végül a koherencia kritikájára irányuló megjegyzések szintén gyakran nélkülözik a konkrétumokat. Felhívják ugyan a figyelmet a szöveg szerkezeti problémáira, de nem fogalmaznak meg javaslatot arra, hogy a tanulók hogyan javíthatnának a koherencián. Például az összefüggő kifejezés általános jelentése miatt egyáltalán nem biztosított, hogy a tanulók pontosan megértik, mi a probléma az adott szövegrésszel, és hogyan lehetne azt korrigálni.

Az ilyen diszfunkcionális visszajelzések megléte felveti azt a kérdést, hogy miért nem valósulnak meg a visszajelzések olyan formában, amelyek világos, konkrét útmutatást adnak, ezzel segítve a tanulók fejlődését. A táblázatban szereplő javaslatok azt jelzik, hogy a visszajelzések hatékonyságát elsősorban a konkrét útmutatások és a részletezett magyarázatok biztosítása növelhetné. Az, hogy ezek mégsem tudnak megjelenni ilyen formában, főképp a tanárokra nehezedő terhek miatt lehet. A mögöttes okok között szerepelhet a pedagógusok időhiánya, a nagy osztálylétszám, de a visszajelzési gyakorlatok átgondolatlansága vagy rutinszerűsége is. A visszajelzések megfogalmazásához szükséges reflektív és elemző attitűd idő- és energiaráfordítást igényel, amelyet a tanárok

sokszor nem tudnak biztosítani a magyar iskolarendszerben a túlterheltségük miatt. Emiatt fontos lenne olyan támogatási rendszerek és módszertani ajánlók kidolgozása, amelyek elősegítik a visszajelzések hatékonyságának a növelését, miközben figyelembe veszik a tanárokra nehezedő strukturális terheket is.

Az itt bemutatott példák közül több esetben olyan megnyilatkozások kerültek a diszfunkcionális kategóriába, amelyek formai vagy pragmatikai jellemzőik alapján nem támogatták egyértelműen a szövegalkotás fejlesztését, vagy nem nyújtottak releváns iránymutatást a tanulói szövegproduktumok továbbépítéséhez. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a diszfunkcionalitás kategóriája nem kontextusfüggetlen: egyes, fent negatívnak minősített elemek nem minden pedagógiai helyzetben hatnak diszfunkcionálisan, sőt bizonyos esetekben éppen a személyesség és a párbeszédre való nyitottság révén válhatnak a pedagógiai kommunikáció hatékony eszközeivé.

Az írásbeli tanári reflexiók kontextusában kiváltképp indokolt ezeknek az elemeknek az árnyaltabb értelmezése. Több szerző (például Knausz 2014; Eck 2023; Szőke-Milinte 2023) is rámutat arra, hogy az oktatás személyességének, többcsatornás jellegének és reflexív viszonyként való értelmezésének előtérbe kerülésével az egyes pedagógiai műfajok – így például az írásbeli visszajelzések – nemcsak értékelő, hanem kapcsolatépítő és visszacsatoló szerepet is betöltenek. Ebben az értelmezési keretben az olyan metadiszkurzív elemek, mint a *Tényleg?* vagy az *Ez jó példa!,* nem feltétlenül a kognitív irányítás elégtelenségét vagy az értékelés felszínességét jelzik, hanem a tanár-diák viszony személyes dimenziójára, a gondolkodásra ösztönző, dialógusalapú tanári attitűdre utalnak. Ezek a visszajelzések – főképp, ha a tanuló válaszreakciójára is lehetőség nyílik – az írás fejlesztése mellett a tanuló belső motivációjára, önreflexiós képességére és autonómiájára is pozitív hatással lehetnek.

Mindezek alapján a diszfunkcionális metadiskurzusokra vonatkozó kategóriák alkalmazásakor fontos a kontextusérzékenység, valamint az adott tanári komment funkciójának az értelmezése, figyelembe véve a nyelvi-formai jegyek mellett a visszajelzés szerepét is a pedagógiai kommunikáció térszerkezetében. A tanári visszajelzés ugyanis csak akkor tölti be igazán fejlesztő szerepét, ha nem csupán informál, hanem interakciót kezdeményez, párbeszédet hív elő, és lehetőséget biztosít a tanulói válaszreakciókra is. Így az értékelés nem lezárja, hanem éppen megnyithatja a tanulási folyamatot.

6. Következtetések

A tanári visszajelzések elemzése során a metadiszkurzív elemek sokfélesége és pedagógiai szerepe egyértelműen megmutatkozott. A vizsgálat eredményei alátámasztják a hipotézist, miszerint a tanári szöveges visszajelzések Leng (2014) taxonómiájába illeszthetők, ahol a direktív és expresszív funkciók egyaránt fontos szerepet játszanak. A visszajelzések direktív funkciói egyértelműen a szöveg strukturális és tartalmi javítására irányulnak, míg az expresszív funkciók a tanulók érzelmi támogatásában és motiválásában töltenek be jelentős szerepet.

Az eredmények rávilágítanak arra is, hogy a pedagógusok visszajelzéseikben túlnyomórészt a konkrét javításokat célzó direktív funkciót alkalmazzák, amelyek világos iránymutatásokat nyújtanak a szöveg fejlesztésére. Ez az arány a vizsgálatban 68%-os dominanciát mutatott, míg az expresszív funkció alacsonyabb arányban fordult elő, mindössze 32%-ot képviselve. Ez arra utal, hogy a tanári gyakorlatban az íráskészség technikai fejlesztése hangsúlyosabb, mint az érzelmi támogatás. A motiváció és az önbizalom szempontjából fontos expresszív funkciók alacsony aránya felveti annak szükségességét, hogy a pedagógusok nagyobb figyelmet fordítsanak a pozitív megerősítésre is.

A vizsgálat eredményei részben alátámasztják a második a hipotézist is, jelesül, hogy a tanári visszajelzések pragmatikai céljai közvetlenül hozzájárulnak a tanulók fejlődéséhez. A diszfunkcionális visszajelzések jelenléte azonban arra utal, hogy a pedagógusok nem mindig képesek a hatékony kommunikáció és támogatás biztosítására. A 6. táblázatban idézett példák azt mutatják, hogy az ilyen visszajelzések nemcsak a tanulók fejlődését korlátozhatják, hanem demotiváló hatást is gyakorolhatnak rájuk.

A vizsgálat számos új kutatási irányt is megnyithat. Felmerülhet a kérdést, hogy mi történik az értékelt fogalmazásokkal a javítást követően? A tanulóknak van-e lehetőségük az értékelés alapján további fejlesztéseket végezni a szövegükön, vagy a tanári visszajelzések csupán egy egyszeri értékelési aktusként maradnak meg? Ez megkerülhetetlen kérdés lehet az íráskészség folyamatos fejlődésének a szempontjából, amelyet a visszajelzések révén támogatni lehetne.

Emellett a tanári visszajelzések hiányosságai – például a homályos, konkrét iránymutatást nélkülöző megjegyzések – arra utalnak, hogy a nem megfelelő metadiskurzus akadályozhatja a tanulók szövegalkotási képességének a fejlődését. Érdemes lenne mélyrehatóbban vizsgálni, hogy a hiányos vagy félreérthető visszajelzések milyen hatással vannak a tanulók íráskészségére, motivációjára és a tanulási folyamatban való részvételükre. Ennek érdekében mindenképpen

érdemes lenne a tanulók oldaláról is megvizsgálni a szöveges visszajelzések hatásmechanizmusának a működését.

A tanári visszajelzések további és mélyebb vizsgálata olyan eredményekkel is szolgálhatna, amely közvetlen gyakorlati haszonnal járna a pedagógusképzés tekintetében. A továbbiakban hasznos volna megvizsgálni, hogyan lehetne egy kibővített kutatás eredményeit alkalmazható javaslatok formájában elérhetővé tenni a pedagógusok számára, hogy a tanári visszajelzések még hatékonyabb támogatást nyújthassanak a tanulók íráskészségének a fejlesztéséhez. Ez segítené egy olyan oktatási és értékelési kultúra kialakítását, amelyben a visszajelzések reflektívek, konkrétak, támogatók és a tanulók íráskészségének hosszú távú fejlődését szolgálják.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 2002. A szövegértő olvasásról. *Magyartanítás* 4: 4–14.

Ädel, Annelie 2017. Remember that your reader cannot read your mind: Problem/solution-oriented metadiscourse in teacher feedback on student writing. *English for Specific Purposes* 45: 54–68. https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.09.002

Agbayahoun, Juvenale Patinvoh 2016. Teacher Written Feedback on Student Writing: Teachers' and Learners' Perspectives. *Theory and Practice in Language Studies* 6(10): 1895–1904. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0610.01

Balázs Ákos 2016. *Szövegértés-fejlesztés képregényekkel*. https://www.tani-tani.info/szovegertes_fejlesztes_kepregenyekkel (2025. 03. 15.)

Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.

Chang-Bacon, Chris – Pedersen, Joelle 2023. From frustration to fascination: Discourse analysis as writing feedback for multilingual learners. *Linguistics and Education* 77: 1–13. https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101229

Eck Júlia 2023. Beszédkészség fejlesztése versekkel és drámajátékokkal. In: Eck J. (szerk.): *Változatok irodalom és dráma találkozására*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 84–92.

Ferris, Dana – Pezone, Susan – Tade, Cathy – Tinti, Sharee 1997. Teacher commentary on student writing: Descriptipons & implications. *Journal of Second Language Writing* 6(2): 155–182.

Fülöp Károly 2017a. Esszészövegek szerkezetének kvantitatív elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 2. https://doi.org/10.21030/anyp.2017.2.3 (2025. 03. 15.)

Fülöp Károly 2017b. Esszészövegek grammatikai elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 4. https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.3 (2025. 03. 15.)

Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25 (2025. 03. 15.)

Harmer, Jeremy 2004. *How to Teach Writing.* Harlow, Essex: Pearson Education ESL.

Hayes, John Richard – Flower, Linda 1980. Identifying the Organisation of Writing Process. In: Gregg, Lee – Steinberg, Erwin (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. New York: Erlbaum. 3–20.

Hidi, Suzanne – Boscolo, Pietro 2006. Motivation and writing. In: MacArthur, Charles – Graham, Steve – Fitzgerald, Jill (eds.): *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press. 144–197.

Holmes, Janet 1992. *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman Group Ltd.

Horváth Zsuzsanna 1998. *Anyanyelvi tudástérkép. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Józsa Krisztián 2006. *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

Juhász Milán 2021. Az érvelő esszé értékelési szempontjainak megítélése pályakezdő és gyakorlott pedagógusok által. *Anyanyelv-pedagógia* 1. https://doi.org/10.21030/anyp.2021.1.2 (2025. 03. 15.)

Kádár Annamária 2008. *A nyelvi környezet és az oktatási program hatás a kisiskolások fogalmazási képességének alakulására*. Doktori disszertáció. https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/46247 (2025. 03. 15.)

Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kellogg, Ronald T. 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perpective. *Journal of Writing Research* 1: 1–26.

Knausz Imre 2013. *Mi a nevelés?* https://www.tani-tani.info/mi_a_neveles (2025. 05. 15.)

Kumar, Vijay – Stracke, Elke 2007. An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education* 12(4): 461–470. https://doi.org/10.1080/13562510701415433

Laczkó Mária 2015. A tantárgyspecifikus olvasás – A tantárgyi szövegértés tanításának egy alternatív módja. *Magyartanítás* 56(5): 12–17.

Leng, Kelly Tee Pei 2014. An analysis of written feedback on ESL students' writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 123: 389–397. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1437

Mack, Lindsay 2009. Issues Dilemmas: What conditions are necessary for effective teacher written Feedback for ESL Learners? *Polyglossia* 16: 33–39.

Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képességek fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 10(8): 49–59.

Nagy Zsuzsanna 2009. 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra* 11: 19–31.

Nagy Zsuzsanna 2013. A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értékítéleteinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia* 3: 153–179.

Nemzeti alaptanterv 2020. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat (2025. 03. 15.)

Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Peterson, Shelley Stagg 2010. *How can feedback be used as a teaching tool to support students' writing development?* http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatworks.html (2025. 03. 15.)

Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv az irodalomkönyv 9-12. és az irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9–12. című tankönyvcsaládhoz*. Budapest: Korona Kiadó.

Searle, John Rogers 1969. *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press.

Straub, Richard 2000. The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing* 7: 23–55.

Szilassy Eszter 2012. Az írás és fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 1. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357 (2025. 03. 15.)

Szőke-Milinte E. 2023. Pedagógiai kommunikáció az információs társadalomban. *Magyar Nyelvőr* 147: 583–622. https://doi.org/10.38143/NYR.2023.5.583

Takala, Sauli 1987. Writing as a construct. In: *Equality in Language Learning. Proceedings of the Nordic Conference of Applied Linguistics*. 109–115.

Torres, J. T. – Anguiano, Carlos 2016. Interpreting feedback: a discourse analysis of teacher feedback and student identity. *Practioner Research in Higher Education* 10(2): 2–11.

Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15 (2025. 03. 15.)

van Wijk, Carel 1999. Conceptual Processes in Argumentation: A Developmental Perspective. In: Torrance, Mark – Galbraith, David (eds.): *Knowing what to write: Cognitive perspectives on conceptual processes in textproduction*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 31–49.

Varga Júlia 2023. A pedagógushiány területi különbségei. *Educatio* 32(1): 107–120. https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.7

Weaver, Melanie 2006. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31(3): 379–394. https://doi.org/10.1080/02602930500353061

Abstract

Juhász, Milán

Possibilities for the analysis of metadiscourse in teachers' written feedback on student essays

This study examines the practice of evaluating student compositions, focusing on the functions and effectiveness of teachers' written feedback. It presents the composition assessment methods used in public education, highlighting the characteristics of holistic and analytical approaches and the significance of teacher feedback in developing students' writing skills. The qualitative discourse analysis is based on the examination of written feedback provided by twenty secondary school teachers, categorizing the feedback types according to Leng's (2004) taxonomy. The results indicate that directive comments, which focus on structural and content modifications, dominate the feedback, while expressive elements that support student motivation appear at a lower rate. The study also identifies the presence of dysfunctional feedback, which fails to provide adequate guidance to students and may hinder effective writing development. The aim of this study is to contribute to the methodological development of composition assessment, the standardization of feedback practices, and the establishment of more objective evaluation procedures, thereby strengthening students' writing competence.

Keywords: composition assessment, written feedback, writing competence, directive feedback, expressive feedback

Juhász Milán
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/ 0009-0005-4526-2025
juhasz.milan@btk.elte.hu

Pomázi Bence – Gonda Zsuzsa

A magyartanárok grammatikatanítással kapcsolatos véleménye az elmúlt 19 évből

Kivonat

A kutatás a magyartanárok attitűdjét vizsgálja a magyar nyelv tantárgy grammatikai anyagrészeinek tanításával kapcsolatban. A tanulmány célja a változások és tendenciák feltárása, különös figyelmet fordítva arra, hogy milyen szemléletmódok és módszerek jelennek meg a grammatikaórákon. A kutatás a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport által kidolgozott kérdőíveken alapul, és három felmérés összehasonlítására épít: egy 2006-os és egy 2016-os felmérést vet össze egy friss, 2024-es kutatással. A kutatás megállapítja, hogy a magyartanárok továbbra is fontosnak tartják a grammatikai ismeretek tanítását, de a hangsúly fokozatosan a kompetenciafejlesztésre helyeződik, nem csak az ismeretátadásra. A pedagógusok a hagyományos nyelvleírást alkalmazzák, de törekednek a kreatív és életszerű gyakorlatok beépítésére is. A módszerek között a tanári magyarázat és a kooperatív tanulás dominál, míg a digitális eszközök használata egyre inkább elterjed. A kutatás eredményei alapján a grammatikatanítás továbbra is fontos szerepet játszik a magyartanárok munkájában, ám a tanulók motivációja és a tanulási folyamat aktívabbá tétele még mindig kihívást jelent. A módszertani változások ellenére a grammatika tanulása továbbra is passzív tudásként jelenik meg, amely nem minden esetben segíti elő a diákok elemző- és alkotóképességeinek a fejlődését.

Kulcsszavak: attitűdvizsgálat, grammatikai ismeretek, anyanyelv-pedagógia

1. Bevezetés

A kutatás a magyartanárok attitűdjét vizsgálja a magyar nyelv tantárgyon belül a grammatikai anyagrészek tanításával kapcsolatban. A tanulmány átfogó elemzést ad 19 éves időkeretben, ugyanis a vizsgálat követte a Szemere Gyula

anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport által 2006-ban kidolgozott kérdőívet. Így hasonló kérdőívet töltöttek ki a magyartanárok az első felméréskor 2006-ban (Szabó G. 2006), a második felméréskor 2016-ban (Gonda 2018) és a jelen kérdőív felvételénél 2024-ben.

A tanulmány nemcsak arra tér ki, hogy milyen hozzáállás társul a magyartanárokban a szoros értelemben vett nyelvtani ismeretek tanításához, hanem azt is áttekinti, hogy milyen szemléletmódok jelenhetnek meg a grammatikai témájú órákon, milyen módszereket alkalmazhatnak a tanárok a grammatikai témakörök tanításában, illetve hogyan illeszthetők össze a most kapott eredmények a korábbi, 2006-os és 2016-os kutatások eredményeivel.

A vizsgálat azért is releváns, mert az előző kérdőívezés óta bevezették a NAT 2020-at és az ahhoz illeszkedő kerettantervet. Továbbá fontos változás, hogy a 2024 tavaszán bevezetett új típusú érettségiben magyar nyelv és irodalomból már nemcsak emelt szinten, hanem középszinten is megjelennek nyelvtani ismeretek az írásbeli érettségin.

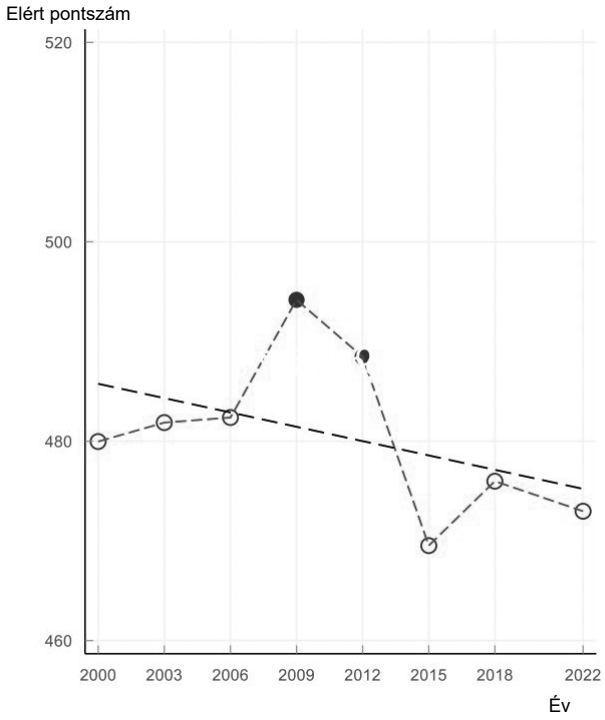
A tanulmány elméleti háttérrel indít, amely kitér a problémafelvetésre (2.1.), majd a lehetséges szemléletmódokat veszi sorba (2.2.). Ezután a 2.3. rész röviden ismerteti azt, hogy a korábbi kutatások során érvényes Nemzeti alaptantervek (NAT 2003 és 2012), valamint a jelenleg érvényben lévő NAT 2020 hogyan rendelkeznek a nyelvtani ismeretek oktatásáról. Ezzel szoros összefüggésben a NAT 2020-hoz tartozó Kerettantervek grammatikai vonatkozásait tekinti át a szöveg. A 3. fejezet a kérdőívezés módszertanát ismerteti, ezután az eredményeket (4.), valamint a következtetéseket mutatja be a dolgozat. A tanulmány összegzéssel zárul (5.).

2. Elméleti háttér

2.1. Problémafelvetés

A magyar nyelv tantárgyhoz kapcsolódva nemcsak a tanárok, hanem a diákok attitűdjét is vizsgálta már számos tanulmány. Kugler 2017-es vizsgálatában megjegyzi, hogy a diákok többsége már a korábbi felmérések alapján sem szerette a magyar nyelvi órát, valamint a tanulók jellemzően alacsony presztízsű órának tartják (Kugler 2017; Csapó 2002; Tolcsvai Nagy 2005). Ennek okaként Kugler (2017: 342) azt tárta fel, hogy a magyar nyelvi órákon a szabályalapú grammatikatanítás egy olyan nézetet emel be az órákra, amely a nyelvet a használótól elidegeníti, ezáltal nem a nyelvi tevékenységet figyelteti meg, hanem laborpéldákon keresztül a szabályok leírását gyakoroltatja.

Fontos azonosítani a romló tendenciákat a PISA-teszteken is. A PISA a szövegértést teszteli, amelyet így definiál: „a szövegértés a szövegek megértése, felhasználása, értékelése és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben/társadalomban" (OECD 2019, idézi: OH 2014: 9). A legfrissebb eredmények, amelyek a rendelkezésünkre állnak, a 2022-es PISA-felmérés eredményei. A szövegértési eredmények tendenciáját az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. *A szövegértési kompetencia eredményeinek pontszáma 2000–2022 között (OECD 2023: 423)*

Az 1. ábra vízszintes tengelyén az elvégzett PISA-tesztek évszáma látható (2018 és 2022 között a Covid-19-járvány miatti üres hellyel), a függőleges tengelyen pedig a magyar diákok elért pontszáma található szövegértésből.

A szaggatott vonal a PISA-átlagot jelöli, a fekete, kitöltött pontok a statisztikailag szignifikánsan az OECD-átlag feletti pontszámokat, a kitöltetlen, üres pontok pedig a statisztikailag nem szignifikánsan az alatt (esetleg felett) lévő elért pontszámokat jelölik. A magyar eredmények jól láthatóan 2015 óta (nem szignifikánsan) átlag alattiak, pedig 2000 és 2009 között emelkedő tendencia volt jellemző. Szövegértésben 2022-ben a magyar diákok 3 ponttal voltak az OECD-átlag alatt (OECD 2023: 28), amely egyébként Közép-Európából megelőzi Szlovákiát, Szlovéniát vagy Szerbiát, de elmarad Horvátországtól, Ausztriától vagy Lengyelországtól.

Ezekkel az eredményekkel azért is fontos foglalkozni, mert a magyar nyelv és irodalom érettségi közép- és emelt szinten is tartalmaz szövegértést, sőt a 2024-ben bevezetett új típusú érettségi már tartalmaz nyelvtani feladatokat nemcsak emelt, hanem középszinten is. Az Oktatási Hivatal által kiadott részletes vizsgakövetelmények szerint a szövegértési feladatlap kérdései irányulhatnak összefüggésekre „a szöveg grammatikai, (leíró nyelvtani), stilisztikai jellemzői között; a cím és a szöveg között; a szöveg egészének jelentése, jelentésrétegei között" (w1 2021: 24). Az emelt szintű érettségi szövegértési része pedig rákérdezhet „a vizsgálandó szöveg kommunikációs, nyelvi, grammatikai, retorikai, stilisztikai, szövegtani, helyesírási jellemzői[re]; kapcsolódó nyelvi kérdések[re]" (w1 2021: 30). Ennek következtében, mivel a grammatikai ismeretek már nem csupán a szóbeli tételek között kerülhetnek elő, vélelmezhetően nyer némi presztízst a nyelvtantanítás.

2.2. Szemléletmódok a grammatikatanításban

A nyelvtani ismeretek tanításában kiemelten fontos kérdés az a szemléletmód, amellyel a tanár és a rendelkezésre álló tankönyvek átadják a tudás- és kompetenciaelemeket. A grammatikaoktatásban a legnagyobb múlttal rendelkező szemlélet a hagyományos szemlélet, amely a grammatikát rendszerszerűen tanítja (Adamikné Jászó 2008). A hagyományos szemlélet rendszerben látja a grammatikát, amelyet szabályalapon tanít. Besoroló nyelvtant alkalmaz, tehát a nyelvi elemeket az eleve adott fölérendelt kategóriákba sorolja, amelyekben a kategóriába tartozás igen-nem kérdése. Az effajta nyelvtantanítás metanyelvi ismereteket ad át, amelynek célja, hogy az adott nyelvi elemekkel nyelvi szerkezetekben ismerkedjen meg a tanuló, ezáltal reflektáltabb lehet a saját nyelvhasználatára vonatkozóan is. A grammatikai ismereteket más témakörökben is mozgatja ez a szemléletmód, így nagy hangsúlyt fektet a helyesírás-oktatásra, valamint a nyelvtörténet és a stilisztika is alkalmazza a nyelvtani tudást. A grammatikai

ismeretek fontosak a kommunikációban is, hiszen a tudatos kommunikáció során a megnyilatkozó a kontextusnak megfelelő nyelvváltozatot választja ki, amelyhez a nyelvi megformálás is hozzátartozik (Bánréti 1999; Kugler 2009; Medve–Szabó 2010). A 2020-as NAT-tal kompatibilis tankönyvek is leginkább ezt a szemléletet érvényesítik, a nyelvtani ismereteket szó-, illetve mondatközpontúan tanítják.

A nyelvtan leírásának egyik szemléletmódja lehet a generatív grammatika alkalmazása a nyelvtantanításban. A generatív grammatika a nyelvet a performancia és a kompetencia felől közelíti meg. A nyelv eszerint olyan tudásforma, amelyet a kompetencia irányából lehet leírni. A nyelvtan autonóm, nem függ a használójától, így ez a fajta nyelvi leírás is elidegenítheti a tanulókat a nyelvtan tanulmányozásától azzal, hogy a saját nyelvhasználatukról a generatív grammatika nem sokat árul el. Ugyanakkor az anyanyelvi beszélő implicit tudásáról van mondanivalója ennek a leírásnak is. A generatív vagy transzformációs (vö. Bánréti 1999) nyelvtant tanítók célja, hogy a morfológiát, mondattant és a szószerkezettant egy egységben mutassák be.

A hagyományos szemléletmódtól való eltérés leginkább a funkcionalitás felé való eltérésben érhető tetten. A funkcionalitás használatalapú nyelvtani szemlélettel jár együtt, vagyis a nyelvi szerkezeteket a nyelvi tevékenységben vizsgáltatja. A kommunikációelméleti, nyelvhasználói szemléletmód a megnyilatkozást állítja a középpontba, illetve a kommunikáció különböző tényezőit figyelteti meg: a megnyilatkozó-befogadó-megnyilatkozás háromszögében (Bicskeiné Zsulán 1999). A szemléletmód leginkább a tananyagi fókusz, fogalomtár tekintetében juthat érvényre, illetve segíti a grammatikai ismeretek taníthatóságát, és új módszertani nézőpontot biztosít.

A funkcionális szemléletmódban érvényesülhet igazán a szövegközpontú grammatikatanítás is. Míg a hagyományos szemléletmód az építőkocka-modellt alkalmazza (tehát azt mutatja be, hogyan épülnek fel a magasabb nyelvi szinten lévő nyelvi egységek az alacsonyabb nyelvi szinten lévő nyelvi egységekből), addig a szövegszemléletű nyelvtantanításnak az a kiindulópontja, hogy a nyelvi egységeket ne csak a közvetlen közegében vizsgáltassa (tehát ne csak az eggyel kidolgozottabb nyelvi szerkezetben), hanem bemutassa a szövegbeli működését is. Vagyis azt, hogy a nyelvi elemek hogyan, milyen funkciókkal érvényesülnek a szövegben (Antalné Szabó 1995). Ezáltal a nyelv nem merev, zárt rendszerként jelenik meg, hanem egy dinamikusan működő, a nyelvi elemek vizsgálatát nagyobb szövegkörnyezetben lehetővé tevő rendszerként.

Egy modernebb nézőpont a funkcionális kognitív leírás alkalmazása a nyelvtantanításban. A funkcionális kognitív nyelvleírás a nyelvi tevékenységet figyeli

meg. A nyelvi leírásban a funkció és a jelentés elsődleges, tehát nem az alak felől indul ki a nyelv leírása sem. Kugler Nóra (2015a) tanulmányában grammatika alatt az olyan műveleteket érti, amelyeknek a nyelvi kifejezések összekapcsolásában van szerepe. Az eddig említett nyelvtantanítási módszerek (és a manapság is domináló, valamint az elérhető tankönyvekben szereplő hagyományos módszer) azonban elsősorban az építkezős grammatikai struktúrát állítják középpontba. Tolcsvai Nagy Gábor (2014) három tételt emel ki, amelyekre a nyelvtanoktatásban érdemes figyelni: 1. építeni kell a diákok gyakorlati tudására, 2. megismerési eljárásaikra, 3. a rendszer tanítását a szemantikai funkcióból kiindulva kell kezdeni. 2015-ben készült funkcionális nyelvtankönyv gyakorlatokkal, amely a középiskolás tanároknak kínál módszereket és feladatokat (Kugler 2015b).

Látható tehát, hogy a magyar nyelv tantárgy keretein belül a grammatika oktatására többfajta nézőpont, szemléletmód is rendelkezésre áll. A fő kérdés a leírás kiindulópontja: honnan tanítsuk a nyelvtant – a forma vagy a funkció felől. A hagyományos nyelvtanoktatás a forma felől közelít, ehhez csatlakozik a generatív leírás is. Ezek osztályozó nyelvtanok, vagyis felülről szerveződő kategóriarendszerrel dolgoznak. A nyelvet hálózatszerűen bemutató leírások a funkcionalitás felé mozdulnak el, amelyek a közoktatásban kevesebb fórumot találnak maguknak. Ezek között meg kell említeni a szövegközpontú modellt, amely a nyelvi elemek használatát a szövegben betöltött funkciójuk segítségével mutatja be, valamint a funkcionális kognitív modellt, amely a nyelvtant a nyelvhasználat felől közelíti meg.

2.3. A közoktatás segéddokumentumai

A három vizsgálat három különböző Nemzeti alaptanterv érvényességének az idején készült, ezért érdemes áttekinteni, hogyan nyilatkozott a 2003-as és a 2012-es NAT, illetve mi a 2020-as NAT és a hozzátartozó Kerettanterv álláspontja a magyar nyelv tanításáról. A 2003-as NAT szerint a magyar nyelvi órán a diák a következő ismereteket sajátítja el: „a szókészlet és a grammatika alapos és sokrétű ismeretén túl a szövegszerveződés magasabb szintjeinek, a kommunikációt keretbe foglaló szituációknak, a kommunikációt hordozó médiumoknak és azok funkciójának az ismerete" (NAT 2003). Látható, hogy a 2.2.-ben bemutatott szemléletmódok közül ez leginkább a hagyományosnak kedvez, amely főként a nyelvtani elemek bemutatására és azoknak a kompozicionális műveletekben való viselkedésükre koncentrál, tehát arra, hogy hogyan épülnek fel a kisebb elemekből a bonyolultabb nyelvi szerkezetek.

A szövegszerveződés, a nyelvi funkciók és a kommunikációs nézőpont ezek után kapnak helyet.

A 2012-es NAT alapján a magyar nyelvi óra és a tanuló feladata „a nyelv mint változó rendszer megismerése, illetve a nyelvi kompetencia fejlesztése annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, képessé váljanak azok funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására" (NAT 2012). A 2012-es NAT megfogalmazásából az építkezős grammatika oktatása kikerült, a nyelvet dinamikus rendszerként írja le, a cél a nyelvváltozási folyamatok megismertetése (amelynek persze az alapjai nagy részben grammatikaiak). Ezek megismerésével a diák felvérteződik a hatékony és reflektált kommunikáció eszköztárával, a nyelvi elemek funkcióinak az ismeretével.

Ez a reflektált kommunikációra való felkészítés kerül elő a 2020-as NAT-ban is: „a nyelv tudatos és reflektív alkalmazásával eredményesen kommunikálnak, írásban és szóban is képesek önmagukat pontosan, az adott helyzetnek, illetve műfajnak megfelelően kifejezni, képesek a kulturált viselkedésre, nyelvhasználatra" (NAT 2020). A jelenleg érvényben lévő NAT alapján a diákok a magyar nyelvi órákon a nyelvi kommunikáció szociokulturálisan beágyazott módszereit sajátítják el, amely során a diák nyelvhasználata tudatos, kifejező, írásban és szóban is megfelelően erős. A hagyományos értelemben vett nyelvtan a NAT-nak ebben a részében nem jelenik már meg.

A Kerettanterv a NAT-hoz illeszkedően két-két évfolyamonként lebontva határozza meg, a magyar nyelvi ismeretanyag mely részét hány órában és milyen témák mentén kell tanítani. A kerettantervek anyaga elméletileg az óraszám 80%-át fedi le, a fennmaradó 20%-kal a tanárok gazdálkodnak. A grammatikai ismeretekre vonatkozó információkat az 5. osztálytól tekinti át a tanulmány. Az 5. évfolyamtól a 8. évfolyamig a tanulóknak heti két magyar nyelvi órájuk van, ez egy évben 72 órát jelent. Ez a 9–12. évfolyamokon lecsökken heti egy tanórára, amely évi 36 óra.

Az áttekintettek közül az alsóbb évfolyamokon kerül elő a legtöbb grammatikai ismeretanyag. Az 5–6. évfolyamon összesen 66 óra adja át a grammatikai ismereteket. Elsőként 20 óra jut a nyelvi szintek tárgyalására: beszédhang, fonéma, szóelemek, szavak. Majd 46 óra témája a következő: szófajok a nagyobb nyelvi egységekben: a mondatokban és a szavakban. Ehhez normatív tudásanyag is tartozik, például helyesírás, nyelvhelyesség, ugyanakkor itt jelennek meg a szövegértési és szövegalkotási ismeretek is. A 7–8. évfolyam a nyelvi rendszerre fókuszál a grammatikai ismeretek terén: a nyelv szerkezeti jellemzői

és az elemzés tematikáján belül a hangok, szavak, összetett szavak kerülnek előtérbe. A rendelkezésre álló 7. évfolyamos tankönyvek említik meg az egyszerű mondat részeit is. Ezekre az ismeretekre 18 tanórát biztosít a kerettanterv. Utoljára (az érettségire való felkészülésen kívül) a 9–10. évfolyamon szerepelnek a nyelvtani ismeretek 14 órában. Ekkor a szószerkezetek, szóösszetételek, az egyszerű és az összetett mondatok jellemzőinek elsajátítására kerül sor.

3. Anyag és módszer

Kutatásunkban a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport 2006-os kérdőívét vettük alapul (vö. Szabó G. 2006). A kérdőív alapvetően négyféle témakört érintett: a) a magyartanárok grammatikatanításról alkotott véleményét, b) az általuk a grammatikai témájú órákon alkalmazott szemléletmódokat, c) azokat a tanári módszereket, amelyeket alkalmaznak, illetve d) az általuk használt eszközöket. Ezekre a témákra vonatkozóan többféle kérdéstípust tartalmazott a kérdőív: volt, ahol Likert-skálán kellett kiválasztaniuk a kitöltőknek a véleményüknek leginkább megfelelő értéket, de nyitott kérdést is alkalmaztunk, illetve többféle válaszlehetőséget felkínáló kérdés is előfordult a kérdőívben. A nyitott kérdések alkalmasak voltak arra, hogy a magyartanárok kifejtsék a véleményüket az adott témában.

A kérdőíveket kizárólag magyartanárok töltötték ki online, ezeket a kérdőíveket magyartanári fórumokon osztottuk meg. Az adatokat 2024 szeptembere és novembere között vettük fel. A véleménykifejtő kérdéseket tematika alapján elemeztük, arra koncentráltunk, hogy melyek azok a témák, mintázatok, amelyekre jellemzően kitérnek a tanárok, és melyek azok, amelyek csak felmerülnek. Az eredményeket önmagukban és az előző kutatásokkal összevetve is elemeztük.

A mostani kérdőívet összesen 62 pedagógus töltötte ki (a 2016-ost 63-an, a 2006-ost 240-en). A kitöltők 76%-a nő, 23%-a férfi. Általános iskolában tanít 25 fő, középiskolában 36 fő. A főváros-vidék eloszlás pedig 45-55%. A kitöltők pedagógiai tapasztalata 2 és 44 év közötti, átlagosan 22,2 év.

4. Eredmények

Összességében kijelenthető, hogy a mérésekben részt vevő magyartanárok attitűdje a grammatikai ismeretek tanításával kapcsolatban nem változott számottevően az elmúlt tizenkilenc évben. Az 1. táblázatban látható kérdést és állításokat a válaszadó tanárok az 1-től 5-ig terjedő skálán 2006-ban átlagosan

4,06, 2016-ban átlagosan 4,05, 2024-ben pedig átlagosan 4,08 mértékben tartották fontosnak, illetve magukra jellemzőnek (Szabó G. 2006; Gonda 2018). Az értékek között a kétmintás *t*-próba alapján nincs szignifikáns különbség. Ez azt jelenti, hogy a magyartanárok továbbra is kimondottan szívesen tanítják és fontosnak tartják a grammatikai ismereteket más anyanyelvi témakörökhöz képest, valamint nagymértékben építenek diákjaik meglévő anyanyelvi tudására. Míg az első két mérésben úgy vélekedtek a megkérdezett pedagógusok, hogy a grammatikai ismeretek tanítása több mint a felét kellene, hogy kitegye a magyar nyelvi tananyagnak, addig 2024-ben ez az az arány némileg csökkent (2006: 56,1%; 2016: 52,22%; 2024: 47,25%). A csökkenés mértéke azonban nem szignifikáns, ezért továbbra is kijelenthető, hogy a pedagógusok a grammatikai ismeretek tanítását tartották és tartják a magyar nyelvi óra legfőbb feladatának.

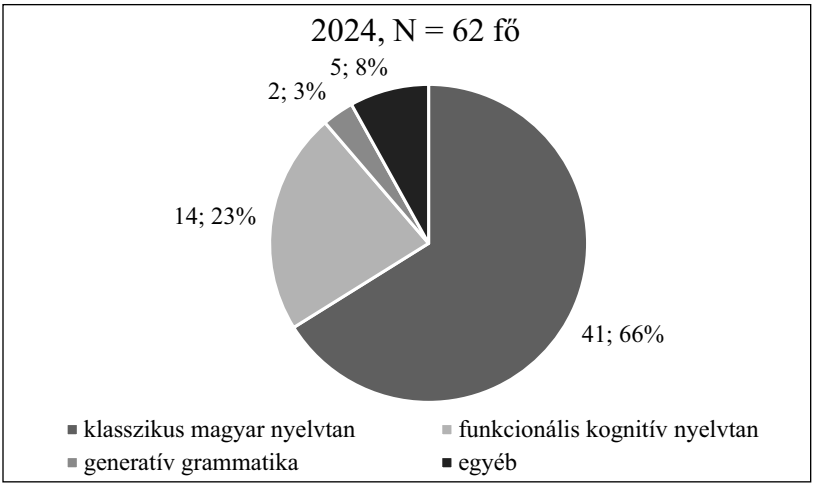
1. táblázat. *A tanárok attitűdje a grammatika tanításával kapcsolatban*

Kérdés és állítások	**Átlag (2006)** N = 240 fő (Szabó G. 2006)	**Átlag (2016)** N = 63 fő (Gonda 2018)	**Átlag (2024)** N = 62 fő
Mennyire tartja fontosnak a grammatika tanítását más témakörökhöz képest?	4,06	4,03	4,08
Szívesen tanítom a grammatikát.	4,40	4,23	4,25
A diákok meglévő anyanyelvi tudására építek.	3,72	3,9	3,82

A 2016-os és a 2024-es mérésben arra a kérdésre is válaszoltak a tanárok, hogy miért tartják fontosnak a grammatikai ismeretek tanítását. 2024-ben a megkérdezett pedagógusok számos pozitív válaszelemet írtak le, amelyet négy különböző kategóriába lehet sorolni: idegennyelv-tanítással, nyelvi tudatossággal, az ismeretek hasznosíthatóságával kapcsolatos elemek és az egyéb kategória. A legtöbben a grammatikai ismeretek eszközszerepét hangsúlyozták, miszerint elengedhetetlen az idegen nyelvek elsajátításához, a rendszerben való gondolkodás kialakításához és más anyanyelvi témakörök sikeres feldolgozáshoz. Ezek a válaszok elsősorban a nyelvtani fogalmak és kategóriák tanításának tekintik a grammatikát, amelynek középpontjában maga a nyelv áll (Adamikné Jászó 2008). Fontosnak tartják továbbá a tanárok a nyelvi tudatosság fejlesztéséhez

a grammatikai ismereteket, ezen belül külön kiemelték az önkifejezést, a nyelvhelyességet és a tudatosan szerkesztett szövegek létrehozását, valamint a grammatikának a szövegértés fejlesztésében betöltött szerepét. Ezek a pedagógusok inkább a grammatika és a nyelvi tevékenység kapcsolatának bemutatására helyezik a hangsúlyt (Kugler 2015a). A magyartanárok szerint a grammatikai ismeretek tanításának presztízsét nagyban növeli, hogy része a középiskolai felvételinek, és a magyar nyelv és irodalom érettségiben is megjelenik leíró grammatikai feladat (w1 2021). A 2016-os felmérésben is hasonló válaszokat adtak a magyartanárok ebben a kérdésben, ott is elsősorban a grammatikai ismeretek eszközszerepét, valamint a nyelvi tudatosság fejlesztését tartották a legmeghatározóbbnak (Gonda 2018). A grammatikai ismeretek tanításának fontossága mellett a kérdőív válaszaiban helyet kaptak negatív megjegyzések is, miszerint a tanulókat nem érdekli a grammatika, illetve maguk a pedagógusok sem tartják kellően felkészültnek magukat szakmailag ennek a témakörnek a tanításában.

A grammatika tanítására vonatkozó szemléletek vizsgálatát több kérdés is firtatta az online kérdőívben. A válaszadóknak jelölniük kellett, hogy melyik szemlélet szerint tanítják a grammatikát. A 2. ábrán látható, hogy a megkérdezett magyartanárok 66%-a vallotta azt, hogy klasszikus leíró nyelvtant tanít, 23%-a funkcionális nyelvtant, 3%-a generatív grammatikát, míg 8% az „egyéb" válaszlehetőséget jelölte. Ha az eredményeket összehasonlítjuk a 2006-os és a 2016-os méréssel, akkor azt láthatjuk, hogy a magyartanárok szemléletformája nagymértékben változott, hiszen a korábbi mérésben a tanárok 88,5%-a választotta a klasszikus leíró nyelvtant, míg 2016-ban és 2024-re ez az arány 66%-ra csökkent. Ez jelentheti azt, hogy az elmúlt időszakban egyre több tanár tanítja a grammatikát a funkcionális nyelvtant alapul véve. A szöveges válaszok eredményeiből azonban inkább arra következtethetünk, hogy a funkcionális nyelvtant inkább egyfajta módszertani megközelítésnek tekintik a pedagógusok. A 2006-os mérés adatai szerint a válaszadók funkcionális nyelvtan alatt leginkább a kommunikáció-központúságot, a nyelvi példák szövegben való szemléltetését értették (Szabó G. 2006), míg 2024-ben inkább a diákok nyelvi tudatására alapozó építkezés került a középpontba.



2. ábra. *A grammatika tanítására jellemző szemléletek*

A kérdésekre adott szöveges válaszokból az is kiderül, hogy a különböző grammatikatanítási szemléletmódok megnevezése azonban nem jelent kizárólagosságot az alkalmazásban. Attól függően, hogy a magyartanárok mely kompetenciaelemeket erősítik, amikor a diákok anyanyelvi tudására építenek, más-más megközelítésmódok kerülnek előtérbe. Inkább a klasszikus leíró nyelvtan tanításmódszertani elveit követik azok, akik az anyanyelvi tudást helyezik a középpontba. Náluk fontos szerephez jut az előzetes ismeretekre történő építés, az új tudáselemek összekapcsolása a korábbiakkal, az irodalom tantárggyal való integráció. Az ezeket az elveket hangsúlyozó tanárok azt is megjegyzik, hogy hiányos a diákok ismerete a témával kapcsolatban, és gyakran túl elvontnak érzik a grammatikát. Azoknál a pedagógusoknál, akiknél a képesség és a tudatos nyelvhasználat kerül előtérbe a grammatikatanítás során, vagyis inkább a funkcionális kognitív nyelvtan szemléletmódját alkalmazzák, más elemek válnak hangsúlyossá. Náluk megjelenik a grammatikai ismeretek és a kompetenciafejlesztés kapcsolata, külön figyelmet fordítanak az életszerű, a diákok saját nyelvhasználatából származó nyelvi példák megfigyeltetésére; a motiváló, játékos és gondolkodtató feladatok megalkotására.

2. táblázat. *A grammatikai ismeretek tanításának szemléletformáira vonatkozó állítások*

Állítás	Átlag (N = 63 fő), 2016	Átlag (N = 62 fő), 2024
A nyelvtani rendszert teljességre törekedve tanítom a nyelvi szinteknek megfelelően.	36 (57,1%)	45 (72,25%)
A grammatikai ismereteket a nyelvhasználathoz kapcsolva tanítom.	41 (65,1%)	43 (69,3%)
A grammatikai ismereteket a kommunikációs témaköröknek alárendelve tanítom.	11 (17,5%)	10 (16,1%)
A szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésének részeként tanítok grammatikai ismereteket.	26 (41,3%)	27 (43,54%)
A diákok idegennyelv-tanulásának megkönnyítése érdekében tanítok grammatikai ismereteket.	28 (44,4%)	32 (51,61%)
Nem tanítok külön órákon grammatikai ismerteket.	2 (3,2%)	2 (3,2%)

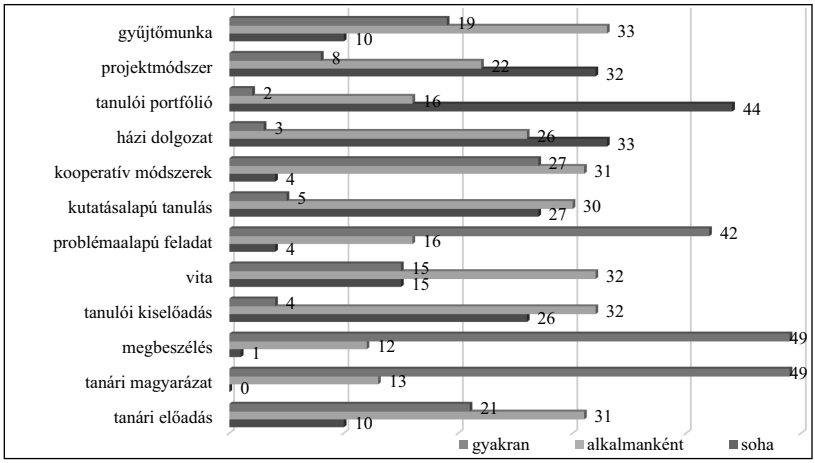
A különböző szemléletformák keveredését és párhuzamos alkalmazását bizonyítják a 2. táblázat adatai is. Mivel a válaszadók több állítást is jellemzőnek tarthattak magukra nézve, azt láthatjuk, hogy a tanárok alapvetően a nyelvhasználathoz kapcsolják a grammatikai ismereteket, de egyben törekednek a nyelvtani rendszer teljességének a megtanítására is. Az, hogy ezeket az állításokat szinte azonos arányban tartották jellemzőnek magukra nézve a pedagógusok 2016-ban és 2024-ben, szintén igazolja azt, hogy a funkcionalitást inkább módszertani elvként, nem pedig nyelvészeti megközelítésként kezelik (Szabó G. 2006; Kugler 2015a; Gonda 2016).

A 2. táblázatból az is kiderül, hogy nemcsak a nyelvészeti szemléletformák keverednek a grammatikai ismeretek tanításában, hanem a módszertani elvek is sokfélék. A 2016-os és a 2024-es eredmények között nincs szignifikáns különbség, a válaszadók továbbra is hasonló elvek szerint tanítják a témakört. A megkérdezett magyartanárok többsége a rendszerszemléletet alkalmazza a grammatika tanításában, vagyis a nyelvi szinteknek megfelelően igyekszik föltárni a teljes

nyelvtani rendszert (Adamikné Jászó 2008; Antalné Szabó 1995). Az eredmények azonban azt is megmutatják, hogy ez a rendszerszemlélet összefonódik a szelektív szemlélettel, amely a grammatikai ismereteket általában a kommunikációs készség (szövegértés, szövegalkotás) fejlesztésének rendeli alá (Antalné Szabó 2003). Ez is bizonyítja azt a fentebb megfogalmazott feltevést, amely szerint az elmúlt évtizedben a kommunikációs készség fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektetnek az anyanyelvi nevelésben, így a grammatikai ismeretek tanításában is egyre több olyan módszertani megoldás, problémaközpontú feladat jelenik meg, amely ennek a készségnek a fejlesztését szolgálja. A válaszadókra az adatok alapján nem jellemző a hanyagoló szemlélet, hiszen mindössze 2 fő jelölte magára jellemzőnek mindkét mérésben, hogy nem tanít külön órákon grammatikai ismereteket. Ezek a pedagógusok általában komplex módon kezelik az irodalmi és a nyelvtani ismereteket. Ez a szemléletforma azonban nagymértékű tudatosságot és rendszerességet igényel, különben a magyarórák egyoldalúvá válnak, és az irodalmi tananyag bekebelezi a nyelvtani ismereteket (Antalné Szabó 2002).

A 2024-es mérésben arról is megkérdeztük a magyartanárokat, milyen szempontok alapján választják ki a különböző grammatikai feladatokat. A válaszokban megjelenő szempontok azt bizonyítják, hogy a grammatikatanítási szemléletmódok összekapcsolása mellett erőteljes befolyásoló tényezőkként jelennek meg a feladatok összeállításában a tanítás folyamatát szabályozó dokumentumok. A külső körülményre vonatkozó elemek között szerepelnek a tanterv előírásai, a tananyag mennyisége, a tematika, az érettségi követelményei, az iskola belső vizsgái, a tanulók korábbi iskolájukból hozott előzetes tudása, a tankönyv tartalma. Mindezek mellett érvényesítenek a magyartanárok tananyaghoz kapcsolódó szempontokat is a grammatikai feladatok kiválasztásában, ilyen például a szövegértés és szövegalkotás fejlesztésére, az irodalomtanításra, az idegennyelv-tanításra, más magyar nyelvi témakörök tanítására is alkalmas gyakorlatok kijelölése, készítése. Fontos szerepet játszanak továbbá a funkcionális aspektusok is, a pedagógusok arra törekszenek, hogy a grammatikai feladat legyen hasznos, életszerű, rendszerbe foglalható, épüljön fel fokozatosan, mutasson rá összefüggésekre, és támogassa az idegennyelv-tanulást. Számos pedagógus diákközpontú tantárgy-pedagógiai elvek alapján választja ki a grammatikafeladatokat. Az ő céljuk, hogy a gyakorlatok illeszkedjenek a tanulók életkorához, legyenek interaktívak, kreatívak, humorosak, érdekesek és szórakoztatók.

A következő, 3. ábra bemutatja a módszerek használatának gyakoriságát a grammatikatanításban.



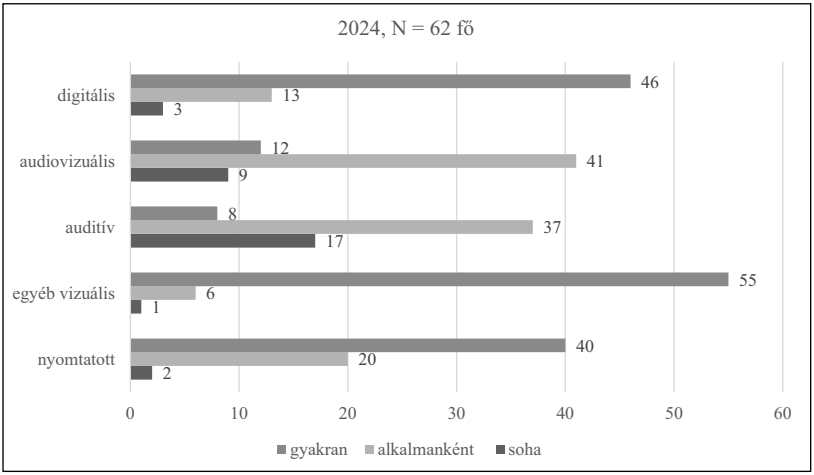
3. ábra. *A módszerek alkalmazásának gyakorisága a grammatika tanításában*

A 3. ábra alapján kijelenthetjük, hogy a válaszadók változatos módszereket alkalmaznak a grammatikai ismeretek tanításában, viszont a leggyakrabban alkalmazott módszerek nem változtak az elmúlt nyolc évben (Gonda 2018). A négy leggyakoribb módszer mind a 2016-os, mind a 2024-es felmérésben a tanári magyarázat, a megbeszélés, a problémaalapú feladat és a kooperatív tanulás. Ez az eredmény részben megfelel a vártaknak, hiszen a korábbi vizsgálatok szerint a pedagógusok előnyben részesítik a tanárközpontú módszereket az anyanyelvi órán (Antalné Szabó 2006; Gonda 2016). Láthatjuk azonban, hogy olyan módszereket is gyakran alkalmaznak a tanárok a grammatikai ismeretek tanításakor, amelyek a diákok nyelvi tudatosságát, problémamegoldó képességét és együttműködését fejlesztik (Antalné Szabó 2015). A kooperatív technikák nagyfokú jelenléte mindkét mérési időszakban minden bizonnyal összefügg a grammatikai ismeretek tanításának szemléletbeli változásával, hiszen a kommunikációs kompetenciák fejlesztése sokkal inkább lehetséges olyan gyakorlatok segítségével, amelyek a diákoktól aktív nyelvi tevékenységet igényelnek (Asztalos 2015; Raátz 2015).

A 3. ábra adataiból az is látszik, hogy legkevésbé a tanulói portfóliót és a projektmódszert alkalmazzák a pedagógusok a grammatikai ismeretek tanításakor. Ez az eredmény szintén megegyezik a 2016-os felmérésben szereplő adatokkal (Gonda 2018). Ezeknek a módszereknek az alkalmazása még inkább segíthetne abban, hogy gyakorlati jellegű nyelvi ismeretek tapasztalatára alapozva

ismerjék meg és tudatosítsák a diákok anyanyelvüket (Tolcsvai Nagy 2014; Domonkosi–Ludányi 2022). Mindkét módszernek előnye, hogy problémaközpontú; lehetőséget ad a személyes bevonódásra, önkifejezésre, különféle tanulótípusokat támogat, reflektálási lehetőséget biztosít, így nemcsak a diákok tanulási készségei és képességei fejlődnek nagymértékben, hanem formálódik az anyanyelvvel kapcsolatos attitűdjük is, és az anyanyelvhasználattal kapcsolatos ismereteik is bővülnek (Antalné Szabó 2015; Falus 2003; Falus–Kimmel 2009).

A 4. ábra a grammatikai ismeretek tanítása során alkalmazott eszközök megoszlását mutatja. 2016-ban a válaszadók azonos arányban alkalmaznak nyomtatott (például: tankönyv, munkafüzet, feladatlap, szótár, nyelvészeti kézikönyv stb.), egyéb vizuális (például: táblai vázlat, ábra, fotó, rajz stb.) és digitális (számítógép, projektor, okostelefon, interaktív tábla) eszközöket a grammatika tanításakor. Ez az arány a 2024-es mérésben sem alakult másként.



4. ábra. *Oktatási eszközök alkalmazásának megoszlása a grammatika tanításában*

A 2024-es válaszadók leggyakrabban a nyomtatott segédanyagoktól különböző vizuális oktatási eszközöket alkalmazzák, és jelentős arányban jelennek meg a digitális eszközök is. A digitális eszközök ilyen mértékű használata számos előnnyel jár a tanítási-tanulási folyamatot tekintve (Smith et al. 2005). Érdemes lenne egy részletesebb vizsgálatot is végezni azzal kapcsolatban, hogy milyen típusú digitális eszközöket alkalmaznak a tanárok a grammatikai ismeretek tanításakor. Az audiovizuális eszközök alkalmankénti alkalmazása arra

enged következtetni, hogy a pedagógusok élnek a különböző oktatóvideók által nyújtott lehetőségekkel, valószínűleg alkalmazzák az okostankönyv digitális feladatait, és akár saját gyakorlatokat is kidolgoznak a különböző feladatkészítő alkalmazásokban. A digitális eszközök alkalmazása azért is fontos a grammatikai ismeretek tanításában, mert korábbi mérések egyértelműen kimutatták, hogy a diákok kevésbé szeretik a magyar nyelvi órát, és az érdemjegyeik átlaga közepes (Csapó 2002; Tóthfalussy 2012). A motiváció növelése a digitális eszközök segítségével azonban változtathat a diákok attitűdjén a grammatikai ismeretekkel kapcsolatban, és javulhat a teljesítményük is (Schirm 2023).

5. Összegzés

Az anyanyelvi óra számos fejlesztési feladata közül ma is az egyik legfontosabbnak tartják a magyartanárok a grammatikai ismeretek tanítását, amelynek egyik meghatározó célja az alapvető nyelvtani tudatosságnak az elsajátítása. A grammatikai ismeretek a pedagógusok szerint azonban fontos szerepet játszanak a tudatos nyelvhasználatban és a kompetenciafejlesztésben is. A tanulmány azt vizsgálta, hogy jelenleg a magyartanárok inkább az ismeretek elsajátítására vagy a kompetenciafejlesztésre helyezik a hangsúlyt, vagyis arra, hogy milyen nyelvészeti szemléletformát, milyen módszertani megoldásokat és milyen eszközöket alkalmaznak tanóráikon a grammatikai ismeretek tanításakor.

A vizsgálat egy 2006-ban zajlott, majd 2016-ban megismételt empirikus kutatás eredményeit hasonlította össze egy 2024-ben újból elvégzett felméréssel. A kutatás célja a magyartanárok grammatikai ismeretek tanításával kapcsolatos attitűdjének, szemléletformájának és tudásának a feltárása volt (Szabó G. 2006; Gonda 2018). A két vizsgálatban alkalmazott kérdőív azonos, mindkét kérdőívben szerepelnek az attitűdre és a szemléletformára vonatkozó kérdések, a módszerekkel és az eszközökkel kapcsolatos elemek azonban csak a 2016-os és a 2024-es mérésben jelennek meg.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a 2024-es mérés eredményei nem mutatnak számottevő különbséget a magyartanárok grammatikatanítással kapcsolatos véleményéről az általuk alkalmazott módszereket és eszközöket tekintve. Kijelenthetjük, hogy a grammatika tanításának presztízse továbbra is magas az anyanyelvi órákon, aránya azonban kissé csökkent a többi témakörhöz képest. A pedagógusok továbbra is hasznosnak tartják a grammatikai ismeretek oktatását, különösen az idegen nyelvek tanulásának támogatása szempontjából. Az idegennyelv-tanulás elősegítése érdekében a grammatika tanítása segíthet

a diákoknak abban, hogy jobban megértsék és használják az idegen nyelveket, erősítve ezzel nyelvtudásukat és kommunikációs képességeiket.

A grammatikai ismeretek nyelvi szintek szerinti tanítása továbbra is meghatározó a magyartanárok munkájában. A pedagógusok döntő többségénél a hagyományos nyelvleírás dominál, amely a nyelvtani szabályok, struktúrák és rendszerek bemutatására összpontosít (vö. Adamikné Jászó 2008); de egyértelműen megjelenik a különböző szemléletmódok párhuzamos alkalmazása is. Mind a grammatikatanítás tantárgy-pedagógiai elveiben, mind a grammatikai feladatok kiválasztási szempontjaiban egyértelműen tükröződik a válaszokból, hogy a magyartanárok az ismeretátadás mellett igyekeznek a képességfejlesztést is előtérbe helyezni. Törekednek arra, hogy a tanulási-tanítási folyamatban a diákok nyelvhasználatára építsenek, életszerű és kreatív gyakorlatokat alkalmazzanak.

A grammatikatanítás módszerei sem igazán változtak az elmúlt nyolc évben, továbbra sem kerültek előtérbe a tanulóközpontú módszerek, ami inkább a tananyag passzív befogadására, mint aktív feldolgozására utal (vö. Kugler 2017). Leggyakoribb módszer továbbra is a tanári magyarázat, amely a tanárközpontú munkaformák és módszerek érvényesülését jelzi. A tanári magyarázat mellett a megbeszélés, a problémaalapú feladatok és a kooperatív tanulás is gyakran alkalmazott módszerek. Ezek segítik a diákokat abban, hogy aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban, fejlesszék a nyelvi tudatosságukat és problémamegoldó képességüket, valamint együttműködési készségeiket.

A nyomtatott eszközök használata továbbra is jellemző a grammatikai ismeretek tanításában, ugyanakkor a digitális tartalmak alkalmazásának aránya is növekszik. A nyomtatott anyagok – például tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok – mellett a digitális eszközök, mint az interaktív táblák, számítógépek és okostelefonok, egyre nagyobb szerepet kapnak a tanításban. A digitális tartalmak alkalmazása számos előnnyel jár, például interaktívabb és vizuálisan vonzóbb tananyagokat kínálnak, amelyek növelhetik a diákok motivációját és érdeklődését.

Összességében kijelenthető, hogy az elmúlt tizenkilenc évben a magyartanárok hozzáállása a grammatikai ismeretek tanításához nem sokat változott, hiszen továbbra is az anyanyelvi órák meghatározó elemének tekintik, és szeretik tanítani ezt a témakört. Mindezek ellenére a korábbi mérések azt mutatták, hogy a diákok nem szeretik a magyar nyelvi órát, és nem tartják teljes mértékben hasznosnak, amit ott tanulnak (Csapó 2002; Tóthfalussy 2012). A 2016-os és 2024-es mérésből azonban úgy tűnik, hogy a válaszadó

pedagógusok igyekeznek megoldani ezt a problémát, és szeretnék a diákok számára életszerűbbé, hasznosíthatóbbá, érdekesebbé tenni a tananyagot, hiszen modern módszereket és eszközöket vonnak be a tanítási folyamatba. Az eszközök használatának az átalakulása azonban még nem jelenti azt, hogy valóban jobban fogják szeretni a diákok a grammatikát. Amíg a grammatikatanításban továbbra is a tanárközpontú módszerek érvényesülnek, és a diákoknak nem lesz lehetőségük az ismeretek aktív és kooperatív feldolgozására és alkalmazására, amíg a módszertani megoldások kevesebb teret adnak saját nyelvhasználatuk tudatos megfigyelésére, elemzésére és saját következtetések megfogalmazására, addig a grammatikai ismeretek inkább passzív tudásként, nem pedig elemző- és alkotóképességként jelennek majd meg a diákok tanulási folyamatában.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 2008. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.

Antalné Szabó Ágnes 1995. A szövegszemléletű grammatikatanításról. *Magyar Nyelvőr* 119: 34–44.

Bánréti Zoltán 1999. Nyelvtan és kommunikáció tizenéveseknek. *Modern Nyelvoktatás* 1: 9–23.

Bicskeiné Zsulán Julianna 1999. *A középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógia vázlata*. Szeged: József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.

Csapó Benő 2002. Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* [2. kiadás.] Budapest: Osiris Kiadó. 45–90.

Gonda Zsuzsa 2018. A grammatikatanítás szemléletformái az anyanyelvi órákon. In: Balázs Géza (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések.* Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft, Magyar Szemiotikai Társaság (MSZT). 245–255.

Kugler Nóra 2009. Funkcionális grammatikai gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára. *Anyanyelv-pedagógia* 1. http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=153 (2016. 09. 20.)

Kugler Nóra 2015a. A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Szakpedagógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem: 145–161.

Kugler Nóra 2015b. *Gyakorlatok a magyar nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához.* Budapest: ELTE. https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5889/12-TAMOP_BTK_BMT_12-MagyarNyelvtaniGyakorlatok.pdf (2025. 03. 14.)

Medve Anna –Szabó Veronika 2010. A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 1. http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=235 (2025. 04. 06.)

OECD 2019. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. PISA, OECD Publishing, Paris. (2025. 03. 16.) https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

OECD 2023. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Oktatási Hivatal 2024. *PISA 2022 összefoglaló jelentés.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2022.pdf (2025. 03. 31.)

Schirm Anita 2023. (El)gondolkodtató anyanyelvtanítás. *Anyanyelv-pedagógia* 16(4). https://ojs.elte.hu/anyanyelv-pedagogia/article/view/8737/7227 (2025. 04. 06.) https://doi.org/10.21030/anyp.2023.4.4

Szabó G. Ferenc 2006: Helyzetkép a grammatikatanításunk jelenlegi állásáról – A pedagógusok által kitöltött kérdőívek tükrében. *Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek 8*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 129: 348–362.

Tolcsvai Nagy Gábor 2014: Megismerés és nyelv az anyanyelvi oktatásban. *Anyanyelvi kultúraközvetítés* 1: 1. http://journal.ke.hu/akk/index.php/akk/article/viewFile/10/12 (2025. 04. 06.)

Tóthfalussy Zsófia 2012: Középiskolás szemmel a magyar nyelvről. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Nyelv és kultúra – Kulturális nyelvészet. Magyar Szemiotikai Tanulmányok* 25–26. kötet. Budapest. 367–377.

NAT = *Magyar Közlöny,* 2020. január 31. https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes (2025. 03. 16.)

A Kerettantervek elérhetők: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat (2025. 03. 16.)

w1: Oktatási hivatal: *Magyar nyelv és irodalom. Érettségi vizsgakövetelmények.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/magy_nyelv_es_irod_2024_e.pdf (2025. 04. 06.)

Abstract

Pomázi, Bence – Gonda, Zsuzsa

Opinions of Hungarian teachers on grammar teaching over the past 19 years

The research examines the attitudes of teachers of Hungarian language and literature towards teaching the grammatical aspects of the Hungarian language. The aim of the study is to explore changes and trends, paying particular attention to the approaches and methods used in grammar lessons. The research is based on questionnaires developed by the Szemere Gyula L1 Pedagogy Research Group and compares three surveys: a 2006 survey, a 2016 survey, and a recent 2024 survey. The research finds that teachers continue to consider the teaching of grammar important, but the emphasis is gradually shifting to competence development, not just knowledge transfer. Teachers use traditional language description, but also strive to incorporate creative and realistic exercises. Teacher's explanation and cooperative learning dominate among the methods used, while the use of digital tools is becoming increasingly widespread. Based on the results of the research, grammar teaching continues to play an important role in the teachers' work, but motivating students and making the learning process more active still pose challenges. Despite methodological changes, grammar learning continues to be presented as passive knowledge, which does not always promote the development of students' analytical and creative abilities.

Keywords: attitude survey, grammatical knowledge, L1 pedagogy

Pomázi Bence
Eötvös Loránd Tudományegyetem
ELTE HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont
https://orcid.org/0000-0002-4732-4956
pomazi.bence@btk.elte.hu

Gonda Zsuzsa
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0002-6387-6566
gonda.zsuzsa@btk.elte.hu

Nagy-Varga Zsolt

Grammatikai ismeretek komplex tanítása a magyarórákon

Kivonat

Egyre fontosabbá válik, hogy az iskolai tantárgyakat, valamint a tantárgyak egyes témaköreit ne egymástól elszigetelve, különálló egységekként tanítsák a pedagógusok, hanem egy-egy jelenséget minél több szempontból, minél több irányból vizsgáltassanak meg a diákokkal. Ennek eredményeképpen a tanulókban kialakuló tudás sem elszigetelt, különálló elemeket jelent majd, hanem a meglévő és az új ismeretek közötti szerves kapcsolatokat. Emellett a diákokban kialakítható az az igény, hogy ők maguk is keressék az egyes iskolai témakörök közötti kapcsolatokat – a komplexebb szemléletet, a kritikusabb, elemző attitűdöt fejlesztve bennük. A grammatika tanítása számos lehetőséget biztosít ennek a komplex szemléletnek az érvényesítésére. A nyelvi szintek vizsgálata összekapcsolható mind a kommunikáció, mind a stilisztika, mind a szövegtan témaköreivel, továbbá az irodalmi műelemzéssel. Ugyanis ezeknek a területeknek az összekapcsolásával fejleszthető a szövegértés, tudatosítható a grammatikai elemek szerepe a szövegalkotás folyamatában, bemutatható és felismertethető ezeknek az elemeknek a stilisztikai funkciója. Az egyes anyanyelvi tananyagrészek egymásra építésével és az utalások kialakításával hosszabb távon az értő olvasás, a szépirodalmi művekhez való jobb, hatékonyabb kapcsolódás is elősegíthető.

Kulcsszavak: szakmódszertan, anyanyelvi nevelés, grammatikai ismeretek, jógyakorlatok

1. Bevezetés

Az anyanyelvi oktatásban meghatározó szerepe van a leíró grammatikai ismereteknek. A grammatikai ismeretek tanítása az anyanyelvi nevelés alapvető pillére, az anyanyelvi rendszer tudatosítása az iskolai nevelés-oktatás egyik legfontosabb feladata (Adamikné Jászó 2008).

A grammatikai ismeretek birtoklása nélkülözhetetlen a szövegértési és szövegalkotási kompetenciák fejlesztéséhez (Bartha 2022). A nyelvtani tudatosság erősítése hozzájárul a helyesírási készségek fejlődéséhez, a nyelvi kreativitás kibontakozásához, valamint az árnyalt nyelvhasználat elsajátításához is, a helyesírási és nyelvhelyességi ismeretek elsajátítása pedig sikeres kommunikációt eredményez. A leíró grammatikai ismeretek más nyelvek elsajátításának is az alapját jelentik, segítik a logikai gondolkodás fejlődését. Antalné Szabó Ágnes (2002) szerint a grammatika nem pusztán szabályok gyűjteménye, hanem egy olyan rendszerszemlélet, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy tudatosan használják az anyanyelvet, támogatja a megfelelő kifejezőkészség kialakítását, míg a grammatikai szakszókészlet metanyelvi funkciója segíti az absztrakt gondolkodás fejlődését (Antalné Szabó 2003: 412).

2. A grammatikai ismeretek szerepe az anyanyelvi oktatásban

A grammatikai ismeretek tanítása a rendkívül változatos felhasználhatóság és fejlesztő hatás ellenére sem tartozik a legkedveltebb anyanyelvi témakörök, tananyagblokkok közé. Bartha (2022) kutatása szerint a magyartanárok és a magyar szakos tanárjelöltek egyre kevésbé tartják fontosnak a grammatikai ismeretek tanítását, és az is megfigyelhető, hogy a tanulók is kifejezetten motiválatlanok a grammatika tanulásában (Tóthfalussy 2012). Schirm (2025) felmérése is alátámasztja a több mint tíz évvel ezelőtti eredményeket: mind a diákok, mind a magyar szakos egyetemi hallgatók idegenkedéssel kezelik a mondattani ismereteket. Egy felmérés szerint a grammatikai ismereteket feldolgozó tanórák során (az egyéni és a páros munka mellett) a frontális munkaforma dominál (a válaszadók 79,6%-a alkalmazza), ami nem ösztönzi a diákokat aktív részvételre, és a motivációteremtő ereje is kétséges (Bartha 2022). A grammatika feldolgozásakor a tanárok gyakran az iskolai tankönyvekhez nyúlnak, mivel azok jól kidolgozott feladatokat tartalmaznak, de ez nem mindig elegendő a diákok érdeklődésének a fenntartásához. Bartha (2022) szerint 54 tanárjelöltből 53 használja ennek a témakörnek a tanításakor a tankönyvet, ami a gazdag feladatbank mellett a pályakezdők bizonytalanságával

is magyarázható. Ugyanezen kutatás eredményei alapján a megkérdezettek körében a szófajtan és az egyszerű mondatok témaköre tartozik a legszívesebben tanítottak közé, a megkérdezettek 50%-a számára az összetett, 68%-a számára a többszörösen összetett mondatok tanítása a legkevésbé szívesen tanított témakör.

A tanítási-tanulási folyamatban fontossá válik, hogy a diákok ne reproduktívan sajátítsák el a tananyagtartalmakat, hanem megoldandó problémákkal szembesülve induljon el a tanulási folyamat. Ezt nevezzük problémaközpontú oktatási stratégiának (Domonkosi–Ludányi 2022: 107). A nyelvhasználat fejlesztésének tantárgy-pedagógiai alapelve, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztése a magyar nyelvi és kommunikációs ismeretek alkalmazására épüljön (Antalné Szabó 2003: 415), vagyis elengedhetetlennek tekinthető a grammatikai, stilisztikai, retorikai és pragmatikai ismeretek integrált tanítása. Az elsajátítandó ismereteket tehát érdemes problémákba ágyazni, majd az ezek megoldása során megszerzett ismereteket alkalmazást igénylő feladatokkal elmélyíteni, tudatosítani.

Az anyanyelvi nevelésben a funkcionalitás elve azt hangsúlyozza, hogy a nyelvi elemek rendszerbeli sajátosságait és közlésbeli funkciójukat egyidejűleg kell vizsgálni, tanítani (Antalné Szabó 2003: 416). Kugler (2009) a funkcionális szemléletű nyelvtantanításról fogalmazza meg azt, hogy a „funkcionális nyelvszemlélet egyik alapelve, hogy a nyelv nem értelmezhető a beszélőtől függetlenül létező jelenségként. […] A nyelvben a jelentés és a funkció nincs eleve adva, deduktív módon az elemekből, a szabályokból nem vezethető le, hanem meghatározott szituációban a nyelvi működés során jön létre." Érvényesítendő tehát az a szemlélet is, miszerint a nyelvi kifejezés a beszélő ember kognitív működése és társas viselkedése tükrében vizsgálandó (Kugler 2015: 9). A grammatikai elemek és közlésbeli funkciójuk azonosítása és tudatosítása nem elszeparáltan, heti egyetlen magyar nyelvi órán történik, hanem a magyartanítás minden pillanatában az elemzett irodalmi szövegeknek köszönhetően.

A grammatika tanítása hatékonyabbá válik, ha összekapcsoljuk az irodalomtanítással. Az irodalmi szövegek kiváló lehetőséget biztosítanak a grammatikai jelenségek bemutatására és elemzésére. Például a kötőszók szerepe egy vers értelmezésében vagy a szófajok stilisztikai hatása segíthet a diákoknak mélyebb nyelvi ismeretekre szert tenni, és lehetőséget nyújt a diákok számára, hogy felismerjék a különböző nyelvtani szerkezetek poétikai-esztétikai hatását. A tanulók érdeklődésének felkeltése érdekében olyan módszereket érdemes alkalmazni, amelyek játékosak és interaktívak (Pethőné Nagy 2008). A változatos

módszerek és munkaformák megválasztásának köszönhetően (például rejtvények, szabadulószobás feladatok, mozgásos, dinamizáló gyakorlatok segítségével) a tanulók aktív részeseivé válhatnak a nyelvtani elemzési folyamatnak. A diákok maguk is igénylik az általuk „száraznak" nevezett tananyag játékosabb feldolgozását (Szabó 2013; idézi: Schirm 2025). Az új ismereteket a diákok számára ismerős közegben, például általuk kedvelt előadók dalszövegei vagy hétköznapi beszédhelyzetek elemzésével lehet bevezetni. A váratlanság, a tanórai sémáktól és az elvárt szövegektől való eltérés, inkongruencia hatásos lehet a diákság érdeklődésének a felkeltésében. „Ha a tananyag elmagyarázásakor nem a kanonizált szövegtípusokból választunk, akkor a használt példa meghökkentő volta miatt működik humorforrásként" (Schirm 2013).

Ebből következően a jelen tanulmányban az irodalmi szövegek elemzése mellett dalszövegek is szerepet kapnak, amelyek tanórai vizsgálata szintén alkalmas a fentebb ismertetett fejlesztési célok elérésére. Új és/vagy nehezebb nyelvtani jelenség megismerése egy, a tanulók számára jól ismert kontextusban csökkentheti az „ellenállást", és növelheti a motivációt. Tóth M. Zsombor szerint vannak bizonyos „generációs" dalok, amelyek egy-egy év/időszak meghatározó dalaivá váltak a diákság körében (példái: *Belehalok, Két kicsi legó, Rakpart, Most múlik pontosan*), és amelyek alkalmasak a szóképeknek, az alakzatoknak, a retorikai megoldásoknak, az intertextualitásnak, a „szükség, kényszer, hallgatóság" fogalomhármasának a vizsgálatára (Tóth 2022). Kiemelten fontos szempontként kell kezelnünk azt, hogy a vizsgált grammatikai jelenség funkcióját, szövegben betöltött szerepét is felismerjék és megértsék a diákok. A megértés öröme mellett motivációteremtő hatása van annak, ha a tanulók értik, hogy az elemzett szöveg egy-egy grammatikai jellegzetessége milyen célból szerepel a szövegben, valamint az irodalmi nevelés egyik legfontosabb aspektusát is megtámogatja: az értő olvasóvá nevelést. A tanuló képes lesz tudatosítani és megfogalmazni az olvasói reflexióit, a szöveg rá gyakorolt hatását. Nem csupán benyomások mentén mond véleményt, hanem képes lesz a szövegre építve indokolni a meglátásait.

Az olvasóvá és irodalomszerető emberré nevelésnek akadálya lehet a tanórán az, ha sok poétikai, verstani, stilisztikai ismeret (fogalom, szabály) kerül az óra középpontjába (Nagy-Varga 2021). Mindez azzal a veszéllyel is fenyegethet, hogy az irodalmi alkotás csupán ezeknek a fogalmaknak, szabályoknak a szemléltetésére szolgáló eszközzé, illusztrációvá alakul. Problémát okozhat az is, hogy az ilyen típusú tudás csak egyetlen műhöz (vagy tanórához) kötődik a diákok gondolkodásában, amelynél az adott fogalmat megismerték, így nem

alakul ki a fogalom más művekkel való összekapcsolása, nem illeszkedik más művek rendszerébe, és/vagy nem veszik észre a fogalom történeti változásait (Cserhalmi 2001: 31).

Az új nyelvtani ismeretek tanítási folyamatát egy alsó tagozatos pedagógusoknak szóló módszertani kézikönyv öt lépésben foglalja össze (Adamikné Jászó 2008): előkészítés (a téma elhelyezése a tanítás-tanulás folyamatában, motivációteremtés), indukciós példaanyag, elemzés, általánosítás, megszilárdítás és ellenőrzés. Ez a felépítés a felsőbb iskolafokokon tanító tanároknak is útmutatásul szolgálhat. Az RJR-modell (ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás) értelmében „a teljes tanulási folyamatra, az egyéni tanulási eredményekre és a gyakorlati alkalmazásra is" figyelni kell a tanóratervezés során (Antalné Szabó 2022: 100), valamint kiemelt figyelmet kell fordítani a tanulás támogatásának a megtervezésére, a tanulástámogató szemlélet érvényesülésére (Antalné Szabó 2013), mivel egy sok diák számára „nehezebb" témakörről van szó. A tanulással kapcsolatos pozitív érzelmeket erősíti és a problémamegoldó gondolkodást fejleszti, ha a pedagógus „az összegzéshez a téma továbbgondolását igénylő problémafelvetést kapcsol", és azt is szem előtt érdemes tartani, hogy „nemcsak az a fontos, hogy az óra végén legyen összegzés, rendszerezés, reflektálás, hanem az is, hogy az óra a tanulók számára pozitív érzelmekkel fejeződjön be" (Antalné Szabó 2022: 104).

A grammatika tanítása tehát nem öncélú, számos területen fejleszti a diákok anyanyelvi tudatosságát. Mivel mind az irodalom-, mind az anyanyelvi órákon szövegekkel foglalkoznak a tanulók, érdemes ezeket összekapcsolni és felismertetni velük azt, hogy a grammatikai ismeretek jelentős mértékben segítik az irodalmi szövegek mélyebb megértését. A jelen tanulmány célja a grammatika oktatásának módszertani megközelítéseit vizsgálni, valamint bemutatni azokat a lehetőségeket, amelyek révén a nyelvtani ismeretek hatékonyan integrálhatók más magyar nyelvi és irodalmi témakörökbe.

2. Jógyakorlatok

A tanulmány csak a szerző által alkalmazott, a tanóráin kipróbált gyakorlatokat tartalmaz. Minden gyakorlatnak elolvasható a rövid leírása, megtalálható a szükséges eszközapparátus vagy háttéranyag, valamint szerepelnek a feladattal fejleszthető kompetenciák. A tanulmánynak szerves részét képezi a melléklet, amelyben elolvashatók az egyes gyakorlatok, feladatsorok.

2.1. Grammatikai kiindulású feladatok szépirodalmi szövegekhez kapcsolódóan

Az első gyakorlat három, tematikusan összekapcsolódó (a trubadúrlírához kötődő) vers versszakainak összekeveréséből indul ki (1. számú melléklet). A diákok feladata a három vers strófáinak szétválogatása, majd a versszakok sorrendbe tétele. A szövegekhez irodalmi jellegű elemző kérdések kapcsolódnak, de a szétválogatás és a sorrendbe helyezés kapcsán számos grammatikai, kommunikációs, retorikai és/vagy szövegtani ismeret megmozgatására is sor kerül. A diákok az összetartozó versszakokat és a versszakok sorrendjét az alábbi szempontokkal indokolták: a sorok hossza, a sorok száma, a szótagok száma soronként, a rímelés, az igei személyragok és a birtokos személyjelek használata a szövegekben (van-e egyes szám második személyű megszólítottja a szövegnek, vagy egyes szám harmadik személyben szól valakiről), a névmások (koreferenciajelenségek) megjelenése a szövegben (a versszakok közötti utalások szerepe), valamint a szövegtani kapcsolóelemek (idézet egy diáktól: „Nem kezdődhet úgy egy vers, hogy *sőt*").

A tanóra tartalmi fókuszában (az induktív óraszerkezetet követve) a trubadúrlíra általános jellemzőinek megfogalmazása áll a tematikusan egy csoportba tartozó három konkrét példa alapján. A megadott kulcsszavakra és a megismert szövegekre épülő tanulói összefoglalás a szövegalkotási kompetenciát fejleszti. A szövegalkotási fókuszt egy saját trubadúrköltemény megalkotása, ezzel a megismert lírai sajátosságok alkalmazása jelenti. Mindez lehetővé teszi a megismert nyelvi és irodalmi sajátosságok gyakorlatba ültetését (egyes szám első személyű, gyakran vallomásos beszédmód, megszólítás, szinonimahasználat a megszólított alakhoz kötődően, birtoklást kifejező szófordulatok alkalmazása, verstani ismeretek előhívása stb.).

A második példa is a grammatikai ismeretekre építve kezdi a műelemzést Balassi Bálint és Petőfi Sándor egy-egy költeménye kapcsán. Mindkét vers esetében szempontként adható a felolvasás előtt a versbeszélő és a megszólított nőalak viszonyának a megfigyelése. A kérdés megtámogatható azzal, hogy a tanulók figyelmét a versbeszélő és a megszólított összetartozásának grammatikai megjelenésére irányítjuk. A válaszok között természetesen elhangzik a *veled* és *nélküled* szavak használata, de hamar feltűnik a diákoknak az egyes szám első személyű birtokos személyjeles főnevek gyakori megjelenése Balassi Bálint versében (Petőfi Sándornál a többes szám első személyű birtokos személyjel tölt be hasonló funkciót), valamint a „*ha… akkor*" típusú mondatstruktúra ismétlődése Petőfi Sándor alkotásában (feltételes sajátos jelentéstartalmú,

időhatározói alárendelő összetett mondat). A feltételességből (ebből az ismétlődő mondatszerkesztési sajátosságból) levezethető a kergetőzést megidéző jelleg, a lírai én vágyainak beteljesületlensége, valamint a versbeszélő és a megszólított nőalak közötti összetartozás vágya is (kifejezetten a mondatszerkesztésre épülő elemzést kínál Pethőné Nagy 2005: 358–360). A szövegek tanórán preparált változatát összegzi a 2. számú melléklet.

A kötőszók szövegjelentést alakító szerepére irányítja rá a figyelmet a következő gyakorlat. Kosztolányi Dezső *Boldog, szomorú dal* című költeménye már a címmel izgalmas gondolati játékra invitálja az olvasót. A diákokkal a két ellentétes jelentésű melléknév közé kell különböző kötőszókat helyezni (Pethőné Nagy 2012: 129) és ezek mentén megfogalmazni az olvasói elvárásaikat. Elsők között hangzik el az *és* kapcsolatos és a *de* ellentétes kötőszó, előkerül azonban a *vagy* választó kötőszó és az *is-is* kapcsolatos kötőszó is több más példa mellett. Az olvasói elvárások megfogalmazásán túl a kötőszók által kifejezett jelentések átismétlésére is lehetőséget ad a feladat, valamint arról is lehet beszélgetni, hogy minden kötőszó beilleszthető-e úgy, hogy annak jelentést tudjon tulajdonítani az olvasó. A tanórai elemző tevékenységet a fenti feladatra vonatkozó reflexió zárja. Egyfelől a szöveg két szerkezeti egységre osztható, amelyek aszimmetrikusak, a szövegben érzékelhető hangváltás történik (keserűség, önmarcangolás, panasz, önvád), amely az ellentétes kötőszó létjogosultságát támasztja alá. A másik értelmezés a két minőség együttes jelenlétét fogalmazza meg, vagyis egyik szerkezeti rész sem pozitív vagy negatív, ami az *és* kötőszó beillesztését erősíti (Pethőné Nagy 2012: 130). A tanóra elején, a cím értelmezésekor feltett kérdésre való visszatérés keretbe foglalja az órát, és igazán szembetűnővé teszi az RJR-modell működését és a pszichológiából ismert széli hatást (N. Kollár–Szabó 2017, idézi Antalné Szabó 2022: 99–100): a motiváló, a szöveg iránti érdeklődést keltő kérdésre az óra végén reflektál a tanulóközösség, az óra elején megfogalmazott elképzeléseiket (hipotéziseiket) a jelentésteremtés fázisa alapján felülvizsgálják, újradefiniálják, rögzítik.

A kötőszók funkciójához kapcsolható további szövegpélda Radnóti Miklós *Nem tudhatom…* című alkotása. A feladat a „Hisz bűnösök vagyunk mi" kezdetű sorra és a költemény utolsó sorára („Nagy szárnyadat borítsd ránk virrasztó éji felleg") is használható. Az első esetben a magyarázó kötőszó előtti (hiányzó) mondatot kell megalkotni, a második esetben a zárósor elé kell beilleszteni a logikai kapcsolatot jelölő kötőszót (Kertész–Schafferné Varga 2007: 21). További grammatikai jellegű gyakorlatok a bevezető feladatok között is találhatók: a *tudom, tudhatom, akarom, akarhatom, nem gondolom, nem*

gondolhatom kezdettel kell mondatokat alkotni és felismerni a *-hat/-het* igeképző jelentésmódosító szerepét, majd a vers szövegében betöltött funkcióját (Kertész–Schafferné Varga 2007: 18).

Babits Mihály *Esti kérdés* című alkotása is megközelíthető a grammatikai elemzés felől. A vers szövegének három pillérét három névmás adja: „Midőn", „olyankor", „ott" (Pethőné Nagy 2012: 77). Feladatul kijelölhető, hogy a diákok írjanak olyan többszörösen összetett mondatot, amelynek három tagmondatát a fenti névmások vezetik be. Szövegtömörítéses feladatként adható az, hogy megfogalmazzák a szövegben rejlő kérdést (amely valahogy így hangzik: midőn az est a földet eltakarja, olyankor bárhol jár, ott arra fogsz gondolni, ez a sok szépség mind mire való?). Izgalmas feladatot jelent Babits verse után Orbán Ottó *Esti kérdés* (1999) című alkotását is megmutatni az érdeklődő diákcsoportoknak, amelyben az egyetlen (rendkívül rövid) kérdés nem tartalmaz igét, fontos szerepet kap a hiány, a kihagyás (ellipszis) eszköze.

A következő feladatcsokor elemei egy blokkban (egy tanórán), de külön-külön, az adott műveket tárgyalva is jól használhatók. A feladat célja a szófajok stilisztikai hatásának felismertetése szépirodalmi szövegpéldákon keresztül. Babits Mihály *Fekete ország, Messze... messze...,* Ady Endre *Sírni, sírni, sírni* és Örkény István *Leltár* című szövege túlnyomórészt névszókból áll, vagyis a nominális stílus jellemzi őket. A névszói túlsúly feltűnő a diákok számára, ezért hamar elindul a beszélgetés a szöveg szófaji jellegzetességeivel kapcsolatban. Megállapítható, hogy a szövegek hangulatát állóképszerűség, benyomások statikus rögzítése jellemzi, igenév esetén ugyan van cselekvés, de nincs cselekvő annak grammatikai jelöletlensége miatt, azaz a szöveg általánosabb, talányosabb, esetleg képszerűbb jelentést hordoz. Megfelelő életkorú tanulócsoport esetében említhető az impresszionizmus stílusirányzata, amelynek jellemzője a nominális stílus révén a pillanatnyi benyomások megragadása (Szathmári 2004). Babits Mihály *Mozgófénykép* vagy Vörösmarty Mihály *A vén cigány* című alkotása jól kontrasztba állítható az előbbi szövegekkel, hiszen ezekben domináns az igehasználat. A verbális stílus a felgyorsult mozgás, lendületesség, dinamikusság érzetét kelti a befogadóban, a szenvedély és a pátosz kifejezője is lehet. Az érdeklődő vagy idősebb diákok számára megemlíthető, hogy ez a stilisztikai eszköz a szentimentalizmus, a romantika és az expresszionizmus irodalmában figyelhető meg. A feladat során tehát nem pusztán a szófaji elemzés a cél, hanem a szófajok grammatikai sajátosságaiból következő stilisztikai hatások megfigyeltetése, értelmezése és jelentésképző szerepének a tudatosítása.

Az eddig bemutatott gyakorlatok a szövegekhez kapcsolódó egyénileg, párban vagy csoportosan végezhető feladatok. A következő tevékenység mozgást is igényel a kiválasztott diákoktól, vagyis (a tanóra megfelelő részén elhelyezve) aktivizálja, felrázza őket. A feladat célja az egyszerű mondat szintagmatikus szerkezetének szemléltetése, az alaptag és a bővítmény kapcsolatának vizualizálása, valamint (érdeklődőbb csoportok esetében) a szintagmabokor, szintagmalánc és szintagmasor fogalmának a megtanítása. Ez a szintagmatan bevezető órájának egyik gyakorlataként alkalmazható. Pszichológiai kutatások alapján érdemes szem előtt tartani, hogy többféle tanulási stílus létezik (képi-vizuális, auditív, taktilis, mozgásos-kinesztetikus stb.) (Lappints 2002), ezért igyekezni kell biztosítani, hogy minél többféle csatornán eljusson a diákokhoz az elsajátítandó ismeretanyag. Ez a gyakorlat a mozgásnak és a vizuális elrendezésnek köszönhetően hatékonyan támogatja a diákok által gyakran nehéznek mondott tananyagrész megtanulását. A feladat során a kiválasztott vagy önként jelentkező diákok egy-egy szót kapnak, amelyek együtt egy értelmes magyar mondattá állnak össze. Elsőként a helyükön ülők segítik a kiválasztott diákokat abban, hogyan álljanak sorrendbe annak érdekében, hogy a mondat értelmes legyen. A gyakorlat alkalmat teremt a szórend kérdésének az érintésére is: megbeszélhető az, hogy miként változik a mondat jelentése a szórend megváltoztatásával. Következő lépésként, a végleges sorrend kialakítását követően kérdéseket kell feltenni: Keisz (2024) nyomán az úgynevezett minimális kérdést kell megtalálni, amely egy kérdő névmásból és egy alapszófajú szóból áll (bevezető óráról lévén szó a mondat alapszófajú szavakból áll). A kérdések alapján bevezethető az alaptag és a bővítmény fogalma (a kérdés tartalmazza az alaptagot, a válasz pedig a bővítmény), majd a kialakuló kapcsolatok térben is ábrázolhatók a hagyományos ágrajznak (szerkezeti ábrának) a mintájára. A diákok székekre vagy asztalra állva, esetleg guggolva vagy (mellérendelő szószerkezetek esetében) összekapcsolódva helyezkednek el, így a mondatrészek közötti viszonyok jól megállapíthatók, és igen szemléletesen megjeleníthetők. Az „élő ágrajz" mind a résztvevőknek, mind a helyükön ülő diákoknak élményszerűvé teszi az olykor elvontnak tűnő tananyagrészt. A mintául szolgáló mondatokat a csoporthoz és a nyelvtani célokhoz illeszkedve fogalmazhatjuk meg (vagy választhatjuk ki). A technika tanórai alkalmazására mutat példát a 3. számú melléklet.

2.2. Grammatikai kiindulású feladatok dalszövegekhez kapcsolódóan

A kommunikáció témakörét feldolgozó tanóráknak (és mindmáig az érettségi követelményrendszerének is) fontos részét képezik a kommunikáció tényezői

és funkciói. Bár tananyagszerűen a magyar nyelvi órákon tárgyalt témakörről van szó, az irodalomórákon rendszeresen használják a diákok a kommunikációs alapfogalmakat (például beszédhelyzet, beszélő/feladó, megszólított/címzett stb.). A tananyag közelebb hozható hozzájuk, ha olyan (hétköznapi) szövegek is az elemzés tárgyává válnak, amelyeket jól ismernek. A 2022-es év nagy slágere volt (és a mai napig az) a ValMar duó *Úristen* című dala. Bár elsőre meglepő lehet, a szöveg sok nyelvészeti diszciplína érintésére lehetőséget ad, miközben a gyerekek egy számukra jól ismert, otthonos közegben, szövegvilágban dolgoznak. A bemutatott feladatsor egyfelől igényli a klasszikus kommunikációs tényezők felelevenítését, másfelől szövegelemzésre is lehetőséget biztosít. Az eddig bemutatott irodalmi példák elemzésének logikáját követve a dalszöveg esetében is nyelvészeti szempontú megközelítéssel indul a szöveggel való munka: a kommunikáció tényezőinek feltárása után a diákok megkeresik azt a sort, amelyben megváltozik a megszólalás címzettje. Ennek a jelenségnek a szöveg egészében betöltött szerepét kell megvizsgálniuk (a kommunikációs helyzet megváltozása, hangnem, érzelmi töltet). A kommunikáció tényezőinek rögzítése lehetőséget ad az irodalomtanításban rendkívül fontos kérdéskör tárgyalására is: a szerző (életrajzi alkotó, író, költő) és a műbéli beszélő (elbeszélő, lírai én) elkülönítésére, valamint a műben megkonstruált megszólított („mintaolvasó") és a ténylegesen a szöveggel foglalkozó osztály elkülönítésére. Szintén klasszikus irodalomórai kérdés, hogy milyen beszédhelyzetet teremt a szöveg, ennek megvitatására is nyílik lehetőség.

A kommunikációs ismeretek mellett stilisztikai ismeretekre is sor kerül a szöveg kapcsán. A szövegben megjelenő trágár kifejezés teret enged a trágárság irodalmi szövegekben való megjelenéséről való eszmecserére, de a konkrét szövegben való indokoltsága is kifejthető (például az érzelmi bevonódás, az elképedés, a lenyűgözöttség érzése stb. miatt). A trágár kifejezés helyett szinonimagyűjtésre biztatjuk a diákokat, ehhez egynyelvű szótár *(Magyar szinonimaszótár)* tanórai használata javasolható. A dalszöveg forrása is tartogat egy lehetséges feladattípust, ugyanis az interneten megjelenő szövegek sok esetben helyesírási szempontból kifogásolhatók. Feladatként adható egyrészt a szöveg változatlan verziójában lévő helyesírási hibák javítása, másrészt (összekapcsolva a grammatikai ismeretekkel) az eredeti szövegvariánsban kimaradó vesszők pótlása. Az utóbbi feladat lehetőséget teremt az összetett mondatokról tanultak ismétlésére (tagmondatok határa, beékelődés, szervetlen összetett mondatok létrejötte a megszólítások miatt, felsorolás). Nem szabad megfeledkezni azonban arról, hogy a dalszövegek helyesírásának normától való eltérése stilisztikai

funkcióval rendelkezhet, stílusértéke lehet. Ezért a dalszövegek vizsgálata alkalmat ad annak végiggondolására is, hogy a nem normakövető helyesírás milyen jelentéssel gazdagítja vagy gazdagíthatja a szöveget. A teljes feladatlap a 4. számú mellékletben található.

A játékos rejtvények alkalmasak arra, hogy növeljék a diákok motivációját. Keresztrejtvények, anagrammák, betűrejtvények, mémek megfejtése vagy éppen kitalálása adható feladatnak a diákok számára (lásd Schirm 2025). A kommunikációtanhoz és a nyelvi szintekhez kapcsolódó különleges elrendezésű rejtvényt mutatja az 5. számú melléklet.

Az utolsóként bemutatott feladatsor ismét egy dalszöveghez köthető. Egyaránt felhasználható az irodalmi toposzokat (évszakmetaforika) feldolgozó órákhoz kapcsolódó tematikus blokkban, de a stilisztikai ismeretekkel foglalkozó magyar nyelvi órákon is. A feladat a dalszövegben megjelenő szóképek felismerését és elemzését kéri. A cél tehát az irodalmi szövegek elemzéséhez hasonló: a stilisztikai eszközöknek a szöveg egészében betöltött szerepét megismerni és tudatosítani. Az évszakok megjelenése kapcsán több irodalmi szöveggel is kapcsolatot teremt a dalszöveg, így könnyen megtanítható a toposz fogalma. A szöveg lehetőséget ad bizonyos grammatikai ismeretek előhívására is (a példában mondatelemzések szerepelnek). A teljes feladatlap a 6. számú mellékletben olvasható.

3. Összegzés

A grammatikatanítás sikeressége szorosan összefügg azzal, hogy a diákok mennyire látják hasznosnak és alkalmazhatónak az elsajátított ismereteket (például a szövegértési és a szövegalkotási kompetencia fejlesztésében). Az interaktív, a diákokat megmozgató pedagógiai módszerek kiválasztásával, az irodalmi és nyelvi ismeretek integrációjával, valamint a diákok közvetlen tapasztalataihoz közel álló példák bevezetésével hatékonyabbá és élvezetesebbé válhat a grammatikai ismeretek tanítása és tanulása. Ezek együttesen képesek lehetnek arra, hogy a tanulókban pozitív viszonyulás alakuljon ki a tárgyalt tananyaghoz kapcsolódóan. A grammatikai ismeretek elsajátítását könnyebbé teheti az olyan témakörökkel való összekapcsolás, amelyek a diákság körében nagyobb népszerűségnek örvendenek: kommunikáció, retorika, szociolingvisztika.

A diákok által gyakran „nehéznek" mondott grammatikai ismeretekhez olyan szövegpéldák segíthetnek közelebb jutni, amelyek számukra ismerősek. Ilyenek lehetnek például napjaink népszerű előadóinak dalszövegei. Feltételezhető,

hogy a számukra ismert szöveganyag a talán kicsit idegenebb (vagy „nehezebb") anyagrész tárgyalásakor biztosít némi otthonosságérzetet, és ezzel növelhető a diákokban a motiváció, és csökkenthető a témakörtől való távolságtartás. Összegzésül elmondható, hogy a grammatika nem elszigetelt tantárgyi egységként, hanem az anyanyelvi kommunikáció és az irodalmi nevelés szerves részeként kell, hogy megjelenjen a magyarórákon.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 2008. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.

Antalné Szabó Ágnes 2002. A grammatikatanítás pedagógiája. *Magyar Nyelvtudományi Közlemények* 216: 148–152.

Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127: 407–427.

Antalné Szabó Ágnes 2013. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 4. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481 (2025. június 28.)

Antalné Szabó Ágnes 2022. Az anyanyelvi órák zárása retorikai és szakpedagógiai nézőpontból. *Anyanyelv-pedagógia* 4. https://ojs.elte.hu/anyanyelv-pedagogia/article/view/8941/7404 (2025. június 28.) https://doi.org/10.21030/anyp.2022.4.5

Bartha Blanka 2022. Grammatikatanítás a magyar szakos tanárjelöltek szemszögéből. *Anyanyelv-pedagógia* 2. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=956 (2024. október 10.) https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.3

Cserhalmi Zsuzsa 2001. *Amit az irodalomtanításról tudni kellene…* Budapest: Korona Kiadó.

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2022. A nyelvi napló mint problémaalapú gyakorlat. *Anyanyelv-pedagógia* 3. https://ojs.elte.hu/anyanyelv-pedagogia/article/view/8961/7424 (2025. június 28.) https://doi.org/10.21030/anyp.2022.3.11

Keisz Ágoston 2024. *Mire jó és mire nem? Mit érdemes és mit nem? Tévutak és lehetőségek a leíró nyelvtan tanításában*. LEMMA-projektnap előadása.

Kertész Zsuzsa – Schafferné Varga Judit 2007. *Szövegértés-szövegalkotás 7. Itthon vagyok*. Budapest: Sulinova. https://magyartanarok.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/7-tanc3a1r-6-haza-versek-radnc3b3ti-kc3b6lcsey-vc3b6rc3b6smarty.pdf (2025. március 10.)

Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Kugler Nóra 2009. Funkcionális grammatikai gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára. *Anyanyelv-pedagógia* 1. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=153 (2025. június 28.)

Kugler Nóra 2015. *Gyakorlatok a magyar nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Lappints Árpád 2002. *Tanuláspedagógia*. Pécs: Comenius Bt.

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) 2017. *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy-Varga Zsolt 2021. *Kommunikációfejlesztés középiskolás diákok körében*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.1556/9789634547167

Nagy-Varga Zsolt 2024. *Utak, hidak, reptér – kapcsolódási lehetőségek irodalmi és magyar nyelvi témakörök között*. LEMMA-projektnap előadása.

Pethőné Nagy Csilla 2005. *Irodalomkönyv 10*. Budapest: Korona Kiadó.

Pethőné Nagy Csilla 2008. *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó.

Pethőné Nagy Csilla 2012. *Irodalom 11. II*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Schirm Anita 2013. A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In: Vargha Katalin – Tóthné Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű humor*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, ELTE Bölcsészettudományi Kar, Magyar Szemiotikai Társaság. 50–58.

Schirm Anita 2025. *Mit állítunk (az órákon)? A mondattan problémái, érdekességei és jógyakorlatai a felsőoktatásban*. Grammatikai kutatások és alkalmazások konferencia-előadás. Megjelenés alatt ebben a kötetben.

Szabó Veronika 2013. Mit állítunk? Miről állítjuk? A mondatrészek tanításának problémái. In: Szöllősy Éva – Prax Levente (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 1*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 279–287.

Szathmári István 2004. *Stilisztikai lexikon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tóth M. Zsombor 2022. *Dalszövegek irodalmi szempontú vizsgálata* (interjú). https://creators.spotify.com/pod/profile/szab-istvn/episodes/Zene-x-irodalom-II---POPTEXTUS-PODCAST-S01E18---vendg-Tth-M--Zsombor-e1kii32) (2025. június 28.)

Tóthfalussy Zsófia 2012. Középiskolás szemmel a magyar nyelvről. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Nyelv és kultúra – Kulturális nyelvészet*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 367–377.

Melléklet

1. számú melléklet: *Trubadúrlíra a franciáknál*

Összekeveredett versek: Három költemény versszakai keveredtek össze.
Válogassa szét az egyes költemények versszakait!
Állítsa őket sorrendbe aszerint, melyik lehet az első, második stb. versszak!

a)
Van hölgyem, de nem ismerem,
nem láttam még, hidd el nekem,
nem bántott, nem vigadt velem,
vele se én:
se szárazon, se tengeren
nem volt enyém.

b)
Sőt, szolgálatába lépek.
Egyezményünk mától élhet;
senki azt ne higgye: részeg
vagyok – hölgyem szeretem;
nélküle mit ér az élet?
Szerelmét mert úgy éhezem.

c)
Nem tudom, hol él, mily helyen,
síkságon-e, magas hegyen,
kegyetlenségét ismerem,
s elhallgatom,
hogy marad, nem tetszik nekem:
így távozom.

d)
Ne rój meg, hogy a hódolat
ilyen sokáig elmaradt,
s fogadd el most e verseket.

e)
Szerzek most új éneket,
míg fújni vagy esni kezd;
így bizonyságot szerez
hölgyem: mint is szerettem;
bármi kárt elszenvedek,
nem mondok róla le sosem.

f)
Hogy szolgálhassak én neked,
szép hölgy, ez szívem óhaja;
jutalmat nem várok soha,
tudom hűbéri tisztemet.
Nyílt, hű, vidám híved leszek,
parancsom lesz minden szavad –
szánj meg, hisz nem vagy fenevad,
hogy megöld, aki így szeret!

g)
Nem láttam még, de imádom,
nem kegyel, nem sért: mit bánom,
mindegy, látom vagy nem látom,
a vágy szaggat:
még szebbet mutatott álmom,
pazarabbat.

h)
Fehérebb, mint alabástrom,
mindennél inkább imádom,
csak megtudnám bármi áron,
mint szeret a kedvesem,
merthogy itt lelem halálom,
ha nem csókol egy rejteken.

Az 1. vers versszakainak sorrendje: ___ - ___ - ___
A 2. vers versszakainak sorrendje: ___-___-___
A 3. vers versszakainak sorrendje: ___-___

A sorrend elkészülte után fogalmazza meg rövid válaszait az alábbi kérdésekre!

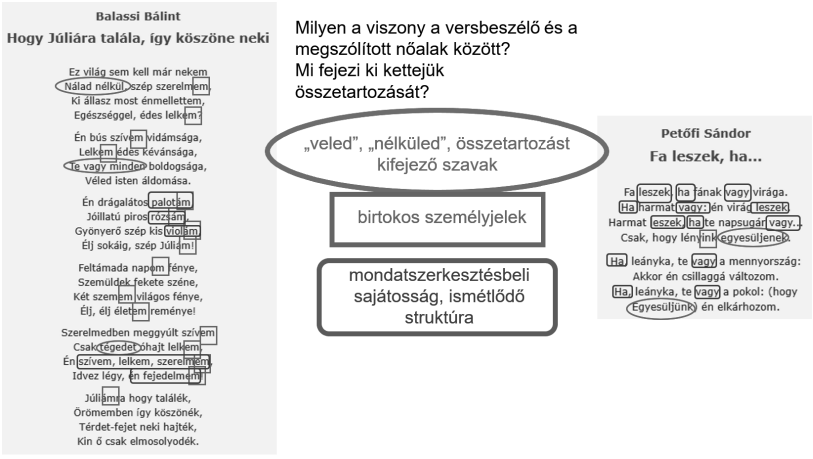
1. Valamelyik szerelmes versben talál-e valamilyen tartalmi furcsaságot? ☺
2. Mi biztosítja a szeretett nőt a versbeszélő örök hódolatáról?
3. Mit gondol, miért „egy rejteken" kell csókot váltani a szerelmeseknek?
4. Milyen viszony van a versbeszélő és szeretett hölgye között?

Írjon egy saját trubadúrköltményt (létező vagy elképzelt) választottjának! Használja a fenti részletekből megismert sémákat, fordulatokat, költői eszközöket!

Fogalmazza meg a trubadúrlíra lényegét, jellemzőit az alábbi szavak összefűzésével, szöveggé alakításával!
nőkultusz, álomkép, vágyódás, alárendeltség

Megoldások:
1. (Aquitániai) IX. Vilmos herceg: *Semmiről költöm versemet…*: a), g), c)
2. (Aquitániai) IX. Vilmos herceg: *Szerzek most új éneket…*: e), b), h)
3. Bernart de Ventadorn: *Hogy én jobban énekelek…*: f), d)

2. számú melléklet: *Balassi Bálint és Petőfi Sándor egy-egy szerelmes verse*



3. számú melléklet: *Élő ágrajzok*



4. számú melléklet: *Kommunikációelméleti feladatlap*

1. a) Olvassa el az alábbi dalszövegrészletet, majd töltse ki a kommunikáció tényezőire és funkcióira vonatkozó táblázatot!



Megláttam, mondom, Úrristeen!
Ki ez a lá-áány? Ki ez a lá-áány?
Azt mondom, Úrristeen!
Ki ez a lá-áány? Ki ez a lá-áány?
Azt mondom, Úrristeen!
Ki ez a lá-áány? Ki ez a lá-áány?
Azt mondom, azt mondom,
azt mondom,
Azt mondom, azt mondom,
Óóóó, ez egy igazi vadállat!
Azt hiszem fel kell kössem
a gatyámat.
Ő nem olyan mint a többi,

Már most megöl ez a kölni!
És a térde fölött hordja ő a szoknyáját.
Ha beül a kocsimba, esküszöm, hogy a fékre nem lépek,
Viszi a haját a szél.
Én leszek aki ma téged hazakisér,
Óóó, hazakisér, óóó, hazakisér
Óhhh-úúú...

feladó:	……: levegő (vagy…?)	Milyen kommunikációs funkció érvényesül a szövegrészletben? Miért?
címzett:	üzenet:	
……: magyar nyelv	közös valóság:	

b) A fenti szövegrészletben három helyre vessző tehető. Tegye ki ezeket a megfelelő helyekre, és indokolja meg, miért szükséges helyesírási szempontból vesszőt tenni a választott helyekre! Fogalmazza meg egy-két mondatban, hogy milyen jelentést hordozhat, milyen hatást kelthet a szövegben a vesszők szándékos kihagyása!

2. a) Húzza alá azt a sort (vagy sorpárt), amelyben megváltozik a beszéd címzettje! Fogalmazza meg egy mondatban, hogy mi indokolhatja a címzett megváltozását a szövegben (például milyen hatása van ennek a szövegre, a kommunikációs helyzetre)!

Azt mondom, azt mondom, azt mondom,
Azt mondom, azt mondom,
Oh-my-God, benne megláttam
Marilyn Monroe hasonmását.
Ja, minden szempár kiséri a mozgását,
De nekem kell megszerezni a telefonszámát!
Mert ki-csi-nál engem az a s*gg, az a láb, az a szem
Az a száj, az a tánc amit jársz bébi,
Az a tánc amit jársz, amit jársz, amit jársz, amit jársz!
Yeah, nyomjad a rock 'n' rollt, yeah, nyomjad a rock 'n' rollt,
Baby, nyomjad a rock 'n' rollt, yeah, nyomjad a rock 'n' rollt!
Ez a dal most neked szól, ez a dal most neked szól,

Ez a dal most neked szól, ez a dal most neked szól!
Ez az utolsó könnycsepp, mit érted elejtek.
Ez az utolsó szó amire visszajöhetsz még.
Ez az utolsó könnycsepp, mit érted elejtek.
Ez az utolsó sansz, és most vagy jössz vagy maradsz.

b) Egészítse ki a táblázatot az aláhúzott sortól kezdődő szövegrész kommunikációs jellemzőivel!

feladó:	……: levegő (vagy…?)	Milyen kommunikációs funkció érvényesül a szövegrészletben? Miért?
címzett:	üzenet:	
……: magyar nyelv	közös valóság:	

c) A csillagozott szó szótári stílusminősítése: durva. (Stílusminősítés: A szöveg/szó különféle szempontok szerinti besorolása, értékelése. A magatartás és a nyelvhasználat kapcsolata alapján lehet a szöveg stílusa: durva, bizalmas, közömbös vagy éppen választékos.) Magyarázza meg, mi indokolja a kommunikációs helyzet alapján ennek a durva stílusminősítésű szónak a használatát!

d) Gyűjtsön szinonimákat a csillagozott szó helyett! .....
.....

e) A fenti szövegrészletben hat helyre vessző tehető. Tegye ki ezeket a megfelelő helyekre, és indokolja meg, miért szükséges helyesírási szempontból vesszőt tenni a választott helyekre! Fogalmazza meg egy-két mondatban, hogy milyen jelentést hordozhat, milyen hatást kelthet a szövegben a vesszők szándékos kihagyása!

5. számú melléklet: *Keresztrejtvény*

Egészítse ki a táblázatot a megadott meghatározások alapján! A bekeretezett betűket a megfelelő kezdőpontból kiindulva összeolvasva egy értelmes szót kap megfejtésül. (A megoldásokban a kettős betűk két vonalra kerülnek.)

	A	B	C	D
1	_□_	__□__	_□_____	_____□_
2	_□____	_____□___ ____	____□_	______□_
3	___□__	_______□_	□	__□____

B2. A rádiós és televíziós csatornákat a fenntartó szerint két csoportba osztjuk: kereskedelmi és .... Utóbbi állami támogatással működik.
C3. A többes szám jele.
A3. A levegő ezen az úton áramlik a tüdőből a száj-, illetve az orrüreg felé.
D1. A nem nyelvi kommunikáció fajtája, a fej, a kar és a láb mozgásait foglalja magában.
D3. Véleményközlő sajtóműfaj, más néven műbírálat, amely egy műalkotásról készült bemutató, értékelő írás.
B1. Az artikuláció vagy a beszéd sebességét kifejező vokális kommunikációs eszköz (a beszéd egyik zenei eszköze).
C2. A nem nyelvi kommunikáció egyik eszköze, más néven arcjáték.
B3. A hír rokona, tájékoztató sajtóműfaj. A készítője minden esetben a saját maga által látott, hallott, tapasztalt, átélt eseményről ad tájékoztatást.
A2. A valóságban megtörtént eseményről tájékoztatást adó, a résztvevőket megszólaltató sajtóműfaj, amelyben az újságíró elbeszélő, cselekvő személyként vesz részt.
C1. A nonverbális kommunikációhoz sorolható öltözködés, hajviselet, testdíszek, jelvények összefoglaló neve (egyes számban), amelyek információkat továbbítanak az interakcióban résztvevők számára.
D2. A kommunikáció fizikai közege, például levegő.
A1. Az üzenetet kifejező összefüggő jelek.

Megoldások:
B2. A rádiós és televíziós csatornákat a fenntartó szerint két csoportba osztjuk: kereskedelmi és .... Utóbbi állami támogatással működik. (közszolgálati)

C3. A többes szám jele. (*k*)
A3. A levegő ezen az úton áramlik a tüdőből a száj-, illetve az orrüreg felé. (lég*c*ső)
D1. A nem nyelvi kommunikáció fajtája, a fej, a kar és a láb mozgásait foglalja magában. (geszt*u*s)
D3. Véleményközlő sajtóműfaj, más néven műbírálat, amely egy műalkotásról készült bemutató, értékelő írás. (kr*i*tika)
B1. Az artikuláció vagy a beszéd sebességét kifejező vokális kommunikációs eszköz (a beszéd egyik zenei eszköze). (te*m*pó)
C2. A nem nyelvi kommunikáció egyik eszköze, más néven arcjáték. (mimi*k*a)
B3. A hír rokona, tájékoztató sajtóműfaj. A készítője minden esetben a saját maga által látott, hallott, tapasztalt, átélt eseményről ad tájékoztatást. (tudósít*á*s)
A2. A valóságban megtörtént eseményről tájékoztatást adó, a résztvevőket megszólaltató sajtóműfaj, amelyben az újságíró elbeszélő, cselekvő személyként vesz részt. (r*i*port)
C1. A nonverbális kommunikációhoz sorolható öltözködés, hajviselet, testdíszek, jelvények összefoglaló neve (egyes számban), amelyek információkat továbbítanak az interakcióban résztvevők számára. (e*m*bléma)
D2. A kommunikáció fizikai közege, például levegő. (csator*n*a)
A1. Az üzenetet kifejező összefüggő jelek. (k*ó*d)
Összeolvasva: kommunikáció

6. számú melléklet: *Stilisztikai feladat*

I. Oldja meg a szóképekhez kapcsolódó feladatokat!
a) Nevezze meg az alábbi dalszövegben szereplő (számmal jelzett) szóképeket!
b) Fogalmazza meg egy-egy mondatban az egyes szóképekhez kapcsolódóan, hogy miként járulnak hozzá a szöveg jelentésének megteremtéséhez! (Mit fejeznek ki?)
c) Határozza meg, hogy milyen jelentéseket köt a szöveg az évszaktoposz egyes elemeihez!

Peat Jr. & Fernando ft. Sheela: *Szerelem száll* (2012) – dalszöveg
(Völgyi Péter, Szauter Nándor, Erdélyi Csilla)

Verse:

(1) **Forró vágy**, (2) **vad éjszakák**,
(3) **Édes csók**tól (4) **égett a szánk,**
De hűvös lett, jéghideg,
Öledhez búvva is didergek.

S az ablakon át nézek egy (5) **fát**,
Tán éppen napfényért **kiált**,
És földet ér egy kis levél,
Már nincs remény.





Bridge:

Közeleg a (6) **tél**, a hűvös tél,
Így múlik el bennünk a szenvedély.
A színes virág is megfakul,
Ez történt kimondatlanul.

Refrén:

De vége, (7) **tavasz** jön újra, színesek a fák,
(8) **Álmából** lassan **éled a világ.**
(9) **Szerelem száll** a fák lombja felett,
A füledbe (10) **súgja**, hogy itt vagyok veled.

Elmúlt a tél, most (11) **integet a nyár**,
A jégvirág szirma rég elolvadt már.
Szerelem száll a fák lombja felett,
Ha eljön az (12) **ősz**, én ott leszek veled.

II/A. Elemezze mondatrészek szerint a dalszöveg alábbi tagmondatát! Készítse el az ágrajzot is!

Édes csóktól égett a szánk.

II/B. Elemezze az alábbi összetett mondatokat! Készítse el a tagmondatok közötti viszonyt bemutató szerkezeti ábrát is!

a) A füledbe súgja, hogy itt vagyok veled.

b) Ha eljön az ősz, én ott leszek veled.

Abstract

Nagy-Varga, Zsolt

Complex teaching of grammatical knowledge in L1 Hungarian lessons

Integrating subjects and topics in education is becoming increasingly important. Instead of teaching them in isolation, students should explore concepts from multiple perspectives to develop interconnected knowledge. The approach proposed in this paper helps students develop interconnected knowledge rather than isolated pieces of information, fostering an understanding of the relationships between existing and new concepts. Grammar instruction offers many opportunities to implement this integrative approach. The study of linguistic levels can be linked to communication, stylistics, text analysis and literary interpretation. By connecting these areas, students can improve their reading comprehension, become aware of the role of grammatical elements in text creation, and recognize their stylistic functions.

Keywords: methodology, L1 education, grammatical knowledge, good practices

Nagy-Varga Zsolt
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/0009-0005-8842-4557
nagy.varga.zsolt@apaczai.elte.hu

Schirm Anita

Mit állítunk (az órákon)? A mondattan problémái, érdekességei és jógyakorlatai

Kivonat

A mondattan tanítása az iskolai anyanyelvi nevelés egyik legproblematikusabb területe. A tanárok többnyire a tankönyvekben lévő, elavult mondattani hagyományt adják tovább, nehezen megfogható terminusokat tanítanak, és zömében szépirodalmi példákat használnak az elemzések során. A tanulók emiatt a mondattant unalmasnak, haszontalannak, nehéznek és elvontnak találják. A tanulmány a mondattan tanításakor megjelenő nehézségek ismertetése után a fejlesztési célokat is figyelembe véve megoldási javaslatokat vonultat föl, és saját gyűjtésű, hétköznapi szövegekből származó példákon keresztül a használat oldaláról mutat rá a mondattan érdekességeire. Majd röviden ismerteti a Szegeden nagy hagyománnyal rendelkező, Deme László-féle funkcionális mondatperspektívának, illetve lineáris ábrázolásnak a jellemzőit. Végül pedig szegedi, végzős hallgatók jógyakorlataiból közöl válogatást, amelyek azt mutatják meg, hogy milyen utakat és lehetőségeket látnak a leendő magyartanárok a mondattan tanításában.

Kulcsszavak: mondattan, mondatelemzés, funkcionális mondatperspektíva, jógyakorlatok

1. Bevezetés

A leíró nyelvészeti témák közül a mondattan nem csupán a közoktatásban tartozik a diákok által legkevésbé kedvelt területek közé (Fancsaly–Szabó–Viszket 2015), hanem a felsőoktatásban is. Ennek egyik oka, hogy a tanulók

nincsenek tisztában az alapvető morfológiai és szófajtani ismeretekkel, csupán mechanikusan elemeznek mondatot, valamint nem látják át a forma és a jelentés közti összefüggéseket (Imrényi 2022a). Emellett a régebbi tankönyvekben és referenciakönyvekben (például Rácz–Szemere 1972; Keszler 2000) főként olyan szépirodalmi példák találhatók, amelyek a mai diákoktól távol állnak, így a tanulók nem érzik a mondatelemzés gyakorlati hasznát sem. Természetesen szépirodalmi példákon keresztül is be lehet mutatni a mondattan érdekességeit, ám az irodalmi szöveg már önmagában is elidegenítő effektusként működik, és a diákok a mindennapi élethez közelebb álló példákkal nagyobb eséllyel fogják úgy érezni, hogy közük van az órán elhangzottakhoz, és a megszerzett tudás segítheti őket bizonyos mindennapi helyzetekben. A mondattan a magyartanárok részéről is ambivalens megítélés alá esik. Bartha Blanka 2022-es felmérése szerint a grammatikai ismeretanyagon belül az egyszerű mondatok a legszívesebben tanított témakörök közé tartoznak, ám az összetett és a többszörösen összetett mondatok már a legkevésbé szívesen oktatottak között vannak.

A tanulmány először a mondattan tanításakor jelen lévő kihívásokra igyekszik megoldásokat adni, a fejlesztési célokat is figyelembe véve. Fő irányvonalnak a hétköznapi szövegekből származó, valós példákkal történő mondatelemzést tartja, amelynek során a használat oldaláról lehet rávilágítani a mondattan érdekességeire. Majd röviden ismerteti a Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékén oktatott, Deme László-féle mondattani hagyomány főbb jellemzőit. Végül pedig egy válogatást közöl A nyelvleírás elméletei az oktatás gyakorlatában című kurzus keretén belül a hallgatók által készített mondattani jógyakorlatokból, amelyek rámutatnak arra, milyen lehetőségeket és utakat látnak a leendő magyartanárok a mondattan oktatásában.

2. Kihívások és fejlesztési célok a mondattan tanításakor

Kutatások szerint (Csapó 2000; Tóthfalussy 2012) a nyelvtan, azaz az anyanyelv / magyar nyelv tantárgy nem tartozik a diákok kedvencei közé: nehéznek, öncélúnak és unalmasnak tartják, és főként a leíró nyelvészetet érzik haszontalannak, továbbá kifejezetten motiválatlanok a grammatika tanulásában. A grammatikai elemzéseken belül pedig különösen a mondattan iránt viseltetnek ellenérzéssel a tanulók. Szabó Veronika 8. osztályosokat kérdezett meg arról, hogy mi a véleményük a mondattanról. A válaszokból az rajzolódott ki, hogy a diákok nagyon nem kedvelik az ágrajzos mondatelemzést. Többen is azt fogalmazták meg kívánságként, hogy ne kelljen az alá- és a mellérendelő mondatokról tanulniuk, nem tetszettek nekik a mondatfajták sem, valamint

a határozók számát is csökkentenék (vö. Fancsaly–Szabó–Viszket 2015). Nyilván ezek irreális elvárások, ám voltak olyan megállapításaik a tanulóknak, amelyeket érdemes figyelembe venni. Ilyen volt például, hogy hiányolták a játékosságot a mondatelemzés tanításából, továbbá úgy vélték, hogy olyat kellene tanulniuk, aminek a való életben is hasznát veszik (Uo.). A diákok kritikáiból úgy tűnik, mintha a nyelv teljesen el lenne idegenítve tőlük (vö. Tolcsvai Nagy 2015). Ám nem csupán az általános iskolások véleménye ilyen lesújtó, egyetemen, magyar szakon is hasonló reakciók érkeznek a diákoktól, amelyeket a MarkMyProfessor oldal[1] tantárgyértékelései is mutatnak. Néhány hallgatói véleményt idézve: a mondattan „kínzás", „száraz", „a mondattanban nincs élet", „borzasztóan unalmas" és „felesleges". Lássuk, hogyan lehet ezeket a kritikákat építő módon felhasználni a mondattan tanításakor.

Az egyik legtöbbet említett probléma, hogy a diákok nem találják hasznosnak a mondattant. Ezen úgy lehet segíteni, ha a tananyag összekapcsolódik a hétköznapi tapasztalatokkal, és a nyelvi készségek fejlesztése mellett még a logikai és az analitikus készségek fejlesztése is megtörténik. Vagyis kritikusan gondolkodni is megtanulnak a hallgatók. Hírek címének elemzésekor rögtön megmutatkozik a mondattan hasznossága. A *HVG* honlapján[2] például a következő címmel jelent meg híradás egy közlekedési balesetről: *Ausztriában lopott autóval karambolozott három magyar fiatal*. Pusztán a cím alapján azonban nem lehet megtudni, mi is történt pontosan, ugyanis ennek a mondatnak négyféle értelme is lehet, azaz négyféle szerkezet társítható hozzá. Az *Ausztriában* szó vonatkozhat a karambol helyére, illetve az autólopás helyére is. Kérdéses továbbá, hogy az az autó volt-e lopott, amelyben ültek a karambol idején, vagy pedig az, amelynek nekimentek, vagyis a *lopott autóval* szerkezet *autóval* szava társhatározóként, illetve eszközhatározóként is érthető (vö. w1).

A mondattannal kapcsolatban az unalmas, száraz, elvont kritika is meg szokott fogalmazódni. Ez úgy cáfolható a legkönnyebben, ha élőnyelvi, hétköznapi példák kerülnek be az órára, lehetőség szerint olyanok, amelyek még humorosak is. Például a TV2 *Tények* című műsorában a képernyőn a következő volt olvasható: *Dugó és kiránduló tömegek a hóban.*[3] A tudósítás arról szólt, hogy az első havazásnak köszönhetően a Normafához tömegek kirándultak, emiatt az oda vezető úton forgalmi dugó alakult ki. A hírszerkesztők a valóságnál kicsit

[1] https://www.markmyprofessor.com (2025. 03. 07.)

[2] https://hvg.hu/cegauto.kozlekedes/20140804_Burgerlandban_lopott_autoval_karambolozot (2025. 03. 07.)

[3] https://hvg.hu/elet/20180115_Dugo_es_kirandulo_tomegek_Tenyek_TV2 (2025. 03. 07.)

pikánsabban fogalmazták meg a történteket. A példa ugyanis egyszerre mutatja a szószintű és a szerkezeti kétértelműséget. Eredetileg a *dugó* szót 'forgalmi torlódás' értelemben kívánták használni, ám nem vették észre, hogy 'közösülő' jelentésben melléknévi igenévi értelme is van, és az *és*-sel való kapcsolásnak köszönhetően a szó a *tömegek* jelzőjeként is interpretálható. *És*-sel összekötött főnevek előtti melléknévnél mindig globálisan kétértelmű a mondat, a melléknév ugyanis értelmezhető csak az egyik főnév jelzőjeként, de akár mindkét főnévre is vonatkozhat. Ezt a jelenséget mutatja a *Tények* című műsor egy másik híradásának a címe is: *Szexi nők és férfiak is versenyeztek.*[4] A műsorszerkesztők vélhetően mindkét nem csinosságára fel akarták hívni a figyelmet, ám a cím értelmezhető úgy is, hogy csak a nők voltak dekoratívak. Nemcsak az elemek összetartozása, hanem a megfogalmazásmód is humorossá teheti a szöveget. Apróhirdetéseknél gyakori, hogy a túlzott tömörségtől válik viccessé az üzenet. Ez figyelhető meg az *Alkoholmentes kőművest és burkolót hosszú távra felveszek* példánál.[5] Az *alkoholmentes* jelző hovatartozása elméletben itt is kérdéses, ám a világtudás alapján valószínűsíthető, hogy a hirdető azt a kőművesre és a burkolóra is értette. A humort ennél a példánál az okozza, hogy az *alkoholmentes* szót csupán italokra szokás használni, személyekre nem. A hétköznapi ismeretek segítenek az *Ittasan ne hagyja vezetni barátait*[6] példa értelmezésében is (a példa elemzéséhez lásd: Imrényi 2022a: 59–60). A pragmatikai ismereteknek (a kontextusnak, a világról való tudásnak) a mondatelemzésbe való bevonása hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok ne elszigetelt, haszontalan tudományterületként gondoljanak a mondattanra.

A hétköznapi példák és a digitális szövegtípusok (például internetes hírek, tweetek, posztok, fórumhozzászólások, mémek) felhasználásának a tanítás oldaláról számos előnye van. Egyrészt a diákok a valós nyelvi példákat közelebb érzik magukhoz, így azok révén ki tud alakulni bennük egyfajta otthonosság érzése. Másrészt a mai tanulók már a C (azaz *content* 'tartalom' vagy *connection* 'kapcsolat'), illetve D (= *digital* 'digitális') generációhoz tartoznak, és idejük jelentős részét a digitális térben töltik (Pais 2013: 11), eközben online cikkekből, blogposztokból, vlogokból, kommentekből is tájékozódnak, így célszerű ezeket a hozzájuk közeli, digitális szövegtípusokat is bevonni az oktatásba, és a szabályalapú tanítás helyett a felfedeztetésre, a szórakoztatva oktatásra koncentrálni, továbbá az is segíthet, ha aktuális témát választunk. A diákok által

[4] https://tenyek.hu/video/szexi-nok-es-ferfiak-is-versenyeztek (2025. 03. 07.)

[5] https://rohejesiras.blog.hu/2011/09/13/tucsok_es_bogar_3 (2025. 03. 07.)

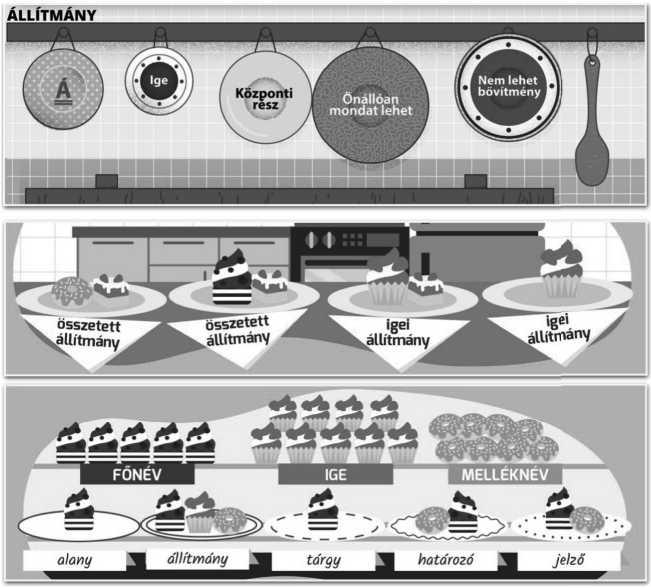
[6] https://m.blog.hu/ko/kochmaria/image/fia_plakat.jpg (2025. 03. 07.)

jól ismert szövegeknek a grammatikatanításban való felhasználásához ötletet adhatnak például Nagy-Varga Zsolt (2025) feladatai.

A mondattan unalmassága a tanítás játékosságával, élményszerűségével is cáfolható. A digitális eszközökhöz, applikációkhoz szokott generáció számára élményt jelenthet az Oktatási Hivatal fejlesztésében készült, a *Magyar nyelv 7B* okostankönyvben lévő mondatelemző alkalmazás,[7] amely 250 mondat segítségével gyakoroltatja a mondatrészek, a szókapcsolatok és a szófajok szerinti elemzést. A felület legtöbb eleme kattintható, kiválasztásukkal az adott kategóriáról információk szerezhetők. Az elemzések megtekintése után a radírikonnal a megoldás kitörölhető, csak a mondat marad meg, így az elemzés önállóan újra is kezdhető. A hagyományos ágrajzos elemzés megértését és a mondatrészek, illetve a szókapcsolatok, valamint a szófajok áttekintését pedig a kategóriák következetes színhasználata is segíti.

A következő kihívást a mondattani hagyomány elavultsága jelenti. A modernebb szemlélettel és az újabb ismeretekkel ugyanis a magyartanárok csak igen nehezen barátkoznak meg, és gyakori, hogy hiába értesülnek az újabb eredményekről, mégis mereven ragaszkodnak a régebbi, általuk már berögzült ismeretekhez. Azaz az idősebb generáció tanárainak egy része még mindig az 1972-es Rácz Endre és Szemere Gyula szerkesztette *Mondattani elemzések* című kötetet tekinti etalonnak. A régi ismeretanyaghoz való ragaszkodást mutatja például az is, hogy sokan – a Bëlga együttes *A–Á* című dalának refrénjéhez hasonlóan – továbbra is azt tanítják, hogy „háromféle lehet egy mondatban az állítmány": igei, névszói, valamint összetett (névszói-igei). Pedig már a NAT 2020-ra épülő 7. osztályos *Magyar nyelv* tankönyvbe (Oktatási Hivatal Tankönyvfejlesztési Osztályának munkatársai 2021: 71) is bekerült, hogy kétféle állítmány létezik: az igei és a névszói-igei, és a névszóinak látszó állítmány valójában névszói-igei, csak esetében a kopula zéró fokú. Ennek a berögzült, régi hagyománynak a megváltoztatásában az okostankönyvekben található grafikai elemek (lásd 1. kép) is segíthetnek, amelyek az állítmány típusaira, valamint a szófajok és a mondatrészek kapcsolatára játékosan hívják fel a figyelmet. A szófajok süteményként, az állítmánytípusok pedig süteményekkel megrakott tányérokként vannak ábrázolva. Ez a vizuális megjelenítés memóriafogasként működve megkönnyítheti az információk rögzülését.

[7] https://www.nkp.hu/tankonyv/magyar_nyelv_7_nat2020_b/lecke_05_004?w=mondatelemz-%C5%91#section-185692810682 (2025. 03. 07.)



1. kép. *Grafikai elemek a* Magyar nyelv *okostankönyvekből*

A frissebb szaktudományos ismeretek átadásában a szakmunkákon kívül segíthetnek a tudományos ismeretterjesztő folyóiratok is. Az *Édes Anyanyelvünk* folyóirat *Kis magyar grammatika – az iskolában* című sorozata például egy-egy oldalba sűrítve, közérthetően adott választ a tanítás során felmerülő kérdésekre. Például arra, hogy az alany miért alárendeltje és nem pedig hozzárendeltje az állítmánynak (Balogh 2015: 4; Lengyel 2016: 4). A sorozat tárgyalta többek közt a kettős mondatrészeket: megmutatta, hogy a korábban kettős alanynak és kettős tárgynak tartott főnévi igeneves szerkezetek funkciójukat tekintve valójában állapothatározók, valamint érintette a kettős állítmányt és a kettős határozót is (Balogh 2016: 4), illetve arra is kitért, hogy az igei állítmány jelentése mikor, mennyire és hogyan határozza meg az igei vonzat típusát, azaz a tárgyi és a határozói bővítményeket (Pankovics 2017: 6). A magyar nyelv és irodalom barátainak, tanárainak lapja, a *Magyaróra* pedig 2022 júniusában szépirodalmi, osztálytermi, zenei és virtuális mondatokat elemezve egy teljes folyóiratszámot szentelt a mondattematikának.

Kihívást jelent továbbá az is, hogy mivel több szintaxiselmélet él egymás mellett, sem a mondattani terminológia, sem az elemzésmód nem egységes

(vö. Szabó 2013). Attól függően, hogy ki melyik egyetemen végzi el a magyar szakot, más szemléletmódról és más elemzési metódusról tanulhat bővebben, és az elméleti keret meghatározza azt is, hogy milyen fogalmakkal ismerkedik meg a diák, és mit ért rajtuk. A Szegedi Tudományegyetemen a Deme László-féle lineáris elemzés jelenti az alapot, Pécsett a generatív grammatikának van nagy hagyománya, az ELTE-n pedig a funkcionális-kognitív nézőpontú mondatelemzés dominál. Ám érdemes az uralkodó irányzat megmutatása előtt egy tanórát szentelni a különböző megközelítések és ábrázolásmódok áttekintésének, ahogy azt például a *4x12 mondat* című kötet (Medve–Farkas–Szabó 2010) teszi, hogy a hallgatók láthassák a különféle mondatperspektívák azonosságait, illetve különbségeit, képet kapva egyúttal a mondattani irányzatok újdonságairól is.

Azt is érdemes tudatosítani a diákokban, hogy a mondatelemzés nem azonos az ágrajzkészítéssel, az elemek azonosításával vagy éppen az elavult definíciók visszamondásával (vö. Szabó 2013). Az ágrajzok ugyanakkor a struktúrák megértésének hasznos eszközei: ugyanis a mondat viszonyrendszerét mutatják. A mondatszerkezet átlátásának a képessége a kommunikatív kompetencia szerves része, amelyet még anyanyelvi beszélők esetén sem lehet tökéletesnek, további fejlesztésre nem szorulónak tekinteni (Imrényi 2022b).

Az iskolai mondattanítás problémái kapcsán Imrényi András (2022a) arra világított rá, hogy gondot jelent, hogy a tankönyvek leválasztják a grammatikai ismereteket a kommunikációról, és a mondattani elemzés hatókörét a kontextustól függetlenített rendszermondatra szűkítik. Azaz nem veszik figyelembe a mondatok szórendjét, prozódiáját, aktuális jelentését, kommunikatív értékét, és nem foglalkoznak például a diskurzusjelölők funkcióival sem, azokat a mondatban nem elemzendő nyelvi egységeknek tekintik. Nem tudja kezelni az iskolai modell a frazémákat sem, ezért az elkerülés stratégiáját választva inkább kihagyják őket a példaanyagból. A mondatelemzéskor az egyik legfontosabb fogalom, az állítmány funkcionális megalapozása is problémákba ütközik. A klasszikusan használt *Mit állítunk?* kérdés ugyanis gyakran nem alkalmas a hagyományos elemzés szerinti állítmány megtalálására. Imrényi (2022a) az anyanyelv-pedagógia célrendszerét is figyelembe véve a mondatelemzés kommunikatív kontextusba ágyazásának és a kategóriák jelentéstani megalapozásának a szükségessége mellett érvel funkcionális kognitív kiindulópontból.

Végezetül a felsőoktatás és a középfokú oktatás szakmai különbségeivel is meg kell küzdeni. Ezen túl feszültség van „a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között" is (Kugler 2017: 352), és nem történik meg az új tudásanyagnak az oktatásba való beépítése sem, így az a helyzet áll

elő, hogy a nyelvtani fogalmak meghatározásában Szinnyeitől napjainkig szinte alig van különbség (Medve 2002: 50–51).

A tankönyvi definíciók és a valóság nem mindig vágnak egybe, ahogy arra már többen is rámutattak (vö. Medve 2002; Szabó 2013). Például az alany több tankönyv szerint is: „a mondatnak az a fő része, amely megnevezi azt a személyt vagy dolgot, akiről vagy amiről állítunk valamit" (idézi Medve 2002: 53; Fancsaly–Szabó–Viszket 2015). Ez a meghatározás logikai megközelítésben adja meg az alanyt, ám a logikai alany grammatikailag nem csupán alany, hanem tárgy és határozó is lehet. *A diákokat nem érdekli a mondatelemzés* példa *diákokat* szava logikailag ugyan alany, ugyanis a diákokról tesz állítást a mondat, ám grammatikailag tárgy. *A felvételizőknek mégis kell tudniuk mondatot elemezni* példa *felvételizőknek* szava pedig logikai alanysága mellett grammatikailag határozó. Az alany definiálásánál a formális szempont szolgai alkalmazása is félreviheti az elemzést, ugyanis nem minden alanyesetű bővítmény alany, ahogy azt a *Lilla öccse nyelvésznek állt,* valamint a *Tódor mondattanász akar lenni* példák is mutatják (vö. Fancsaly–Szabó–Viszket 2015).

A mondattani definícióknál megjelenő pontatlanságokat a megközelítésmódok és a terminusok kavarodása is okozhatja. A műszavak (logikai/grammatikai/lélektani alany és állítmány) tanítása helyett az iskolai mondatelemzésnél érdemes arra törekedni, hogy a diákok meg tudják állapítani, hogy egy mondat miről és mit mond, valamint képesek legyenek átlátni az elemek szintaktikai viszonyát, ismerjék azok szófaji jellemzőit, továbbá a beszédhelyzet alapján el tudják különíteni egymástól az ismert és az új elemeket.

3. Mit állítunk Szegeden? – Deme László funkcionális mondatperspektívája nyomán

A Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékén 1970 és 1981 között Deme László tartotta a mondattan-előadást (a korszakról lásd Békési 2016), és még napjainkban is az ő elmélete jelenti az alapot. Deme szellemi örökségének továbbélését a funkcionális nyelvszemléletet érvényesítő „szegedi iskolá"-nak nevezett tudományos műhely is elősegítette (B. Fejes–R. Molnár 1996: 7). Deme mondattani kutatásait Szegeden főként Békési Imre, B. Fejes Katalin és M. Korchmáros Valéria vitték tovább. Munkásságukból két, az egyetemi hallgatók számára készített jegyzet emelendő ki, ezek révén terjedt el ugyanis a leginkább a Deme László-féle mondat- és szövegfelfogás és a lineáris mondatelemzés. Az előadások anyagából M. Korchmáros Valériának köszönhetően *Mondattan* címmel jelent meg jegyzet 1991-ben. B. Fejes Katalin és

Békési Imre pedig 1998-ban az *Elemzések a mondat szintje alatt és fölött* című jegyzetükben a szószerkezetekben és a többszörösen összetett mondatokban megjelenő viszonyítást mutatták be. A szemináriumi segédanyagnak készült kötet elemzései nem csupán egyetlen mondatfelfogást érvényesítettek: bizonyos részeknél a mondatrészi, máshol a szófajtani, megint máshol pedig a hangsúlyviszonyok közti összefüggés került az elemzés fókuszába (B. Fejes–Békési 1998: 1). E két munkát a mai napig felhasználjuk Szegeden a mondattan oktatásában.

Deme már az 1980-as években az állítmány abszolút fölérendeltségét vallotta, és ezzel az európai nyelvtudományban Tesnière neve által fémjelzett valenciaelmélethez és a rá épülő függőségi grammatikákhoz csatlakozott (M. Korchmáros 1991: 3). Deme a szövegközpontú megközelítést képviselte: őt csak az aktuális mondat, a szövegmondat érdekelte. Ő maga úgy fogalmazott saját munkásságáról, hogy „funkcionális grammatikát" űz, a *funkció* szó kétféle jelentését, a 'szerep' és a 'függvény' jelentést is kihasználva. Azaz nem csupán azt kutatta, hogy egy nyelvi jelenség milyen funkciót tölt be a kommunikációban, hanem a szöveget alkotó elemek egymással való kapcsolatát, egymástól való függését is igyekezett feltárni (M. Korchmáros 1991: 3). Deménél ugyanis a mondat hármas függvényben értelmeződött. „Közülük az első: a beszélő és a hallgató közti viszony. A második: a beszédműbe mint nagyobb egységbe építettség. A harmadik: a nyelvi anyaghoz kötöttség" (Deme 1975: 128). Ez a fajta megközelítés a mai pragmatikai kutatásoknak is alapja, és Deme gondolatai még a diskurzuselemzésnél, többek közt a diskurzusjelölők vizsgálatánál is felhasználhatók (vö. Schim 2022). Deme a megszerkesztettséget fontosnak tartotta, de a beszerkesztettséget minden szinten a megszerkesztettség fölé helyezte. A mondatot a szöveg elemi részének tekintette, „amely a szövegen belül a kontextusnak, a beszéd-, illetőleg közléshelyzet adta szituációnak, a partnerral közös előzményeket és előismereteket jelentő közös tudati tartaléknak, s mindezekkel együtt a mondanivalónak többszörös függvényébe ágyazódik be" (Békési 2002: 132).

A Deme László-féle elemzés lineáris elemzés, azaz tükröződik benne a szavak mondatbeli sorrendje. Deme a mondatban két szintet különböztetett meg: a mondatrészi és a szerkezettagi szintet (Deme 1966: 280). A mondatrészek szintjén „az állítmány természeténél fogva fölérendelt, a többi mondatrész természeténél fogva neki alárendelt tag" (Uo.). Az állítmánynak közvetlenül alárendelt alanyi (Á/A), tárgyi (Á/T) és határozói (Á/H) viszonyok az úgynevezett mondatszintű viszonyok, ezek alkotják a „mondat felső rétegét" (M. Korchmáros 1991: 29). Elemzésnél a mondatszinten álló mondatrészek nagy kezdőbetűsek. Míg a szerkezet(tag)i szinten, azaz az állítmánynak nem közvetlenül alárendelt

mondatrészek esetén elemzésnél kisbetűsek a mondatrészek (a, t, h, j), és a szerkezettagi szintek hierarchikusságát a számozás mutatja. Azaz például *A Deme László-féle jelöléseket könnyen megtanulják a diákok* mondat lineáris ábrája a következőképpen néz ki: (jmi1\T) ~ Hmód \ Á / A. Az ábrán a perjelek az alárendelést jelzik, és mindig az alárendelt mondatrész felé dőlnek, a ~ pedig a közömbös viszonynak a jele. A diákok ezt a jelölésrendszert viszonylag könnyen el szokták sajátítani, a linearitás miatt logikus is számukra, ugyanakkor mindig felmerül kérdésként, hogy az általános és a középiskolában mondatelemzés tanításakor miért nem ez a bevett ábrázolási mód, miért ragaszkodnak a tankönyvek és a tanárok az ágrajzhoz. Az ágrajz előnye, hogy szemléletesebben mutatja be a mondatszerkezetben lévő hierarchiát, azt, hogy a mondat – Brassai Sámuel egyik metaforájával élve – olyan, mint egy feudális társadalom (vö. Imrényi 2020). A lineáris ábrázolás legnagyobb előnye viszont a helytakarékosság mellett az, hogy ez az elemzésforma a szórendet tükrözi vissza.

A mondattan órákon a Deme-féle elemzés mellett szó szokott még esni a mondatmegértési modellekről, például Ferreira „good enough" modelljéről (Takács 2013), amely szerint sosem tökéletes a megértés, de az „elég jó"-val elboldogulunk. Beszélni szoktunk a szintaktikailag időlegesen kétértelmű, úgynevezett garden path mondatokról, valamint a globálisan többértelmű mondatokról is, az egyes típusokat a médiából származó példákkal szemléltetve. A globális többértelműség gyakori a hírek címében. Például: *Mentős fogta el a tolvajt a feleségével együtt;*[8] *Belehalt a 80 éves férfi felesége, hogy vezetés közben megfájdult a térde;*[9] *ByeAlex koncertjén jegyezte el egyik rajongóját a párja.*[10] A garden path mondatokat szintén hétköznapi adatokkal szemléltetem. Például: *Puskás-Dallos Peti nem hagyta szó nélkül, kiállt felesége melleiért;*[11] *Elon Musk gyermeke nevet és nemet vált;*[12] *Meghalt Lady Gaga, Kim Kardashian és Beyoncé tervezője, Thierry Mugler.*[13]

[8] https://index.hu/belfold/2021/02/13/ferj-feleseg-elfogas-tolvaj-rablo-rendorseg-bv-mentoszolgalat-csalad-budapest/ (2025. 03. 07.)

[9] https://index.hu/belfold/2020/03/02/izuleti_kopas_vademeles_elrantotta_a_kormanyt_szeged_falu_meghalt/ (2025. 03. 07.)

[10] https://168.hu/szorakozas/byealex-es-a-slepp-szimfonikus-koncert-lanykeres-rajongo-lombok-230688 (2025. 03. 07.)

[11] https://www.borsonline.hu/celeb/2022/04/puskas-dallos-peti-nem-hagyta-szo-nelkul-kiallt-felesege-melleiert (2025. 03. 07.)

[12] https://velvet.hu/gumicukor/2022/06/21/elon-musk-egyik-gyermeke-nevet-es-nemet-valt/ (2025. 03. 07.)

[13] https://hu.euronews.com/2022/01/24/meghalt-lady-gaga-kim-kardashian-es-beyonce-tervezoje-thierry-mugler (2025. 03. 07.)

A mondattan-előadáson a Deme László-féle hagyományból kiindulva, a *mondatpótló* terminustól eljutunk a diskurzusjelölőkig (Schirm 2022), valamint szó esik a szerkezet és a szövegtípus összefüggéseiről is a diskurzusjelölőket és az aktuális tagolást tekintve. Vagyis erőteljesen azt az irányvonalat képviseljük, hogy a grammatika nem létezhet pragmatika és szemantika nélkül, így mindig kitérünk a grammatikai elemek közlésbeli funkciójára is. És ezt a szemléletmódot viszik tovább magukkal a diákjaink is.

4. Mit állítanak a diákok a mondattan tanításakor?

Szegeden a magyartanár szakos hallgatók ötödévben A nyelvleírás elméletei az oktatás gyakorlatában című kurzus keretén belül számos jógyakorlatot tudnak megosztani egymással, valamint ki is tudják próbálni a tanítási ötleteiket. E kurzus célja, hogy a nyelvleírás különféle elméleteit és irányzatait (például Saussure munkásságát, Chomsky elméletét, Grice maximáit, Leech udvariassági elveit) a tanárjelöltek képesek legyenek mintafeladatok segítségével beemelni a közoktatásba. A félév során a hallgatóknak egy mikrotanítást kell tartaniuk az általuk választott témából, valamint másik 4 témakörhöz egy legalább 5 feladatból álló feladatsort is kell készíteniük. A kurzus oktatójaként javasolni szoktam a diákoknak, hogy használjanak valamilyen online felületet (például a Kahoot, a LearningApps, a Wordwall, a Redmenta vagy a Genially alkalmazást), és próbáljanak meg élményszerűen tanítani, másrészt pedig hétköznapi szövegtípusok (filmek, reklámok, mémek, hírek, dalszövegek) felhasználását is ajánlom nekik. Lássunk egy kis ízelítőt abból, mit állítanak a diákok a mondattan tanításakor, azaz milyen feladatokkal próbálják meg érdekesebbé és otthonosabbá tenni a mondatelemzést. A tanárjelöltek szemléletmódja egyrészt azért fontos, mert ők fogják tanítani az anyanyelvi ismereteket, másrészt pedig azért, mivel egyszerre tanulói és tanári nézőpontból is látják a mondattani ismeretek átadásának a helyzetét (Bartha 2022: 48).

Az elmúlt évek kurzusain a mém mint szövegtípus igen kedvelt volt a tanárjelöltek körében. Használták például magyarázatra: grumpy cat, azaz a folyton mérges macska mémje azt illusztrálta, hogy a jelzőkkel ki lehet színezni, „fel lehet díszíteni" a mondanivalót, míg a 2. képen látható pókemberes mém a szintagmabokor fogalmát jelenítette meg humoros formában.



2. kép. *Mém a szintagmabokor tanításához (György Ivett alkotása)*

A mémek az összetett mondatok elemzésénél példaanyagként jelentek meg. Az utalószó-kötőszó mechanikus megkeresését ellensúlyozta az ezekben az alkotásokban megjelent humor, ahogy azt az alábbi (3.) képen látható példák is mutatják:



3. kép. *Mémes mondatelemzés (Varga Réka alkotásai)*

A szintagmacsoportok tanításához pedig a TV2 *Tények* hírműsorának felkonferálásai közül azokat válogatták ki a hallgatók, amelyek (vélhetően) szándékosan komikus hatásúak voltak. Például: *Halak repültek az autópályán; Túl hangosan beszél a buszmegálló; Pezsgővel töltötték a kolbászt; Iskolásokat fenyegetett a kémény; Kikapcsolták a gravitációt Győrben; Messzebb lett Kaposvár Pesttől.*[14] Napjainkban a híradónak mint műfajnak már nem csupán az ismeretközlés a célja, hanem a szórakoztatás, illetve a manipulálás is. Ez pedig gyakran már a feliratoknál és a felkonferálásoknál is tetten érhető.

A példaanyag modernitását és a diákokhoz közeli, hétköznapi szövegtípusok alkalmazását pedig többek közt a dalszövegelemzések mutatták. Készült

[14] https://www.blikk.hu/galeria/a-tenyek-tovabbra-sem-all-le-a-furcsa-cimekkel/bdp3hv8 (2025. 03. 07.)

olyan feladat, ahol Azahriah *Téveszmék* című dalában kellett bejelölni a tagmondathatárokat, kitenni az írásjeleket, majd pedig elemezni az így kapott szöveget. Egy másik hallgató pedig egy manga, azaz egy japán képregény segítségével gyakoroltatta a mondatok szerkezet szerinti típusainak a felismerését. De a különféle filmsorozatok, például az *Agymenők* is kedvelt korpuszai voltak a mondatelemzéseknek. A mindennapi szövegek közül ismert reklámok egyszerű jelmondatai (például *Legyen férfias az illatod; A Red Bull szárnyakat ad; A Pöttyös az igazi; Calgonnal a mosógép is tovább él; A legkisebb is számít*) is megjelentek a feladatok példái közt.

A mondatelemzés szórakoztatóvá tételét az egyik tanárjelölt úgy valósította meg, hogy az elemzendő mondatokhoz vicces képrejtvényeket alkotott. A *Pihentető alvással megelőzhető a hirtelen halál* mondathoz például a 4. képen látható képrejtvényt készítette.



4. kép. *Képrejtvényes mondatelemzés (Krizsán Laura alkotása)*

A rejtvények a számonkérés eszközeiként is megjelentek a hallgatói munkák közt. A készített keresztrejtvényekkel zömében a klasszikus leíró nyelvészeti terminusok (például szószerkezet, mennyiségjelző, viszonyszó) tudását kívánták a tanárjelöltek ellenőrizni, de készült olyan skandináv típusú rejtvény is, amelynek fősoraiban az univerzális grammatika volt a megfejtés. A generatív grammatika kategóriáinak a rövidítéseit (például S, NP, VP, PP) pedig az egyik diák a http://schule.paul-matthies.de/Trimino.php oldalon lévő alkalmazás segítségével egy saját készítésű triminóval kívánta begyakoroltatni. A triminó olyan, mint a dominó, csak háromszögekből áll. A játék lényege, hogy kis háromszögekből úgy kell kirakni egy nagy háromszöget, hogy az egymással érintkező oldalaknál a kategória neve (például mondat) és jelölése (S) passzoljon.

Volt olyan tanárjelölt, aki azzal próbálta meg érdekesebbé tenni a mondatelemzést, hogy a mondatrészek megkeresését egy kerettörténetbe ágyazta, és

azt az analógiát használta, hogy a mondatelemzés olyan, mint a nyomozás, azaz a detektív (= elemző) előismereteitől függ, hogy minek van hírértéke. Szintén a krimik egyik elemét, az újságokból kivágott szavakat használta föl egy másik hallgató: lineáris elemzéssel megadott mondatszerkezetekhez kért újságcikkek szavaiból összeollózott mondatokat. A nyomozás és a Harry Potter tematika keveréke volt az „Elvarázsolt mondatrészek, avagy mondatrészek vására az Abszol úton" nevű játék. A Harry Potterből származó mondatok szavakra lettek bontva, a szavak össze lettek keverve, és csoportokhoz lettek osztva, mégpedig úgy, hogy minden csoporthoz egy vagy több olyan „elvarázsolt elem" is került, amelyek nem az ő mondatukba illettek, ugyanakkor hiányzott is a mondatukból néhány elem. Ha megfejtették, hogy mi hiányzik, és mi a fölösleg, a többletet – a tanár minőség-ellenőrzése után – áruba bocsáthatták az Abszol úton, ahol csak grammatikai kategóriákat használva hirdethették az árujukat.

A bonyolult szövegek és a nehezen érthető hivatalos iratok adták az ötletet az egyik tanulónak ahhoz a feladathoz, amelyben egy jogi szöveget kellett közérthetőbbé tenni. Az átírás során nem csupán a diákok szövegértése, mondatelemzési készsége és fogalmazási képessége, hanem a kritikai gondolkodása és problémamegoldása is fejlődik, és ennek a hétköznapi életben is hasznát veszik. A hivatalos dokumentumok egy jó részénél ugyanis az olvasók többségének fogalma sincs arról, hogy miket állít, azaz miről szól a szöveg.

5. Összegzés, kitekintés

A tanulmány a *Mit állítunk (az órákon)?* kérdésre válaszolva bemutatta, hogy milyen nehézségek és kihívások jelennek meg a mondattan tanításakor, és igyekezett ezekre megoldási javaslatokat adni, végzős magyarszakos tanárjelölt hallgatók anyagait is felhasználva. Ám a mondattan és a mondatelemzés csak egy kis szelete annak az ismeretanyagnak, amellyel a diákjaink nyelvészetből találkoznak. S valójában amikor a mondatelemzésről zajlik a szakmai vita, legtöbbször nem az állítmány vagy bizonyos szavak mondatrészszerepe, illetve az ábrázolásmód van a diskurzus középpontjában, hanem az elemzésnél alkalmazott megközelítés. Ám elméleti beállítottságtól függetlenül abban a vitapartnerek közt egyetértés van, hogy az volna a kívánatos, ha a tanárképzésből olyan, széles körű elméleti ismeretekkel felvértezett pedagógusok kerülnének ki, akik hasznosítható tudással rendelkezvén a szemléletmódjukat képesek lennének továbbadni és az anyanyelv / magyar nyelv tantárgyat a diákokkal meg tudnák kedveltetni. S ha ezt sikerülne elérni, akkor talán egy következő, a tantárgy népszerű(tlen)ségéről szóló felmérés már kedvezőbb képet mutatna.

A magam részéről én ehhez a folyamathoz a YouTube-on lévő *Nyelvészet mindenkinek* csatornával[15] igyekszem hozzájárulni, ahol a *Mondatelemzés érdekesen* lejátszási listában lévő anyagokkal együtt 65 videó található a nyelvészet különféle területeiről.

Irodalom

Balogh Judit 2015. Az alany-állítmányi viszony újraértelmezéséről. *Édes Anyanyelvünk* 37(3): 4.

Balogh Judit 2016. Kettős alany, kettős tárgy. *Édes Anyanyelvünk* 38(2): 4.

Bartha Blanka 2022. Grammatikatanítás a magyar szakos tanárjelöltek szemszögéből. *Anyanyelv-pedagógia* 15(2): 47–60. https://www.doi.org/10.21030/anyp.2022.2.3

Békési Imre 2002. Deme László mondatszemléletéről. *Magyar Nyelv* 98: 129–133.

Békési Imre 2016. Deme László szegedi korszaka (1970–1981). In: Békési Imre: *Nyelvész mestereim. Tudománytörténeti adatok és emlékek.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 184–192.

B. Fejes Katalin – R. Molnár Emma 1996. Szerkesztői előszó. In: B. Fejes Katalin – R. Molnár Emma (szerk.): *Hipotézisek és realitások a lingvisztikában. Előadások Deme László tiszteletére 75. születésnapja alkalmából*. Szeged: JGYTF Kiadó. 7–8.

B. Fejes Katalin – Békési Imre 1998. *Elemzések a mondat szintje alatt és fölött*. Szeged: Szegedi Felsőoktatási Szövetség Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvi Tanszék.

Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100(3): 343–366.

Deme László 1966. Szinteződés és tömbösödés az egyszerű mondatban. *Magyar Nyelvőr* 90: 275–287.

Deme László 1975. A mondat meghatározásához. In: Szathmári István – Ördög Ferenc: *Zalai Tükör 1975/II. Pais Dezső tudományos emlékülés Zalaegerszegen*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 125–130.

Fancsaly Éva – Szabó Veronika – Viszket Anita 2015. *A nyelvtanról három megközelítésben – magyartanárjelölteknek.* Digitális tananyag. Pécs. https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/2/index.html (2025. 03. 07.)

Imrényi András 2020. Tanító metaforák a mondattan oktatásában. *Anyanyelv-pedagógia* 13(4): 39–49. https://doi.org/10.21030/anyp.2020.4.3

[15] https://www.youtube.com/c/Nyelveszetmindenkinek (2025. 03. 07.)

Imrényi András 2022a. Az iskolai mondatelemzés: helyzetkép és problémafelvetés. *Anyanyelv-pedagógia* 15(1): 57–66. http://doi.org/10.21030/anyp.2022.1.4

Imrényi András 2022b. Az iskolai mondatelemzés: hogyan tovább? *Anyanyelv-pedagógia* 15(3): 21–35. http://doi.org/10.21030/anyp.2022.3.2

Keszler Borbála 2000. *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kugler Nóra 2017. A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 336–356.

Lengyel Klára 2016. Miért alárendelés? *Édes Anyanyelvünk* 38(1): 4.

Medve Anna 2002. Van róla fogalmunk? A magyar grammatika oktatásáról nem csak „magyargrammatikusoknak". *Modern Nyelvoktatás* 8(2–3): 50–56.

Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika 2010. *4x12 mondat*. Veszprém: Iskolakultúra. http://mek.oszk.hu/10100/10114/10114.pdf (2025. 03. 07.)

M. Korchmáros Valéria 1991. *Mondattan.* Szeged: JATE Kiadó.

Nagy-Varga Zsolt 2025. Grammatikai ismeretek komplex tanítása a magyarórákon. In: Jelen kötetben.

Oktatási Hivatal Tankönyvfejlesztési Osztályának munkatársai (szerk.) 2021. *Magyar nyelv 7*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Pais Ella Regina 2013. Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához. Pécs. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016. *Tudománykommunikáció a Z generációnak.* 1–19. https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pais_alapvetesek_a_z_generacio_tudomany-kommunikaciojahoz_-_tanulmany_2013.pdf (2025. 03. 07.)

Pankovics Gergő 2017. Tárgyi és határozói bővítmények a mondatban. *Édes Anyanyelvünk* 39(1): 6.

Rácz Endre – Szemere Gyula 1972. *Mondattani elemzések.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Schirm Anita 2022. A mondatpótlótól a diskurzusjelölőig. In: Nagy L. János (szerk.): *Deme László szellemi öröksége. Előadások a nyelvtudós centenáriumán.* Budapest: Anyanyelvápolók Szövetsége. 107–117.

Szabó Veronika 2013. Mit állítunk? Miről állítjuk? A mondatrészek tanításának problémái. In: Szöllősy Éva – Prax Levente (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 1*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 279–287.

Takács Orsolya 2013. Felszínes nyelvtani feldolgozás. A mondatmegértés Ferreira-féle elméletéről. *Argumentum* 9: 363–372.

Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25(7–8): 18–27. https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.18

Tóthfalussy Zsófia 2012. Középiskolás szemmel a magyar nyelvről. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Nyelv és kultúra – kulturális nyelvészet*. Budapest: Inter Kultúra-, Nyelv- és Médiakutató Központ Kht. – Magyar Szemiotikai Társaság – PRAE.HU Kft. – Palimpszeszt Kulturális Alapítvány. 367–377.

W1 = Egy mondat: négy értelem. *Nyelv és Tudomány.* 2014. augusztus 8. https://nyest.hu/hirek/egy-mondat-negy-ertelem (2025. 03. 07.)

Abstract

Schirm, Anita

What do we predicate (in class)? – Problems, curiosities and good practices of syntax

Teaching syntax is one of the most problematic areas of mother tongue education in schools. Teachers mostly pass on the outdated syntax tradition found in textbooks, teach difficult-to-grasp terms, and mostly use examples from fiction in their analyses. As a result, students find syntax boring, useless, difficult and abstract. After describing the difficulties that arise in teaching syntax, the study also presents solution proposals, taking into account the development goals, and points out the curiosities of syntax from the side of usage through examples from everyday texts collected by the author. It then briefly describes the characteristics of László Deme's functional sentence perspective and linear representation, which has a long tradition in Szeged. Finally, it publishes a selection of good practices from graduate students in Szeged, which show what paths and opportunities future Hungarian teachers see in teaching syntax.

Keywords: syntax, sentence analysis, functional sentence perspective, good practices

Schirm Anita
Szegedi Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0002-4265-4147
schirm.anita@szte.hu

Kugler Nóra – Dobi Edit – Schirm Anita –
Tolcsvai Nagy Gábor – Viszket Anita

Kerekasztal-beszélgetés a kutatóegyetemi grammatikaoktatásról a magyartanárképzésben

Kivonat

A tanulmánnyá formált kerekasztal-beszélgetés a grammatikaoktatás helyzetével foglalkozik a kutatóegyetemi magyartanárképzésben. A szerzők megfogalmazzák, milyen változtatásokat látnak kívánatosnak összefüggésben azzal a szándékkal, hogy a leendő tanárok grammatikai (nyelvészeti) képzése hatékonyan szolgálja a tanárképzés fejlesztési és pályacéljait, valamint pozitív hatást gyakoroljon a közoktatásban megvalósuló grammatikatanításra az anyanyelvi nevelés folyamatában. A résztvevők a fenti két témában, kérdésekre válaszolva fejtik ki tudományos kutatásra és oktatási-tanítási gyakorlatra alapozott álláspontjukat. Az első témacsoport kérdései az anyanyelvi nevelés területén a tárgytudományos, tehát nyelvészeti tanári kompetenciákra és módszertanokra irányulnak, összefüggésben a képzési-pedagógiai célokkal, valamint a közoktatás jelenlegi gyakorlatával. A második téma a képviselt intézmény részvétele a felsőoktatást, ezen belül az intézmény által biztosított tanárképzést érintő szakmai folyamatokban. A szerzők a magyartanárképzésbeli grammatikaoktatással kapcsolatos, együttesen képviselt elveiket kutatóegyetemi minimumként rögzítették, nyilatkozatként közzétették (1).

Kulcsszavak: anyanyelv-pedagógia, magyartanárképzés, grammatikaoktatás, tanuló-központúság, tudáslétrehozás, kutatóegyetemi minimum

1. Bevezetés

Tanulmányunkban az Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 10. Grammatikai kutatások és alkalmazások konferencia[1] *Kerekasztal-beszélgetés a kutatóegyetemi grammatikaoktatásról a magyartanárképzésben* című programjának kibővített és egységbe szerkesztett változata olvasható. Fontos megjegyezni, hogy bár minden szerkezeti egységnek van olyan szerzője, aki az alapszöveget készítette, a tanulmány többszörös egyeztetésen ment keresztül, a szerzők közös (együttesen vállalt) munkája.

A szerzők olyan intézményeket képviselnek (lásd a tanulmányt lezáró szerzői affiliációnál), amelyekben a magyartanárképzés mellett magas szintű nyelvészeti kutatás folyik, és ezt 2010-ben kutatóegyetemi státusszal ismerték el.[2] Az eredmények oktatásba való közvetítéséért és az innovációért a kutatóegyetemi címet elnyert intézmények felelősséget vállalnak, és kifejtik álláspontjukat a magyartanárképzés, közvetve és közvetlenül (például a gyakorlóiskolákon keresztül) is a közoktatásbeli anyanyelvi nevelés vonatkozásában. A kutatóegyetemek nagy múltú egyetemekként (a kiemelkedő teljesítmény elismerése előtt is) meghatározó intézményei a felsőoktatásnak, különösen a felsőoktatási innováció területén. A szerzőket az adott intézmény magyartanárképzésért is felelős nyelvészeti tanszékeinek, illetve intézeteinek vezetői egyeztetéssel választották ki képviseletükre.

Ahogy a konferenciaprogram, úgy a jelen tanulmány is kezdeményezésre (nem exkluzivitásra) törekszik az egyetemi, magyartanárképzésbeli grammatikaoktatás témakörében. Célja eszmecsere megkezdése a grammatikaoktatás helyzetéről és jövőbeli tervezéséről. A szerzők a magyartanárképzésbeli grammatikaoktatással kapcsolatos, együttesen képviselt elveiket kutatóegyetemi minimumként rögzítették, nyilatkozatként közzétették 2024 novemberében (1).

---

[1] A konferencia időpontja: 2024. november 7–8. Helyszíne: ELTE BTK, Budapest, Múzeum krt. 4. Szervezők: Gonda Zsuzsa, Kugler Nóra, Tátrai Szilárd, Tolcsvai Nagy Gábor; szervezőtitkár: Pomázi Bence (2).

[2] A kerekasztal-beszélgetés szervezői arra törekedtek, hogy a meghívottak köre külső szemponthoz köthető legyen, vagyis ne legyen sem esetleges, sem önkényes, így esett a választás a kutatóegyetemekre. „A »kutatóegyetem« jelentős hazai és nemzetközi kutatás-fejlesztési és innovációs tevékenységet végez, amelynek eredményét az oktatásba közvetíti, a tehetséggondozást a képzés minden szintjén kiemelt feladatként végzi, kiemelkedő teljesítményt nyújt a doktori képzés területén, valamint mind a kutatás, mind a képzés területén széles körű nemzetközi együttműködéssel rendelkezik, továbbá országos, illetve regionális vezető szerepet lát el" (A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 5. § [6]). A minősítés odaítélésének feltételeihez lásd a 276/2009. (XII. 4.) kormányrendeletet (3).

A résztvevők az első témacsoportban (2.) a tárgytudományos, tehát nyelvészeti tanári kompetenciákkal és módszertanokkal foglalkoznak, összefüggésben a képzési-pedagógiai célokkal és a közoktatás jelenlegi gyakorlatával. A második téma (3.) a képviselt intézmény részvétele a felsőoktatást, ezen belül az intézmény által biztosított tanárképzést érintő szakmai folyamatokban. A tanulmány a kutatóegyetemi minimumra (nyilatkozatra) vonatkozó reflexióval zárul (4.).

2. Tárgytudományos (nyelvészeti) tanári kompetenciák és módszertanok az anyanyelvi nevelés területén

A felsőoktatás – ahogy a jól működő iskola is – tudáslétrehozó intézmény, alapvető működési módja a problémamegoldás, jellemzője az együttműködő aktivitás és a kreativitás. Az oktatás a közösségi normákon alapuló kulturális átadás kiemelt színtere, de a folyamat lényegi jellemzője, hogy a hagyományokat újraalkotjuk, amikor a „hagyománymondásba" belépünk (vö. Gadamer 1984: 310), a hagyományok nem dologszerűen vannak adva, és nem kulturális tárgyakként adódnak át,[3] hanem mindig életre kelnek a nemzedékek tudásában és közösségi gyakorlataiban.

A tanárnak magas szintű tárgytudományos és tantárgy-pedagógiai ismeretekkel kell rendelkeznie ahhoz, hogy az anyanyelvi nevelés színterein kreatívan tudja kezelni a tanítási-tanulási folyamatot, a tanulási helyzeteket. A kulcs az, hogyan lehet megteremteni a tanárképzésben a harmonikus összeegyeztetését a társadalmi megállapodásokkal és a szabályozással összefüggő normativitásnak és a tudományban, valamint a tanulásban (azaz a tudáslétrehozásban) alapvető diszkurzivitásnak és kreativitásnak.

Az MTA 2014-ben konferenciát rendezett Tudományos tudásátadás: a tárgytudományos oktatás alapvető kérdései címmel (Tolcsvai Nagy 2015a), mivel a szervezők a magyar közoktatás egyik visszatérő prolémájaként azonosították a korszerű tudomány és az oktatás viszonyát. Szükségesnek látták a megértés, az alkotó problémamegoldás és az innováció pedagógiájának a kidolgozását, érvényesítését. A témák között kitüntetett helyet kapott az alkotó megértés jellemzője, tárgyi specifikuma és feltétele, valamint a tudomány kérdező, érvelő jellegének és az iskola normativitásának a viszonya is (Tolcsvai Nagy 2015a).[4]

[3] A tárgyiasító, nem hermeneutikai jellegű megközelítésre példa napjaink közoktatással kapcsolatos diskurzusában Orbán (2023) vitaanyaga.

[4] Lásd az anyanyelvi neveléssel összefüggésben a részletesebb kidolgozáshoz az *Iskolakultúra* 2015/7–8. összevont számát.

A szerzők az alábbiakban ezt a diskurzust folytatják tovább a magyartanárképzés perspektívájából.

Az anyanyelv sajátos helyzetű „tananyag", központi szerepű a tanulási folyamatban, mivel – műveltségterülettől függetlenül – annak közege is (Gadamer 1984: 308). Jelentőségének elismerése ellenére az anyanyelvtanítás elhanyagolt terület az ismeretek tárgyalásmódjának korszerűsítése szempontjából (Kugler et al. 2022). A nyelvtan vonatkozásában csak egyéni, nem finanszírozott próbálkozásokat ismerünk például a kutatásalapú tanulás megalapozására és meghonosítására. A rendszerváltás óta eltelt évtizedekben nem sikerült áthidalni a feszültséget, amely a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között tapasztalható (Csapó 2008; Kerber 2002, 2008; Tolcsvai Nagy 2015a, b).

A szerzők ebben a fejezetben öt kérdésre adott válaszaikkal fogalmazzák meg gondolataikat a tárgytudományos és tanári kompetenciákról a magyartanárképzés, a grammatikaoktatás és -tanítás perspektívájából.

2.1. Fejlesztési és pályacélok

Kérdés: Hogyan határozzák meg a leendő magyartanárok nyelvészeti képzésére vonatkozóan a fejlesztési és pályacélokat?

2.1.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

A magyartanárjelöltek nyelvészeti képzését illetően érdemes különválasztani az általános szakmai célkitűzéseket és a pedagógiai fejlesztési célokat azzal együtt, hogy ez a két terület nagyon szorosan összefügg egymással.

A leendő magyartanárok nyelvészeti képzésének keretében általános szakmai célunk, hogy a hallgatókkal megismertessük a tárgytudományos kontextust, elhelyezve benne a közoktatásban tanítandó tartalmakat, hogy a tudásbázisukban kialakulhasson a „mihez képest tanítom azt, amit tanítok" szemlélet. Gyakorlati síkon ez a törekvés azt jelenti, hogy átfogó tárgyi tudást és kritikai szemléletet igyekszünk átadni a jövő magyartanárainak, amelynek birtokában például egy új tankönyvről el tudják majd dönteni, hogy mennyire jól használható, illetve hogyan lehet hatékonyan alkalmazni a tanórákon. Fontos célként emelendő ki a tudásazonosítás képességének a kialakítása a tanárjelöltekben, ez a kompetencia segíti ugyanis őket abban, hogy megfogalmazzák az oktatói munkájukba integrálható szakmai tartalmakat és tapasztalatokat, de ide tartozik annak az elsajátítása is, hogy képesek legyenek tanulni esetleges kudarcaikból, illetve azonosítani tudják saját és mások jó anyanyelvtanítási

módszereit és gyakorlatait. Ez hozzásegíti a hallgatókat ahhoz is, hogy kellően széleskörűen átgondolják az egyetemen tanultakkal kapcsolatban a „Mire lesz ez nekem jó?" kérdéskört, és az instant haszonelvűséget fokozatosan felülírhassa az ismeretek megszerzésére irányuló akarat.

A tanárjelöltek kommunikációs képességének fejlesztését erősödő kihívásnak érezzük. Az MTA Magyar Nyelvészeti Munkabizottságának kezdeményezésére indított két féléves, az Anyanyelvi ismeretekkel párhuzamosan teljesíthető A tanári kommunikáció alapjai című tantárgy jó lehetőség a tanárjelöltek általános tanári kommunikációjának fejlesztésére. Ezen kívül természetesen a szaktárgyi kurzusok keretében is cél a hallgatók szakmai kommunikációs kompetenciájának az előmozdítása (például a helyes szaknyelvhasználat, a megfelelő regiszterválasztás, az egyértelműség, a definícióalkotás, az instruálás, a feladatalkotás, a hibafelismerés és -javítás stb. fejlesztése).

A pedagógiai képzés problematikája szorosan összekapcsolódik a nyelvészeti képzésre vonatkozó kérdésekkel, így a pedagógiai képzés keretében kijelölhető célok tulajdonképpen szakspecifikusak is. Mi a Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén úgy gondoljuk, hogy égetően szükség van az általános pedagógiai képzés mellett hatékony, részletekbe menő szakspecifikus fejlesztésekre. Ez pillanatnyilag a hospitálás terén a leginkább szembetűnő: fontos cél lenne annak az elérése, hogy a leendő magyartanárok szakspecifikusan hospitáljanak.

2.1.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

A használatalapú nyelvtan tanítását tartjuk a legfőbb célunknak. A nyelvről szóló ismeretek és a nyelvhasználati tudás összekapcsolása történjen meg már az egyetemen is, hogy ezzel a szemlélettel a leendő magyartanárok úgy tudjanak tanítani, hogy a diákok saját nyelvhasználati tudásuk felhasználásával alakíthassák a nyelvről szóló tudásukat. Pályacélként pedig kívánatos volna, hogy a magyartanárok a magyar nyelv tantárgyat is legalább annyira megszeressék, mint az irodalmat, ne féljenek tőle, és ők is azt közvetítsék a diákjaik felé, hogy a magyarnyelv-óra a mindennapi életben használható tudást ad.

2.1.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékén a leendő magyartanárok nyelvészeti képzése jelentős mértékben átalakult az elmúlt három évtizedben. A tanárképzés nyelvészeti területén meghatározó tényező lett a Keszler Borbála szerkesztésében 2000-ben megjelent *Magyar grammatika*. Ez a nyelvtan hagyományos, a szerkesztő besorolásában „klasszikus". A *Magyar grammatika* az 1950-es

években főképp a Pais Dezső, Bárczi Géza és Benkő Loránd által kidolgozott nyelvmagyarázatot követi, közvetlen elődje a Tompa József által szerkesztett *A mai magyar nyelv rendszere* (1961–1962) című akadémiai nyelvtan, valamint az erre támaszkodó, Rácz Endre szerkesztette *A mai magyar nyelv* című egyetemi tankönyv (1968), amely az újgrammatikus és Saussure-féle strukturalista elvek egy szintézisét alkalmazza. Ebben a felfogásban a nyelvtan csak a rendszerszintű jellemzőket mutatja be, a nyelvhasználatot kizárja a leírásból, az egyén nyelvhez való viszonyát egyirányúnak nyilvánítja, mert az egyén csak elfogadhatja a közösség és a nyelvben megnyilvánuló rendszer által kialakított szabályokat. A magyar nyelv hangtani és nyelvtani jelenségeit történetileg vezeti le; a nyelvtörténeti folyamatokat az egységesülés és a standard kialakulása felé haladó célelvű irányként magyarázza, a standardot tekinti a helyes nyelvváltozatnak. Ez a nyelvtan a grammatikai kategóriákat egyetemesnek tekinti, azok kimerítőnek tartott listáját adja definíciókkal a régi latin nyelvtanok mintájára; a közöttük lévő kapcsolatok két alaptípusa az alárendelés és a mellérendelés. A *Magyar grammatika* normatív nyelvtan, amely egyértelműen a tanárképzés tankönyvének készült, az iskolai nyelvtanoktatás tanmenetéhez és tankönyveihez illeszkedő tematikai és részmegfeleléseket megformálva. A *Magyar grammatika* a tételes számonkérés tankönyve volt a 2020-as évek elejéig a tanárképzésben. A *Magyar grammatiká*ra alapozott oktatás kiegészült szövegtani, stilisztikai, szociolingvisztikai témákkal, a normatív grammatika és a nyelvhasználati jellegű tantárgyak közötti összhang azonban hiányos volt.

Az elmúlt 15 évben fokozatosan tért át a magyar nyelvészeti képzés a funkcionális nyelvészeti keretű tanárképzésre. Ez az irány kiemelten fontosnak tartja a nyelvpedagógia és a nyelvészet összhangját, tehát azt, hogy az alkalmazott pedagógiai módszertan és a nyelvleíró elmélet harmonizáljon, illeszkedjen, és egymást támogassa. A funkcionális, használatalapú nyelvészet általános elméleti tételei a következők.

- A nyelvi rendszer kisebb és összetett elemeit a mindenkori beszélő nézőpontjából kell bemutatni, hiszen a mindenkori beszélő aktuális perspektívája alakítja a közlés nyelvi szerkezetét.
- A nyelvi kifejezéseket jellegzetes, gyakori közegükben kell leírni, nem önmagukban.
- A jelentés egyenrangú az alakkal (az alaktani, mondattani szerkezetekkel), sőt egyes magyarázatokban a jelentés elsődleges, a jelentésszerkezetekből erednek a morfológiai és szintaktikai szerkezetek.

A tanárképzésben érvényesítjük azt a kognitív nyelvészeti alapelvet, amely szerint a diák (a hatéves elemi iskolás is) beszél a saját anyanyelvén, összetett ismeretei vannak anyanyelvéről, amelyben a rendszertudás és a használat ismeretei együtt alakulnak ki. A beszélő, a diák is egyszerre tudja aktiválni rendszer- és használati tudását például abban, hogy egy főnévvel hogyan tud egy dolgot megnevezni, egy adott esemény részeként. Ez tanult és intuitív jellegű tudás, amely a funkcionális, használatalapú nyelvészet adatai szerint összefügg a világról való tudással. Az intuitív, gyakorlati anyanyelvtudás az alapja a széles értelemben vett grammatika tudatos megismerésének, valamint a nyelvi tudás árnyalt, megismerő és kontextusfüggő fejlesztésének. A funkcionális, használatalapú nyelvpedagógia célja a nyelvi szerkezetek funkcióinak a feltárása, szemantikai és alaki jellemzőinek és szimbolikus kapcsolatuknak a feltárásával (például hogyan nevez meg dolgokat a főnév, időbeli folyamatokat az ige, és hogyan lehet a két elemből, igéből és főnévből mondatot konstruálni, egy-egy jelenet kifejezésére). A funkcionális, használatalapú nyelvpedagógia a nyelvi kifejezések motivált kommunikációs szerepeiből indul ki, és az alaki, szerkezeti jellemzőket ezekhez a funkciókhoz tartozó formákként mutatja be. Az igeragozásban például a szám és személy jelölését a mindenkori beszélőhöz kapcsolja, és ebből vezeti le az alaki rendszert. Az így felfogott grammatika eleve tartalmazza nemcsak a szemantikát, hanem a hangtant (a mondattanban is) és a pragmatikát (például az implicit konstruálás esetében, elkerülve a „hiányos mondat" retorikai csapdáját). A funkcionális, használatalapú nyelvészet grammatikája nyitott felületeket ad a szövegtan, a retorika, a stilisztika és a szociolingvisztika felé, e kommunikációs területek iskolai tanítását szervesen tudja összeilleszteni a grammatika leírásával.

A fentiek alapján a magyartanárok fejlesztési céljai közé tartozik tehát

- a diák meglévő anyanyelvi tudásának hasznosítása az anyanyelvi képzés során,
- a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat egységének a bemutatása,
- a világról és a nyelvről való ismeretek összefüggéseinek a bemutatása (például a humán cselekvő inkább lesz alany a mondatban, mint az általa mozgatott fizikai tárgy),
- a beszédhelyzet és beszélői célok szerinti konvencionális grammatikai formák és szövegsémák összefüggő ismertetése,
- a dinamikus konstruálás, az alkotó beszédmód lehetőségeinek a megtárgyalása.

A tanárképzésben a leendő tanárok lehetséges pályacéljainak egyikeként fontosnak tartjuk, hogy a tanárok a nyelv megismerésébe be tudják vonni a diákokat azok saját tapasztalatai, már meglévő ismeretei alapján. A cél tehát a világ folyamatos megismerésében és az alkotó tevékenységben a helyzethez illő kreatív nyelvi konstruálási képesség fejlesztése, a nyelvi kifejezés és a cselekvés rugalmas összefüggésének felismertető fejlesztése.

Az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékén elvégzett kutatások és pedagógiai fejlesztések jelen folyamatát több, a tanszéken készült tudományos munka készítette elő és segíti, többek között ezek:

Tátrai Szilárd: *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Kiadó. 2011.

Tolcsvai Nagy Gábor: *Kognitív szemantika*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 2021[3].

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 2017.

Kugler Nóra (szerk.) *Szórendi munkafüzet. Feladatok az egyszerű mondat szórendjének témaköréből a 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2020.

Kugler Nóra (főszerk.) *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel. Funkcionális szemléletű gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2018.

Kugler Nóra (főszerk.) *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel a 9–12. évfolyam számára. Tanári kézikönyv*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2018.

Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor: *Magyar Nyelv. Tanári kézikönyv a Korona Kiadó 10–11. évesek számára készült tankönyvéhez*. Budapest: Korona Kiadó. 1999.

2.1.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

Tanszékünk, a pécsi Nyelvtudományi Tanszék múltjából, több évtizedes, Szépe György professzor által megalapozott hagyományaiból következően három pilléren határoztuk meg a fejlesztési és pályacélokat.

Az egyik pillér az új tudományos eredmények befogadására való felkészítés, vagyis olyan tudás- és nyelvészeti képességfejlesztés, amely alkalmassá teszi a leendő tanárokat az új tudományos eredmények befogadására, hogy a későbbi pályájukon az önfejlesztés realitássá és belső igénnyé is váljon. Az egyetemi képzésben ez elkerülhetetlenül jelenti elméleti modellek alapos megismerését is, az azokban való elemzés és érvelés képességét, amit nem tartunk feltétlenül transzformálandónak a közoktatásba (lásd erről részletesebben Kádár et al. 2022), de úgy ítéljük meg, hogy biztos alapokat nyújtanak a későbbi önfejlesztéshez.

A másik pillér egy olyan látásmódnak az átadása, amely a modern szociolingvisztikai kutatásokon alapulva képessé teszi a leendő magyartanárokat a toleráns nyelvi és nyelvészeti szemlélet képviseletére és terjesztésére, az anyanyelvi nevelésben elkötelezetten a hozzáadó és nem a felcserélő irány képviseletére. A szemlélet átadását a határon túli magyarság anyanyelvének a védelmében is kiemelten fontosnak tartjuk (vö. Csernicskó–Kontra 2008).

A harmadik pillér tulajdonképpen egy módszertani támogatás, ráhatás: közismert tény, hogy a tanári szakmai kompetenciákra nagy hatással vannak a személyes tapasztalatok. A pedagógiai reformoknak nagyon gyakran kerékkötője, hogy a pedagógusra jobban hat az, ahogyan őt tanították, mint az, amit a tanításról tanult (ezzel kapcsolatos beszélgetésekről lehet olvasni B. Tier–Szegedi 2018-ban is). Ezért, bár nem vagyunk módszertani tanszék, nagy hangsúlyt fektetünk a saját oktatási módszertanunk fejlesztésére, hogy ezáltal is támogassuk a hallgatóinkat, és lehetőséget nyújtsunk jógyakorlatok megismerésére, esetleges rossz tapasztalatok felülírására, illetve a módszertani tudatosság növelésére.

2.2. A céloknak való megfelelés

Kérdés: Milyen mértékben felel meg a jelenlegi képzés ezeknek a céloknak saját egyetemi intézményükben (és/vagy általánosan)?

2.2.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

Annak az általános szakmai célkitűzésnek a megvalósíthatóságát, hogy a magyartanárjelölt hallgatóknak átfogó és kritikus szemléletet lehetővé tevő tárgyi tudást tudjunk átadni, nagyban befolyásolja az a körülmény, hogy a magyartanári szakra bejövő hallgatóknak általánosságban hiányosak a nyelvtani ismereteik, és gyenge a nyelvtantanulási és -értelmezési stratégiájuk. Egymástól és a tágabb tudományos leíró grammatikai kontextustól elszeparált, sporadikus ismereteik vannak, az anyanyelvre vonatkozó tudásuk jellemzően nyelvtani kategóriák rendszerezetlen (szervetlen) halmaza, a jelenségek magyarázatára szolgáló metanyelvismeretük bizonytalan. Nemritkán úgy tűnik, hogy erősebb nyelvi, nyelvtani és nyelvhasználói tudatosság jellemzi őket az idegen nyelvek használatában, elemzésében, mint az anyanyelvük működésére vonatkozóan. Kérdéseikből, magyarázataikból leszűrhető, hogy jellemzően jelentésalapú támpontok mentén gondolkodnak. A hatékony anyanyelvi nevelésben részesült, a magyar nyelvtanban tájékozott hallgatók szakmai továbbfejlesztését fékezi a többség felzárkóztatásának a szükségessége.

A célok teljesítésében a magyar nyelvészeti kurzusok megtartására fordítható órák alacsony száma komoly korlátot jelent. A magyar nyelvészeti képzés kreditszáma egyre csökken, növelve az aránytalanságot a magyar irodalom és a nyelvtan súlya között a képzési rendben.

Oktatóink hatásköre az általuk tartott kurzusok tartalmi elemeinek a meghatározása, természetesen a KKK-ban és a tárgyleírásokban foglaltakhoz igazodva. Oktatóink egységesen arra törekszenek, hogy olyan tudományos kontextusba helyezzék a szaktárgyi ismereteket, amelyek segítik a jelenségek megértését, rendszerbe helyezését, ezzel támogatva a tartalom későbbi tanítását. Erre az alábbiakban említek néhány példát.

– A szófajtan tanításában a kognitív nyelvészeti kitekintés lehetővé teszi annak a kérdéskörnek a feldolgozását, hogy a hallgatók „fejében" miképpen rendeződnek el a szófaji kategóriák, illetve a gyerekek esetében a nyelvtanulás folyamatában hogyan alakul ki a szófajiságról alkotott elképzelés, a szófaji kategóriák rendszere, és miért nehéz ezt a leíró nyelvészet kategóriáival leírni stb.
– A mondattan tanításában több mondattani irányzat szemléletének összevetése nyomán kerülnek fókuszba a konstrukció-központú szemléletet érvényesítő mondattanok: Deme László tipológiája alapján az analitikus-szintagmatikus és a szintetikus-morfematikus irányzat (vö. Deme 1971: 29–30).
– A szövegtan tanításában hasznos a szemiotikai textológiai szövegfogalom elemzése, amelynek révén erősödhet a hallgatók reflexiója a szöveghasználói kompetenciájukra.
– A szociolingvisztika nézőpontját gyakorlatilag bármely tárgy tanításában hasznos és szükséges érvényesíteni és tudatosítani, egyrészt az elfogadó nyelvhasználói attitűd tudatosítása és támogatása érdekében, másrészt azért, hogy pár mondattal korrigálhatók legyenek az olyan nyelvművelő szemléletű tankönyvi megállapítások, mint például a magyarban a „hol?" kérdésre a *-ban/-ben* válaszol stb.

2.2.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

Az SZTE Magyar Nyelvészeti Tanszéke is arra törekszik, hogy a hallgatók nyelvészeti képzése maximálisan támogassa a gyakorlati alkalmazást a NAT és a kerettantervek követelményeinek a szem előtt tartásával. Ezt a kurzusok felépítése többnyire lehetővé is teszi. A 2022-es tantervben a szakmai alapozó ismereteket a Bevezetés a nyelvtudományba előadás és a Nyelvészeti

proszeminárium képviselik. A további nyelvtudományi ismeretek pedig 17 kurzusra vannak szétosztva, amelyek közt leíró nyelvészeti tárgyak, nyelvtörténeti kurzusok, valamint elméleti és alkalmazott nyelvészeti, illetve módszertani órák is vannak. A képzésünk tehát alapvetően megfelel a pályacéloknak, ám mi is küzdünk a kurzusok számának és a nyelvészetre eső krediteknek a csökkentésével, ami várhatóan a képzés tartalmának és színvonalának csökkenését fogja magával hozni. Például a korábbi 8 órányi mondattant (Egyszerű mondat előadás, Összetett mondat előadás, Egyszerű mondat szeminárium, Összetett mondat szeminárium) immár csak 4 órában (Mondattan előadás és Mondattan szeminárium keretében) van lehetőségünk oktatni. Hasonló összevonások történtek a Stílus és jelentés kurzus esetében is. Továbbá a Nyelvjárástan és a Szociolingvisztika is összeolvadt a Nyelv és társadalom előadásban.

A leíró nyelvészeti tárgyak oktatásában Deme László hagyományaira építkezünk, ő már az 1980-as években hangsúlyozottan funkcionális grammatikát művelt: a szónak egyrészt a 'szerep', másrészt a 'függvény' jelentését kiaknázva. Azaz nem csupán azt kutatta, hogy egy nyelvi jelenség milyen szerepet tölt be a kommunikációban, hanem a szöveget alkotó elemek egymástól való függését is igyekezett feltárni (M. Korchmáros 1998: 3). Lényegében az ő szövegközpontú megközelítését igyekszünk ma is alkalmazni, és azt valljuk, hogy grammatika nincsen pragmatika és szemantika nélkül.

Szegeden magyar szakon a nyelvészeti tárgyakat három tanszék oktatja: a Magyar Nyelvészeti, a Finnugor Nyelvészeti és az Elméleti Nyelvészeti Tanszék. A kurzusok anyagaiba igyekszünk beépíteni e tanszékek oktatóinak kutatási eredményeit. A Magyar Nyelvészeti Tanszéknek igen erős a történeti beágyazottsága, és ma is ez az egyik fő profilja. Itt olyan elődök nyomdokait követjük, mint Horger Antal, Klemm Antal, Nyíri Antal, Mészöly Gedeon. Szintén jelentős Szegeden a szemantikai, pragmatikai vonulat, amit annak idején még Károly Sándor kezdett el. A tanszékünk másik profilját pedig a szociolingvisztika, a diskurzuselemzés és a frazeológia adja. Ezeket az előzményeket és kutatási irányokat azért említettem meg, mivel a grammatika oktatásában képviselt szemléletmódot egyrészt a tradíció továbbvitele határozza meg, másrészt pedig az újabb irányzatok (pragmatika, szociolingvisztika, diskurzuselemzés) felé való nyitás. Néhány példát említve:

A mondattan tanításakor mi is többféle keretet használunk: az alapot a Deme László-féle konstrukció-központú lineáris elemzés adja, amely számot tud adni a mondatban lévő szavak sorrendjéről is, ám emellett szó esik a generatív és a funkcionális szemléletű mondatfelfogásról is.

A szövegtan tanításában a Beaugrande–Dressler-féle megközelítést alkalmazzuk, hangsúlyozva a szövegek kognitív beágyazottságát.

Nálunk is szinte az összes kurzusunknál megjelenik a szociolingvisztikai és a pragmatikai nézőpont érvényesítése: a kontextus fontosságának a hangsúlyozása, valamint a beszélő intenciójának a figyelembevétele. A nyelvművelő szemléletű tankönyvi kijelentések közül például a *Hát-tal nem kezdünk mondatot!* előírást cáfolva, a *hát* és a többi, töltelékszónak titulált elem kapcsán, a hétköznapi nyelvhasználatból származó példákon keresztül mutatunk rá a diskurzusjelölők sokféle szerepkörére.

2.2.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

A nyelvészeti és a nyelvpedagógiai képzést egyszerre tartjuk megvalósíthatónak, tehát a kettőt egyrészt elméleti és módszertani szempontból harmonizálni kívánjuk (a funkcionalitás elvének megfelelően), másrészt a képzés folyamatában sem választjuk ezeket élesen szét.

A megfelelés csak részlegesen valósulhat meg. Ennek több oka van. Egyrészt a nyelvészeti képzés önmagában sem tekinthető optimálisan harmonizáltnak (elméleti és módszertani szempontból kellő mértékben koherensnek) a jelzett használatalapú kognitív keretű oktatásban. Ugyanis ehhez még nincsenek minden fő területre kidolgozott kézikönyvek, tankönyvek. Itt nem az egyformaság a fő kérdés, hanem a kisebb-nagyobb mértékben eltérő oktatói állásfoglalások egymással való szembesítése az iskolai elvárásokkal: hogyan lehet az eltérő nyelvtudományi álláspontokat az érvényben lévő NAT és kerettanterv (a helyi tantervek, tanmenetek) elvárásaival összehangolni, mi a képzési válasz az „akkor ebből a többféleségből mit tanítsak?" kérdésre. Nem uniformizálásra gondolunk, nem egyetlen zárt nyelvtudományi és nyelvpedagógiai rendszerről van szó, hanem a nyelvtudományi és nyelvpedagógiai keret összehangolásának a hiányáról. A használatalapú kognitív nyelvészet és a jelenleg érvényben lévő NAT, a hozzá tartozó kerettanterv és a két országosan használt tankönyvcsalád elméleti és módszertani szempontból lényeges pontokon különbözik, sőt ütközik. A kettő viszonya nincsen tisztázva, nemcsak az ELTE-n, hanem általában sem a magyar nyelvtudományban ma érvényesülő nyelvelméleti irányok (például a hagyományos besoroló nyelvtan, a formális leírás több változata) felől nézve.

Másrészt a jelenleg érvényben lévő NAT, a hozzá tartozó kerettanterv csak igen szűken kínálják fel a kapcsolódási felületet a nyelvtudományi nyelvmagyarázatok számára. A jelenleg érvényben lévő NAT és a hozzá tartozó kerettanterv jórészt az 1960-as évek magyar kanonikus nyelvtudományára épülnek

(lásd föntebb a 2.1. kérdésre adott választ). Ez az újgrammatikus és egyben strukturalista szemlélet a nyelvtant zárt rendszernek tekinti, amely független a beszélőtől. Ezt a szemléletet hozzák magukkal a tanárszakos hallgatók (ha hozzák egyáltalán), amelyből nem könnyű kiléptetni a hallgatókat (lásd a 2.3. pontban adott választ).

2.2.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

A korábban említett hármas célok elérését (tudományos, szociolingvisztikai, valamint módszertani tudás- és készségfejlesztés) három alapvető probléma akadályozza az intézményünkben. Ez a nyelvészetre jutó meglehetősen kicsi (a korábbihoz képest jelentősen csökkentett) óraszám, a diákjaink nagy leterheltsége (a szakos képzésben rengeteg pedagógiai órával, és igen gyakori, hogy a tanulmányok melletti munkavégzéssel), illetve a közoktatásban oktatott nyelvtani alapismeretek riasztó hiánya (nagyon gyakori, hogy a középiskolákban egyáltalán nem tartják meg a nyelvtanórákat, vagy ha igen, akkor sem kapnak hangsúlyt az irodalmi témák mellett). Ezeken a problémákon részben a tananyag átszervezésével, átstrukturálásával, részben további oktatási szolgáltatások nyújtásával, részben (az előbbiekkel összefüggésben) az alumnihálózatunk életben tartásával, támogatásával próbálunk segíteni.

A nyelvészeti tananyagunk négy fő részre osztható (természetesen a KKK-val összhangban): készségfejlesztés, grammatikai, nyelvtörténeti és alkalmazott nyelvészeti ismeretek. A készségfejlesztés végigkíséri a képzést: az első félévben a formális logika oktatását jelenti, valamint a modern nyelvészeti szemléletbe való bevezetést, a későbbiekben egyrészt szemiotikai és kommunikációs tudásfejlesztést, másrészt a tudományos szövegek feldolgozásának és írásának a segítését. A grammatikai oktatásunk alapvetően strukturalista-generatív szemléletű, szakirodalmi alapjait főleg a *Strukturális magyar nyelvtan* kötetsorozat adja. Természetesen használunk frissebb szakirodalmi forrásokat is, valamint áthatja az oktatásunkat egyrészt a NAT-ban meghatározott tudáselemekre való reflexió, másrészt a különböző, sikeres alternatív tananyagok ötleteinek a bevonása (Bánréti–Papp 1990; [5], [6], [7]), harmadrészt a magyar mint idegen nyelv szemléletéből származó ötletek is. A csökkenő óraszámot kompenzálandó, de ugyanakkor a saját nyelvészeti felfogásunkat is tükröző módon nem választjuk szét szigorúan a grammatikai szinteket az oktatásban, így például a mondattani kurzusokon morfológiai, szemantikai és pragmatikai témákat is feldolgozunk a szűkebb értelemben vett szintaktikai kérdéseken kívül (de biztosítunk külön morfológiai és szemantikai kurzust is). A nyelvtörténeti oktatásunk óraszámát kellett sajnos a legradikálisabban csökkentenünk: ez tükröződik a

szigorlati tételek átstrukturálásában is, ahol a legújabb generációnak már nincs külön nyelvtörténeti tételsor, a nyelvtörténeti tételek a grammatikai tételek közé kerültek. Az alkalmazott nyelvészeti tárgyaknál arra koncentrálunk, hogy az alapvető pszicho- és szociolingvisztikai ismereteket át tudjuk adni, a későbbi önálló tanulásra, tájékozódásra is felkészítve a hallgatókat. A tanárszakos képzés tematikájára koncentrálva a nyelvelsajátítás és a nyelvi jogok kiemelt fókusza ezeknek a tárgyainknak. Terepmunkát elsősorban szociolingvisztikai témákban tudunk kínálni (de ez nem kötelező része a képzésnek). A NAT-nak megfelelően kötelező tárgyak a stilisztika és a retorika is. A képzés végén egy elméleti és egy alkalmazott nyelvészeti, címében alulspecifikált kurzuson tudunk reflektálni az évfolyam érdeklődésére: vagy a tudományban megjelenő legfontosabb eredményekre, vagy (nagyon) fontos területen megmutatkozó hiány pótlására. Szabadon választható kurzusok keretében igyekszünk olyan témákat is oktatni, amelyek a kötelező tárgyakba nem fértek bele, például dialektológiát, pragmatikát, nyelvtechnológiát vagy éppen különböző idegen nyelvek (mint például finn, mari, koreai stb.) vizsgálatát.

A korábban említett eszközeink közül a tananyag átstrukturálására példa volt a nyelvtörténeti kurzusok és témák csökkentése, a mondattan kurzusokon a vizsgált problémák kiterjesztése vagy éppen minden feldolgozott témánál a reflexió a közoktatásbeli tananyagokra. Vannak olyan kötelező kritériumtárgyak a képzésben, amelyeket a mi tanszékünk biztosít (helyesírás és szövegértés). A pécsi képzésben ezeken a kurzusokon közösen ülnek a különböző szakos hallgatók, így nem lehet az alapszak figyelembevételével meghatározni a tananyagot, de az oktatás során mindig koncentrálunk arra, hogy a lehető legpraktikusabb, legjobban használható tudást adjuk át, például az online elérhető nyelvi támogató eszközök használatának módjáról, ilyen értelemben kitágítva a készségfejlesztés fogalmát.

A további oktatási szolgáltatások keretében hétvégi tömbösített kurzusokat tartunk, amelyek részben tudáspótló (felzárkóztató) és készségfejlesztő kurzusok, szabadon felvehető kreditekért, részben további tájékozódást lehetővé tevő, az érdeklődést növelő foglalkozások (hétvégén vagy hétköznap este), amelyek lehetnek előadás-sorozatok, de egyedi előadások, kerekasztal-beszélgetések, műhelymunkák stb. is. Ezeket néha kurzusként tudjuk meghirdetni, de gyakran egyedi alkalmakról van szó, amelyekkel a nemrég bevezetett mikrokreditek gyűjthetők. Az ilyen rendezvények szervezésében nagyban támaszkodunk az alumni diákjainkra, akik közül már többeket meg tudtunk hívni előadni.

A korábban nálunk végzett hallgatók közül, nyilván nem függetlenül a nálunk hagyományosan erős formális szemlélettől, többen helyezkedtek el az iparban,

és dolgoznak nyelvtechnológiai területen. Az ő segítségüket is igénybe véve igyekszünk minél alaposabb felkészítést nyújtani a jelenlegi hallgatóinknak korpusznyelvészeti kérdésekben (ezek nem kötelező kurzusok), mert meggyőződésünk, hogy a jövő nyelvészeinek és magyartanárainak munkáját a korpuszok feldolgozása alapvetően meg fogja határozni. Továbbá igyekszünk tudást gyűjteni és aztán azt alkalmazni a digitális tananyagok készítésében, és ilyen tananyagokkal is segíteni a hallgatóink felkészülését olyan témákban, amelyek több mechanikus gyakorlást igényelnének (például morfológiai elemzések).

2.3. Kihívások

Kérdés: Milyen kihívásokat lehet azonosítani a tanárképzés és a fennálló közoktatási gyakorlat viszonyában?

2.3.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

Az egyik legnagyobb kihívásként azt azonosítjuk, hogy a rendelkezésünkre álló időkeretben a magyartanár szakos hallgatókat szakmailag és módszertanilag is felkészítsük a közoktatásban később teljesítendő feladataikra; ebben az alacsony óraszám mellett a bejövő hallgatók nyelvtani ismereteiben tapasztalható hiányosság is említésre méltó tényező. Mindezek mellett a felsőoktatás tartani kívánja magát tudáslétrehozó szerepéhez is.

Az érzékelhető feszültség metszetében tehát elsősorban az időtényező áll – vagyis a nyelvészeti és a tanításmódszertani órák aránytalanul alacsony száma –, ugyanakkor ahhoz, hogy a rendelkezésre álló keretben a lehető leghatékonyabban fejleszthessük hallgatóink készségeit és képességeit, fontos volna előmozdítani a szakmai kapcsolatokat is a közoktatás és a felsőoktatás szereplői között. Úgy gondoljuk, hogy jelenleg nem tudunk eleget egymás tevékenységéről a leendő magyartanárok szakmai képzésének vonatkozásában, így nem marad más, mint hogy az általános és a középiskolai vezetőtanárok a tanárjelöltek iskolai teljesítményéből, gyakorlótanításából következtethetnek a felsőoktatásban tanítók szakmai munkájának a hatékonyságára. Ez a hiányosság oktatói szinten könnyen orvosolható – szakmai egyeztetések, óralátogatások stb. formájában –, ami akkor működhetne igazán hatékonyan, ha az ehhez szükséges többletmunkaidőt mindkét oldalon be lehetne építeni az oktatók óraszámába.

Informatív és hasznos eredményre vezetett a Magyar Nyelvtudományi Tanszéken működő Anyanyelvtanítási Műhely keretében végzett felmérés, amely a magyartanár szakosok és az oktatók igényeit térképezte fel:

– A hallgatók a tanárszerep stabilitását elősegítő módszereket, technikákat, kommunikációs eszközöket szeretnének megismerni és gyakorolni, elmélyíteni, hogy aztán saját eszközeiket is ki tudják alakítani.
– Az oktatók szeretnének informálódni a tanárjelöltek szakmai felkészültségéről, tanítási feladatairól, nehézségeiről, bizonytalanságairól; szívesen adnának szervezett formában megoldási lehetőségeket a tanárjelöltek aktuális tanítási feladataihoz, kihívásaihoz; visszacsatolást várnak a tanárjelöltek oldaláról a tanítási gyakorlatuk során szerzett élményeikről (sikerekről, kudarcokról); mindennek teljesülésével az oktatók támpontokat kapnak az önreflexióhoz, inspirációt az önfejlesztéshez, további módszerek kidolgozásához (például továbbképzések szervezéséhez), a hallgatókkal közös projektek kidolgozásához.

A kérdéskör nehezen megragadható környezeteként tekinthetünk arra a generációproblematikára is, amelyet a tanárképzés szereplőinek (legalábbis a középkorú vagy ennél idősebb oktatóknak) a helyzete jelent a digitalizáltság, vele összefüggésben a figyelemirányítás, az erősségek és a hiányosságok tükrében. Nagyon leegyszerűsítve kis túlzással a jelenség akár karikaturisztikusnak is nevezhető: még a „boomer generáció" tagjai is tanítják a „félig" digitalizált környezetbe született tanárjelölteket arra, hogy ők pedig hogyan és mire tanítsák a már teljesen digitalizált környezetbe született generáció gyermekeit. Erőteljes a felsőoktatásban tanítók oldaláról az igény továbbképzésekre, eszmecserékre, műhelyekre, ahol a jelenség megértéséhez és lehetséges megoldásaihoz segítséget kaphatnak.

2.3.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

A magyar szakra bekerülő hallgatók körében azt tapasztaljuk, hogy rendkívül hiányos tudással rendelkeznek, és elmondásuk szerint ennek az is az oka, hogy a középiskolában nincs magyar nyelvi órájuk, vagy ha van is, csupán az érettségire történő „trenírozás" folyik rajta. Az is probléma, hogy a modern nyelvészeti (kognitív, funkcionális, pragmatikai) kutatások eredményei alig jelennek meg a közoktatásban. Ezt próbálja valamelyest kiküszöbölni A nyelvleírás elméletei az oktatás gyakorlatában kurzusunk, amelyen igyekszünk az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolhatóságát megmutatni a tanárjelölteknek. Kihívás továbbá, hogy a tanításban a nyelvről szóló ismeretek és a nyelvhasználati tudás nem egymással összefüggő komponensekként jelennek meg, annak ellenére, hogy a kognitív nyelvészeti kutatásokban a grammatika és a pragmatika erős összekapcsolódása figyelhető meg.

Az egyetemen a hallgatóknak bár sok pedagógiai és pszichológiai tárgyuk van, ezek valójában nem készítik fel őket a tanításra. Hiányzik a képzésből a speciális nevelési igényű, például a diszgráfiás, diszlexiás diákok tanítására való gyakorlati felkészítés is.

Kihívást jelent az is, hogy – alkalmassági vizsga híján – igen eltérő szellemi képességű, felkészültségű és motiváltságú hallgatók jelentkeznek magyartanári szakra, és a képzésben később sincsenek a régi rendszerben meglévő beugrókhoz és szigorlatokhoz hasonló szűrések.

A már említett generációs különbségeket pedig azzal egészíteném még ki, hogy jelenleg a közoktatásban lévő tanárok nagy része nyugdíj előtt áll, már nem akar változtatni a régi, annak idején bevált módszerein, továbbá az egykori szakmai ismereteit sem frissíti.

2.3.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

A legelső és föltehetőleg lekomolyabb feszültség az egyetemi képzés mindig újszerű, innovatív jellege és a konzervatív közoktatási gyakorlat között mutatkozik meg. Ez önmagában majdnem természetes. Az ezredforduló után azonban fölerősödött a nyelvtudomány pluralizmusa, tehát jelentékeny mértékben eltérő nyelvelméletek dolgozták ki nyelvpedagógiájukat is. A magyar közoktatás számára a hagyományos (újgrammatikus és egyben strukturalista) nyelvtan, a formális nyelvészet és a funkcionális nyelvészet egyaránt kínál anyanyelvoktatási programokat és tankönyveket. Az egyik oldalról az egyetemi hallgatók vagy nyitott tudományos szemlélettel, plurális nyelvleírással és többféle nyelvelmélettel találkoznak a képzésben, vagy egyetlen nyelvelmélettel, miközben a többiről nem kapnak tájékoztatást. Egyik esetben sincsen kidolgozva az egyetemi oktatásba bevont nyelvtudomány nyelvmagyarázata és a NAT-ban felállított zárt, normatív pedagógiai rendszer közötti viszony. A kettő viszonya távolodott az elmúlt időszakban, elsősorban a legutóbbi NAT zárt normativitása miatt, amely az 1960-as évekből itt maradt, sőt felújított egynormájú, leegyszerűsített grammatikát kívánja az iskolában taníttatni, mint az egyetlen helyes és értékes magyar nyelvváltozat egyetlen helyes leírását. A NAT nem válaszol a kulturális pluralizmus nyelvi kérdéseire.

Kihívás a mindentudás kényszere az egyetemen és az iskolában. Mind az egyetemi képzésben, mind az iskolai oktatásban az 1960-as évek óta részben kimondatlan elvárás, hogy a tanítási tematika a magyar nyelv tudományos leírásának minden területére egyforma figyelmet irányítson. Az 1950-es években az iskolai tananyag lényegében a hagyományos értelemben vett grammatikára (hangtan, alaktan, szókészlettan, mondattan) korlátozódott. A korábban

jelentős poétika, stilisztika és retorika jórészt kimaradt a tanmenetből. Az 1960-as évektől előbb visszakerült a stilisztika, majd az 1980-as évektől a kommunikációtan, a szövegtan, szociolingvisztika, később a retorika. A tematikában és terjedelemben megnövekedett tananyaghoz rendelt óraszám azonban nem növekedett, sőt az elmúlt két-három évtizedben csökkent. A nagy tananyag és a kevés tanóra csakis felületességet eredményezhetett.

A NAT és a hivatalos tankönyvek a széles tananyagot mozaikosnak, kvázimodulárisnak nevezhető módon tagolják és tárgyalják. Ez azt jelenti, hogy az egyes nagy témakörök, legfőképpen a kommunikáció és a grammatika (másképp a használat és a rendszer) között nincs kidolgozott kapcsolat, a kettő egymástól elidegenítve jelenik meg. A diákoknak nem mutatják be a kettő közötti természetes viszonyt, amely az anyanyelvi beszélők számára magától értetődő. Például a hivatalos tankönyvek a Jakobson-féle strukturalista kommunikációs modellt mutatják be, de azt nem kapcsolják össze a grammatika egyes részeivel, holott a grammatika variabilitása rendszerszinten a kommunikációs igények megvalósíthatóságát szolgálja. A tankönyvek nyelvelméleti szempontból vegyülékesek, következetlenek, a diák így nem tud eljutni az összefüggések felismeréséhez. Fogalmak, kategóriák meghatározás nélkül maradnak, így üresek a diák számára – a ma hivatalos tankönyvekben súlyos a definícióhiány.

A tanárjelöltek igen kevés hozott tudással lépnek be az egyetemi képzésbe, amely tudás ráadásul inkoherens a fent jelzett körülmények miatt. A helyzetet súlyosbítja a felvételi vagy érdemi alkalmassági vizsga hiánya. Ez a nyelvtantudás az anyanyelvet kívülről láttatja elvont rendszerként, amelynek nincs közvetlen kapcsolata a tényleges nyelvi tevékenységgel, amelynek rendszeres jellegét az iskolai oktatás nem tárgyalja, és nem kapcsolja össze az elvont grammatikai rendszerrel. E mellé a darabos tudás mellé a hallgatók nehezen tanulnak meg másfajta tudást, másfajta nyelvértelmezést, akár többfélét is a kurrens nyelvelméletek szerint.

A digitalizáció jelentősen átalakította a mindennapi kommunikációt. Ennek részleteit és következményeit még kevéssé lehet tudományos szinten ismerni, hiszen a folyamat még erőteljesen zajlik. Ugyanakkor a képzésben az elektronikus kommunikáció kérdésköre kikerülhetetlen.

Az iskolában tanító gyakorló tanárok kimaradnak a központi fejlesztésekből. Az állami közoktatási rendszer a tanártól a központi előírások követését és végrehajtását várja (jórészt egyébként okkal). Az iskolai kezdeményezések és a kritikai visszajelzések nincsenek intézményesítve, sem az igazgatási, sem az egyetemi képzési területen.

Nincsen szabatosan meghatározva a magyar irodalom és a magyar nyelvtan tanórai viszonya. Ennek a következménye a nyelvtanórák gyakori elhagyása, a kirívóan alacsony óraszám mellett is. Megoldás lehetne a két önálló tanórára bontás vagy legalább a külön osztályozás.

2.3.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

A közoktatásbeli nyelvtanoktatás és az egyetemi nyelvészeti oktatás között mind szemléletében, mind konkrét adatanyagában, mind a célkitűzés szempontjából alapvető különbségek vannak. Ennek a feloldása nem lehetséges azon a módon, hogy az egyetemi oktatást lecseréljük a közoktatásbeli tananyagokra, mert ez azt jelentené, hogy az elmúlt nemhogy évtizedek, de egy-két évszázad tudását kellene az egyetemi hallgatók elől elhallgatnunk. Ennek az ellentmondásnak a feloldásán a pécsi Nyelvtudományi Tanszék munkatársaiként folyamatosan dolgozunk, majdnem azt mondhatjuk, hogy magát a tanszéket is ennek az ellentmondásnak a feloldására hozták létre Szépe Györgyék a 80-as években kísérleti tanszékként.

A munka egyik része a folyamatos publikálás, előadás a témában. Többek között erre szolgál a *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* konferenciasorozatunk is (8). Ezeken a konferenciákon nemcsak mi adunk elő, amit a közoktatásban részt vevő aktív tanárok meghallgathatnak, és (nem akkreditált) továbbképzésnek is elszámolhatnak, hanem az előadók egy része is a közoktatás magyartanárai közül kerül ki, így kölcsönösen meghallgatjuk egymás gondolatait, kerekasztal-beszélgetésekben egyeztetünk, ajánlunk egymás számára kutatásokat, tananyag-fejlesztéseket.

Egy másik eszközünk, hogy a hallgatóink képzése során folyamatosan reflektálunk a közoktatásbeli tananyagokra, illetve fókuszba hozzuk a sikeres alternatív tananyagokat is. Volt diákjaink, akik azóta gyakorló magyartanárok vagy gyógypedagógusok, visszajárnak hozzánk előadásokat tartani, a tapasztalataikat megosztani.

A harmadik, hogy amellett, hogy felkészítjük a hallgatóinkat erre az ellentmondásra, próbálunk számukra hátországot biztosítani a jövőben is, ahova tanácsért fordulhatnak, és abban reménykedünk, hogy közülük kerülnek ki azok a felelős szakemberek, akik tudnak reformokat elérni a közoktatásban.

2.4. Normativitás és diszkurzivitás

Kérdés: Hogyan oldható fel a feszültség a közoktatás normativitása (a fennálló gyakorlatból és a szabályozásból fakadó adottságok, keretek, normák) és

a tudományos színtér/képzés diszkurzivitása, a beszélői-tanulói-tanári-kutatói kreativitás, innováció között?

2.4.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

Ahhoz, hogy erre a kérdésre szakmailag megalapozottan válaszolhassunk, komplex, körültekintő tájékozódásra, mérésekre, adatgyűjtésre volna szükség.

Intuitíve – a rendelkezésünkre álló benyomásaink fényében – a válasz nagyon röviden az, hogy ha a jelenlegi gyakorlatot vesszük alapul, akkor változtatások nélkül nehezen képzelhető el a közoktatás normativitásának és a tudományos képzés diszkurzivitásának optimális mértékű összehangolása (ami nem jelenti azt, hogy erre nem lehet és kell a jelenlegi körülmények között is folyamatosan törekedni). Ahogy erről fentebb a kihívások tárgyalásakor szó volt, mennyiségi és minőségi ellentmondásokat kellene egyidejűleg kezelnünk.

A tanszékünk oktatóinak a véleményét, javaslatait összegezve az alábbi törekvések fogalmazhatók meg:

- Időszerű és szükséges volna az egyetemi oktatás és a közoktatás viszonyának elemző értelmezése és értékelése (reprezentatív kérdőívek alkalmazásával, adatgyűjtéssel és -elemzéssel, konzultációk, iskolalátogatások formájában).
- Továbbképzésekre, eszmecserére van szükség mind az egyetemi oktatók, mind a közoktatásban tanítók körében (együttesen is), ahol lehetőség nyílhat a kihívások hátterének részletezésére, az előremozdulás lehetőségeiről, miként jéről szóló vélemények megfogalmazására, ismeretek megszerzésére, pilot programok közös kidolgozására stb. (a felvetések sora ezen a területen a konkrétumok fényében folytatható).
- A közösen időszerűnek ítélt változásokat előkészítő egyeztetések alapjaként szükségesnek gondoljuk a felsőoktatás és a közoktatás viszonyának rendezésében a realitás és az optimum tudatosítását.
- A tanárképzést végző egyetemeknek „híd"-szerepük lehetne a problematika kezelésében úgy, hogy mindenekelőtt megtörténik ennek a szerepnek az akkurátus kidolgozása (a fentebb már említett felmérések, elemzések, adatgyűjtések fényében).

2.4.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

Az előbb elhangzottakkal teljesen azonos véleményen vagyunk mi is. Szorgalmazzuk a szaktárgyi pedagógus-továbbképzések kidolgozását: ne a NAT-ból kelljen vizsgázniuk a tanároknak, hanem legyenek ismereteik

a funkcionális, kognitív nyelvszemléletről is. Szaktárgyi módszertani segédanyagok kidolgozását és népszerűsítését is hasznosnak gondoljuk. A tanításra való felkészítés mellett a szaktárgyi tartalom magas színvonalát is fontosnak tartjuk, és azt valljuk, hogy az egyetemi nyelvészeti képzésnek legalább részben kutatásalapúnak kellene lennie, és semmiképp nem szabad az egyetemi tananyagot a középszintű érettségi anyagára lebutítani.

A közoktatás magyartanításában innováció, hogy egyre több tanár használja az okostankönyveket és az ezekhez készített digitális feladatokat. A gamifikáció előnyeit elismerve azonban úgy véljük, hogy a játékosításnak nem szabad öncélúnak lennie, csak akkor hasznos, ha biztos szakmai tartalom van mögötte. A meglévő okosfeladatok és applikációk mellett szükségesnek látjuk továbbá a szakmai szempontból hiteles digitális tananyagok kidolgozását és a tanárjelöltekkel, valamint a közoktatásban tanítókkal való megosztását. Ilyen kezdeményezés például a *Nyelvészet mindenkinek* YouTube-csatorna (4), amely szórakoztató, hétköznapi példákon keresztül, közérthető formában mutat be néhány nyelvészeti jelenséget (például a manipulációt, a mondatelemzést, a diskurzusjelölőket, a szóképeket és az alakzatokat). A rövid anyagok révén a nézők képet kaphatnak a legfrissebb nyelvészeti irányzatokról és a funkcionális-pragmatikai szemléletmódról is.

2.4.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

A közoktatás normativitása és a tudományos és tanárképzési nyitottság viszonyát elsőként tudatosítani kellene, azaz nyilvánvalóvá kell tenni a kettő közötti lényegi eltéréseket. Ez a viszony egyik oldalról sincsen kidolgozva tudományos igényességgel, ezért észszerű, megalapozott megoldási javaslatok sem nagyon vannak. Az alábbi kérdéseket kellene többek között közelebbről megvizsgálni és megoldásukra javaslatokat tenni.

– Mi tanítandó: nem lehet mindent megtanítani, azaz tanítás és tanulás tárgyává tenni, kérdés tehát, hogy a nyelvtudomány által lefedett teljes tematikából mi kerüljön be a közoktatásba, és mi nem. Egyes fontos részeket ki kell emelni, másokat háttérben hagyni, de jelezni, hogy azok is részei. A mai helyzet több évtizednyi kísérletezgetés zavaros eredménye: mindenből egy keveset, a mélyebb összefüggések és részletek nélkül.
– A legfontosabb tanítandók hogyan fedjék le a nyelvvel kapcsolatos ismeretek egészét: az egészleges, holisztikus tanítás lenne a cél, a sokféle tanítandó témakör szerves összekapcsolásával. Döntő tényező,

hogy a kommunikáció, a nyelv rendszer- és használati oldala együtt jelenjen meg a diák számára, egymással összefüggésben. Ehelyett most nem kapcsolódnak össze a fő témakörök. Például a nyilvános beszédet a retorika ókori rendszere alapján tanítja két hivatalos tankönyv (a nyilvánvaló kulturális különbségekre tekintet nélkül), függetlenítve a szókészleti, mondattani és stilisztikai ismeretektől. A tananyag így holt anyaggá válik.

– Az előző két pont nyomán újragondolandó, mi az optimális tananyagbeosztás a 3 x 4 évnyi közoktatásban. Problematikus például, hogy a négyosztályos gimnáziumban semmilyen mondattani tananyag nincsen.

A másik fő kérdés az oktatási normativitás nyitottabbá tétele, összhangban a kulturális és nyelvi pluralizmussal. Ehhez több szakmai szabadság járhat a tanárnak, de erre fel kell a tanárt készíteni. Itt többek között az alábbi kérdésekkel szembesül a nyelvtudomány, az anyanyelv-pedagógia és természetesen a tanár az órán:

– a tudományos kutatások és eredmények életszerűbbé tétele,
– a rendszer és a használat együttes tárgyalása, összeillesztése a diák meglévő és fejlesztendő anyanyelvtudásával, a nyelvi rendszer és a használat jobb összehangolása a funkcionalitás keretében,
– a jelenkori kommunikációs kultúra, a kommunikációs, nyelvi és kulturális pluralizmus és az elektronikus kommunikáció szervesebb beépítése a nyelvtanóra gyakorlatába nem zárt kimenetű kreativitással, nem egyetlen zárt (és egyébként részleteiben leíratlan, tehát csak részlegesen ismert) szabályrendszer szerint.

Harmadjára említendő a pedagógusokkal való kapcsolat. Továbbra is gond a tanári továbbképzés megoldatlansága, a nyelvészetileg konzervatív NAT, kerettanterv, tankönyvek és a jelentős mértékben átalakult nyelvtudomány összhangba hozása, főképp a régebben végzett tanárok körében, de a fiatalok között is. Ez azonban diszkurzív módon lehet eredményes, tehát a gazdag tapasztalatokkal, elmélyült ismeretekkel rendelkező pedagógusokat cselekvő és együttműködő partnerekként érdemes bevonni szervezett, egyúttal kreatív eszmecserékbe, amelyeken a résztvevők nyitottan keresnek megoldásokat. Valójában nem fölülről szervezett továbbképzésre lenne szükség, amelyet a tanár „készen kap", hanem fontos kérdések köré szervezett megbeszélésekre.

2.4.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

Ez az ellentmondás, feszültség csakis párbeszéd útján oldható fel. Egyrészt nagyon fontos lenne az egyetemeken az ilyen irányú munka támogatása: eszközökkel, anyagi forrásokkal és státuszokkal, és ennek hatására az egyetemeken dolgozók továbbképzéseket, digitális tananyagokat, a közösségi médiában ingyen elérhető csatornákat tudnának biztosítani a közoktatásban részt vevők számára (ilyen kezdeményezések nemegyszer egyéni áldozatvállalással már most léteznek, de erre nem lehet rendszerszintű folyamatokat építeni).

De nem elegendő, ha ezek a kezdeményezések egyoldalúak. Az a személyes tapasztalatunk, hogy a közoktatásban részt vevő, különösen az idősebb, a tanárhiány miatt leterhelt és gyakran kiégett tanárok nehezen szólíthatók meg bármilyen újdonsággal, és nem egyszer ellenállást váltanak ki az új szemléletű tananyagok vagy módszerek. Ezért nagyon fontos a pedagógusok partnerként bevonása a kommunikációba, megtudni tőlük, hogy mire van szükségük, megérteni a nehézségeiket és konkrétabban válaszolni az igényeikre. Ezen a módon építhető ki egy olyan bizalmas kapcsolat, amelyben sokkal hatékonyabb a tudás átadása. Sajnos ez a folyamat nagyon idő- és forrásigényes, és hosszabb távon biztosított anyagi források nélkül nem megvalósítható.

2.5. Innovativitás

Kérdés: Az ezredforduló utáni, szükséges mértékű közoktatásbeli innovációt hogyan tudja/tudná a tanárképzés katalizálni és támogatni?

2.5.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

A szóban forgó kérdésre annak ismeretében lehetne megalapozottan válaszolni, hogy megvalósulhatnak-e azok a megoldások, amelyek javaslatként megfogalmazódtak az előző kérdéskörrel – „a közoktatás normativitása és a tudományos színtér diszkurzivitása" közötti feszültséggel – kapcsolatban.

A tanszékünkön folyó nyelvészeti képzés keretében az utóbbi időben szerzett tapasztalataink és az ezekre reflektáló kísérleti törekvéseink, projektjeink eddigi eredményeinek a fényében az alábbi benyomásokat fogalmazhatjuk meg:

– Egyre nagyobb a hallgatói visszajelzések jelentősége. Itt nemcsak az oktatásvéleményezésről van szó (amely anonim formában történik, és csak fenntartásokkal szolgálhat szakmai megfontolások és változtatások alapjául), hanem sokkal inkább olyan hallgatói-oktatói fórumokról, amelyek keretében valódi eszmecsere alakulhat ki a hallgatók

és az oktatók között az oktatás szakmai és nem szakmai kérdéseiről. A Magyar Nyelvtudományi Tanszéken működő Anyanyelvtanítási Műhely – eddigi tapasztalataink alapján – hatékonyan tölti be az eszmecserefórum szerepét (is), a havonta egyszer megrendezett foglalkozások egyre népszerűbbek a magyartanár szakos hallgatóink körében: az oktatói-hallgatói konzultáción kívül anyanyelvtanítás-módszertani kérdéseket, nyelvtanértelmezési nehézségeket, stratégiákat, óraterveket, az anyanyelvtanítással kapcsolatos szatelit témákat tárgyalunk meg (nemritkán meghívott előadókkal).

– Az utóbbi években egyre gyakoribb a kooperációs szakdolgozati témavezetés (nyelvészeti és tanításmódszertani komplex témakörökben): az egyik témavezető általános vagy középiskolai vezetőtanár, a másik egyetemi oktató. A szakdolgozók egy feldolgozásra választott nyelvészeti témakörben – elméleti megalapozás, tananyagelemzés mellett – rendszerint módszertani javaslatokat fogalmaznak meg, feladattípusokat dolgoznak ki, ezeket gimnáziumi vagy általános iskolai tanórákon tesztelik, majd értékelik a gyakorlatban szerzett tapasztalataikat, és kitekintenek további kísérleti-módszertani lehetőségek irányába. Az eddigi tapasztalataink (a tesztelés kivitelezése jelentette kihívások ellenére is) jók.
– A leendő magyartanárok tudományos kutatásokba, projektekbe való bevonásával növeljük az esélyét annak, hogy olyan széles látókörű hallgatók kerülnek a közoktatásba, akik oktatói munkájuk révén közelítik egymáshoz a közoktatás normativitását és a tudomány diszkurzivitását, elősegítve ezzel a korábbi kérdésben említett feszültség enyhülését.

2.5.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

Nálunk is működik az oktatók hallgatói véleményezése. Problémásnak gondoljuk ugyanakkor, hogy a nagyközönséghez az egyetemi véleményezés anyaga nem juthat el, helyette a nem ellenőrzött, nem hiteles és sokszor minden alapot nélkülöző *Mark my Professor* oldal értékeléseit tekintik mérvadónak. Az egyetemünkön egyébként már elindult az úgynevezett TEA-House (tanulásieredmény-alapú oktatás), amelynek keretében a résztvevők anonim módon adhatják le véleményüket, javaslatukat, legjobb gyakorlataikat és ötleteiket a hatékony és eredményes hallgatóközpontú értékelés kérdéskörében.

A tanítványainkat mi is igyekszünk bevonni tudományos kutatásokba. Mind a SZÖSZI (= Szögedi Szociolingvisztikai Interjú), mind a NYELVÉSZ (= Nyelvi vélekedések Szegeden és környékén) projektjeinkben hallgatók is részt vettek terepmunkásként, illetve az interjúk lejegyzőiként. A diákjainknak

továbbá lehetőségük van szabadon választható kurzusként (Nyelvészeti műhely) műhelymunkába is bekapcsolódniuk.

2.5.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

A válaszhoz lásd az előző pontokat, főképp a 2.4.3. pontban foglaltakat: az iskolában kisebb tananyag, nagyobb mélységű és koherensebb, szabatosabb tárgyalással, rendszer és használat egységének bemutatásával, a diákok meglévő tudásának és alkotókészségének az erőteljesebb bevonásával. Mindez a tudományos eredményeknek az iskolai tanítás nézőpontjából az iskolában alkalmazható szintekre történő józan, magyarázó és érthető lebontásával lehetséges. A tanárszakos hallgatóknak a „teljes" potenciális tananyagot meg kell tanulniuk nyelvészeti szinten, és azt párhuzamba kell állítaniuk az iskolában tanítható részek rendszerével, a háttérben maradó tudásrészeket is számontartva.

Ezek kiegészítéseként megjegyzendő, hogy érdemes a tanításba jobban beépíteni az ezredforduló utáni kulturális vonatkozásokat, más nyelvek hatásait (a lingua franca angol jelenlétét, a környező államok magyarságának kétnyelvűségét), az EU, a globalizáció és az internet nyelvi vonatkozásait.

Különösen fontos a diákok és a tanárok bevonása a megismerendő nyelvi jelenségek felderítésébe, ennek részeként a kutatási projektek iskolai kidolgozása és alkalmazása. Például a tárgyalandó nyelvi jelenségekhez a diákok anyagot, adatokat gyűjthetnek és rendszerezhetnek, ezeket be tudják az órán mutatni, meg tudják vitatni.

2.5.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

Úgy látjuk, hogy elindult, legalábbis a középiskolai taneszközökben némi változás a közoktatásban (például [9]). De ez sajnos nagyon kevés, nem rendszerszerű és főleg nem a szemléletváltást tükrözi. Úgy gondoljuk, hogy a hallgatóinknak is sokat segít, ha időről időre a nyelvi, nyelvészeti kérdésekre, beleértve ebbe a magyar nyelvre vonatkozó kérdéseket is, úgy tekintenek, mint marslakók, vagy – amit könnyebb elképzelni – mint az adott nyelvet idegen nyelvként tanulók. Ezzel a szemlélettel egyrészt érdekességet lehet vinni az oktatásba, másrészt olyan jelenségekre lehet rávilágítani, amit eddig vagy nem vettek észre, vagy nem tartották érdekesnek; harmadrészt a szemlélet az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos attitűdökre is pozitívan hathat. Ebben segít minket a sok kínai magyarszakos hallgató, akikkel közös órákon a magyar hallgatók is érdekes szemléletváltásokon mehetnek át.

Emellett nagyon nagy jelentősége lenne annak, ha a digitális források szakszerű kezelését megtanítanánk a felsőoktatásban. Hogyan kell jól lekérdezéseket

írni az elérhető korpuszokhoz, hogyan lehet hatékonyan használni a helyesírás-ellenőrzőt, a fordítóprogramokat, a keresőket, a ChatGPT-t.

Az egyetemünkön természetesen működik az anonim oktatásértékelő rendszer, de ennek kevesebb gyakorlati hasznát látjuk. A szakos képzésünkben azonban propagáljuk és támogatjuk a mentori rendszert, és a mentornak jelentkező felsőbb éves hallgatók partneri viszonyban való kezelését. Így sok hasznos visszacsatoláshoz jutunk az oktatással, a tananyaggal, általában a hallgatók számára érvényes és fontos problémákkal kapcsolatban. A mondattan oktatásába is belevonjuk a felsőbb éves hallgatókat, és ők gyakran szolgálnak megvilágosító erejű megoldásokkal a magyarázatokban.

Egyes (főleg tömbösített) kurzusaink után magunk is szerkesztünk visszajelzést kérő anonim kérdőíveket, ahol nem pontozással kell kifejezni az értékelést, hanem szövegesen. A hallgatóink már sok értékes visszajelzést megfogalmaztak, amelyeket hasznosítani tudunk.

Támogatjuk a hallgatók részvételét a kutatásokban: ez részben az TDK-pályázatok bemeneti forrása, amelyben a tanszékünk, méretéhez képest kimagaslóan sikeres, de nem kizárólag TDK-célokkal dolgozunk közösen tudományos projekteken a hallgatókkal. Vannak, akik kevésbé preferálják a kompetitív jellegét a munkának, vannak, akik nem kifejezetten tudományos érdeklődéssel jelentkeznek, inkább egyfajta kíváncsisággal. Az egyetemi munkát értékelő pontrendszer sajnos nem jutalmazza, ha az oktató egyszerű szemináriumi dolgozat céljából fektet be nem kevés konzultációs időt a hallgató támogatásába, pedig ezek a munkafolyamatok is értékesek a hallgatói motiváció fenntartásában és a hallgatói tudás szélesítésében.

Nagy hangsúlyt fektetünk a levelező tanárképzésre, hiszen az ott megjelenő diákok általában már szereplői a közoktatásnak. A legfontosabbnak azt tartjuk, hogy szemléletváltást tudjunk adni, az erősen létező preskriptív szemléletet képesek legyünk finomítani, nyelvi toleranciát tanítsunk.

Mindezeken túl folyamatosan tápláljuk magunkban a reményt, hogy azok a hallgatók, akiket mi tanítunk, lesznek majd azok, akik megreformálják a közoktatást, mert meggyőződésünk, hogy ennek belülről is kell majd elindulnia.

2.6. Közös, együttesen képviselt elvek

A felsőoktatás – ahogy a jól működő iskola is – tudáslétrehozó intézmény. A tanárnak magas szintű tárgytudományos és tantárgy-pedagógiai ismeretekkel kell rendelkeznie ahhoz, hogy

– az anyanyelvi nevelés színterein kreatívan tudja kezelni a tanítási-tanulási folyamatot, helyzeteket;
– a diákok anyanyelvi tapasztalataira támaszkodva használatalapúan tudjon közelíteni a nyelvről való tudáshoz, a nyelvi interakció megértéséhez, továbbá
– eszközöket tudjon felkínálni a diákok számára saját és mások nyelvi tevékenységének a megértéséhez annak érdekében, hogy képesek legyenek ahhoz viszonyulni;
– fejleszteni tudja a metakogníciót, ami szükséges ahhoz, hogy a diákok alkalmazható tudásra tegyenek szert (ne véges ismereteket, taxonómiát sajátítsanak el).

Ezért a felsőoktatási grammatikatanításnak is tudáslétrehozónak (tehát kreatívnak és nem replikálónak vagy korlátozott mértékben alterálónak) kell lennie. Tárgytudományos tartalmait nem lehet a közoktatási szabályozásban körülhatárolt ismeretanyaghoz rögzíteni, módszertanának kutatásra, tudományos kérdések megfogalmazására és megválaszolására, problémák megoldására kell felkészítenie.

A felsőoktatás a tanárszakos hallgatóval szemben ne csak követelményeket állítson, hanem építse föl a tanításban való tanári otthonosságot és ettől elválaszthatatlanul a diákok remélt otthonosságát. Az iskolai oktatás a legfontosabb ismereteket nyissa meg a kíváncsiság, a további kreatív megismerés előtt, érvényre juttatva azt, hogy – a teljesítményelv megtartásával – a tudás gyarapítása öröm, és a nyelv legsajátabb humánrészünk.

3. Részvétel a felsőoktatást érintő szakmai folyamatokban

A tanárképzésben folyamatosan fennáll és természetes az igény a megújulásra, az oktatás tartalmának és módszertanának a korszerűsítésére. A tanárképzést érintő változásokban az intézményi autonómiának és a képzés egységes követelményrendszerének egyaránt érvényesülnie kell.

A szerzők elkötelezettek az oktatási intézmények demokratikus működése és a demokratikus jogok érvényesítése mellett, lényegesnek tartják, hogy nyelv- és szakmapolitikai kérdésekben folyamatos legyen az eszmecsere a döntéshozók és a tudományos-szakmai szervezetek, társadalmi szereplők között. A demokratikus működés az alapja annak, hogy fennmaradjon, illetve helyreálljon a társadalmi bizalom az oktatási közintézményekkel, az egyetemi tanárképzéssel kapcsolatban. Aggodalommal szemlélik azonban, hogy az elmúlt

évtizedben a társadalmi rend egyre erősebben a központontosítás koncepciójára és nem a bizalomra, nem a nyilvános párbeszédre, nem a demokratikus működés mechanizmusaira épül. Az olyan fontos témákban, mint a NAT, az érettségi, a tanárképzés átalakítása, szükséges a nyilvános párbeszéd az érintett szakmai szereplőkkel, szakmai-tudományos szervezetekkel. Sajnálatos módon azonban azt tapasztaljuk, hogy az egyeztetések vagy nem érdemiek, vagy teljesen el is maradnak, az érintett szakmai szereplőknek alig van információjuk az átalakítási és döntési folyamatokról, így azok átláthatatlanok a számukra. Például az ELTE magyartanárképzéssel foglalkozó szakemberei nem kaptak tájékoztatást arról, hogy mely intézmények képviselői milyen folyamatszabályozás mellett végzik az új képzési tervek elkészítését. Az átláthatatlanság és a nyilvános párbeszéd hiánya gátat vet annak, hogy az önhelyesbítő mechanizmusok megfelelően működhessenek. Két eklatáns példát hozunk a demokratikus működés erodálódására, a rend zászlaja alatti centralizálási törekvésre: az egyik a NAT alakulása (vö. Kugler 2017: 338–339), a másik a tanárok vizsgáztatása 2024-ben.

A NAT azzal hozott változást 1995-ben, hogy a közoktatás tervezési folyamatait egy központi bázistantervvel alapozta meg, amelynek alapján helyi tantervek készültek. Már az a centralizálás irányába mutatott, amikor 2000-ben a bázistanterv mellé odakerült a kerettanterv. A kétezres években a NAT négy átdolgozáson is átesett. A szakmai egyeztetés időben előrehaladva egyre kevésbé volt jellemző, míg az utolsó változat esetében inkább arról lehet beszélni, hogy az új változatot a tanárok és szakmai szervezeteik ellenállása ellenére vezették be. Ugyanakkor az a tény, hogy 2012-től az alaptanterv ismét rögzít a műveltségterülethez kötött tartalmi elemeket, erősíti a kanonizált nyelvtani ismeretanyagot, és nem kedvez a tárgytudományos eredményeket figyelembe vevő újításnak (vö. Kerber 2002).[5] Visszalépés történt ahhoz a felfogáshoz képest, amely a kulcskompetenciákra vonatkozóan is minőségi jellemzőkkel definiálja a tudást (vö. Sejtes 2006), nem pedig tartalmiakkal. (Vö. Kugler 2017: 339.)

A tanárok vizsgáztatása 2024-ben részben a megfelelő körű egyeztetés nélkül bevezetett tantervi szabályozás tartalmi elemeire, részben az oktatásirányítás ideológiai koncepciójának az ismeretére[6] irányult, kidolgozója pedig a Nemzeti

[5] Kerber (2002) például kifejti, hogy összefüggés feltételezhető az érettségit (és a valamikori felvételit) is meghatározó tartalmi elemek rögzítése és a kánontól eltérő nyelvtani modellt érvényesítő alternatív programok marginalizálódása között, mivel így az alternatív program nem foglalhatta el a meghaladni kívánt tananyag helyét, hiszen azt továbbra is meg kellett tanítani a diákok sikeres vizsgájának az érdekében.

[6] Például Orbán Balázs *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez* című írásából (Orbán 2023), amely ideológiai értékválasztásként keretezi a közoktatási intézmények normativitását.

Közszolgálati Egyetem volt. Az egyeztetésből kizárt tanárok az állásukkal zsarolhatók, akkor is alá kell vetniük magukat az új szabályozásnak (tantervnek, képzési tervnek és követelményrendszernek stb.), ha azzal nem értenek egyet, ha azzal kapcsolatos kritikai véleményüket (például amelyet a Magyartanárok Egyesülete képviselt) nem vették figyelembe a döntéshozók.

Lényeges, amellett, hogy a párbeszédet újra gyakorlattá kell tenni, az is, hogy a szakmai diskurzusok ne ideológiai értékválasztási törésvonalak, hanem tudományos-szakmai és pedagógiai szempontok mentén alakítsák ki a közoktatás és a tanárképzés alapkoncepcióját. Mivel a kutatóegyetemeket (a felsőoktatási törvény és a hivatkozott kormányrendelet szerint) a kormányzat is nagy presztízsű intézményeknek tartja, várható, hogy a párbeszéd szűkülése mellett is, ezeknek az intézményeknek a képviselete magától értetődően valósul meg a köz- és felsőoktatás koncepcionális tervezésének és szabályozásának a kérdéseiben. A következőkben azt fejtik ki a szerzők, hogy hogyan, illetve milyen mértékben valósult meg ez a részvétel.

Kérdés: Milyen mértékben volt lehetősége kutatóegyetemének intézményként részt venni a keretet adó és kitöltő dokumentumok (szabályozás, tankönyvkészítés stb.) megalkotásában, szakmai véleményezésében?

3.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke részt vett a folyamatban két másik intézménnyel, az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetemmel és a Nyíregyházi Egyetemmel együtt. A feladat az volt, hogy a három intézmény együtt dolgozzon a KKK-n, és a javaslatokat közös állásfoglalás alapján adjuk le.

Tanszékünk a feladatát komolyan vette, és minden oktató aktív részvételével javaslatokat fogalmaztunk meg egy új lehetséges KKK részleteire vonatkozóan, modern nyelvszemlélettel, észszerű keretek közé szorítva a nyelvművelő attitűdöt.

A végeredményben megfogalmazott kreditszámcsökkentés és a magyartanárképzés egyéb nagyon fontos részletei (például bizonyos irodalmi tárgyak tartalma, a nyelvészet keretében a nyelvhelyesség kérdéskörének a kezelése stb.) a tanszékünk állásfoglalását nem tükrözi. Sokat dolgoztunk azon, hogy a tudományegyetemek számára kis mozgásteret nyerve megakadályozzuk a nyelvészeti képzés kreditszámának még drasztikusabb csökkentését.

3.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

A 2020-as NAT-nál többféle módon is igyekezett bekapcsolódni az intézményünk a dokumentumok véleményezésébe: egyrészt a köznevelés alapdokumentumainak a tervezésénél a társadalmi vita során véleményalkotóként, másrészt a Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége révén szakmai véleményt megfogalmazva. A javaslatokat és véleményeket a döntéshozók azonban egyáltalán nem vették figyelembe. Ettől függetlenül azóta is zajlik az NKP tankönyveinek folyamatos monitorozása vezetőtanári és pedagógus szinten egyaránt. A társadalmi egyeztetésre kibocsátott anyagok révén úgy tűnik, van lehetőség a szakmai véleményezésre, ám a valódi párbeszéd keretei hiányoznak.

3.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Tudomásom szerint az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszéke, a magyartanár-képzés közvetlen intézménye az ELTE-n nem kapott szerepet a NAT, a kerettanterv-készítés és a tankönyvírás folyamatában, a jelenleg érvényes szabályozás megalkotásában és szakmai véleményezésében nem tudott részt venni. Az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszéke mind az anyanyelv-pedagógia, mind a leíró nyelvtudomány, mind pedig a kettő kapcsolata területén folyamatos, innovatív elméleti és gyakorlati kutatásokat folytat a hallgatók, más intézmények és iskolák, gyakorló pedagógusok bevonásával.

3.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

A 2020-as NAT munkafolyamatában a hozzánk eljutó változathoz szakmai véleményt írtunk, de sajnos, mivel ezt a változatot soha nem vezették be, ennek nem lett jelentősége. A lehetőségekhez mérten vettünk részt a KKK-kal kapcsolatos munkákban (leginkább a problémákat próbáltuk jelezni, kevésbé sikeresen). Az NKP tankönyveit folyamatosan monitorozzuk, vizsgáljuk, és az oktatásba is bevonjuk ezeket a témákat. Nem érezzük azt, hogy rendszerszinten igény lenne a véleményünk meghallgatására.

3.5. Közös tapasztalatok és elvek

A szerzők minimális elvárásként fogalmazzák meg, hogy olyan képzések átalakításával kapcsolatban, amelyekben a kutatóegyetemek is érintettek, ezen intézmények arányos képviselete szükséges a kidolgozási és egyeztetési folyamat során azért, hogy érvényesíteni tudják a felsőoktatásról szóló törvényben rögzített szerepüket.

4. Elvek, kutatóegyetemi minimum

A kutatóegyetemi minimum (1) olyan alapvető elveket fogalmaz meg a magyartanárképzés számára, amelyeket a szerzők – az intézményük felhatalmazásával és támogatásával – együttesen képviselnek a magyar nyelvvel (mint anyanyelvvel) kapcsolatos tárgytudományos és tantárgy-pedagógiai oktatási tartalmak és módszerek vonatkozásában. A közös elvekkel az a célunk, hogy azok irányt mutassanak a magyartanárképzést alakító szakmai és szakmapolitikai szervezetek, döntéshozók számára.

A kutatóegyetemi minimum része egy felhívás is a Realitás és Optimum kidolgozására. A szerzők-aláírók szövetségeseket keresnek a tényleges helyzet feltárására (Realitás) és az Optimum kialakítására. A Realitás és Optimum részvételiségen alapulva, szakmai párbeszéd keretében valósul meg, célja konszenzusos irány kijelölése a magyartanárképzésben, reménye, hogy a magyartanárképzést szabályozás útján alakító döntéshozók is nyitottan fordulnak a javaslat felé.

A Realitás és Optimum összekapcsolható az MTA Nyelvtudományi Bizottságában megindult, az anyanyelvi nevelésre irányuló erőfeszítésekkel. A Magyar Nyelvészeti Munkabizottság kezdeményezte egy anyanyelvi neveléssel foglalkozó ad hoc bizottság felállítását. Az eddig megfogalmazott bizottsági javaslatok alapvetően oktatás- és nyelvpolitikai jellegűek, nem a felsőoktatási szereplőkre koncentrálnak. A bizottsági beszámoló és a jelen tanulmány, illetve a Realitás és Optimum projekt egymástól függetlenül készült, ugyanakkor a két különböző színtéren folyó, eltérő vállalkozás szemléletében és hatásában is várhatóan erősíteni tudja egymást.

Internetes források

(1) Kutatóegyetemi minimum a grammatikaoktatásról a magyartanárképzésben: https://mnyfi.elte.hu/content/kutatoegyetemi-minimum-a-grammatikaoktatasrol-a-magyartanarkepzesben.t.43564 (2024. 12. 28.)

(2) Az Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 10. Grammatikai kutatások és alkalmazások konferencia honlapja: https://mnyfi.elte.hu/content/grammatikai-kutatasok-es-alkalmazasok.t.42764 (2024. 12. 28.)

(3) 276/2009. (XII. 4.) kormányrendelet: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/276_2009_korm_rend_091216.pdf (2024. 12. 28.)

(4) Nyelvészet Mindenkinek YouTube-csatorna: https://www.youtube.com/c/Nyelveszetmindenkinek (2025. 02. 16.)

(5) A Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének tananyagai: https://archive.nytud.hu/oszt/elmnyelv/komlosy/publist.html (2025. 02. 19.)

(6) Anyanyelvi nevelés munkacsoport (Kolozsvár): http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-neveles-munkacsoport (2025. 02. 19.)

(7) A 2004–2008 között fejlesztett SuliNova (később Educatio Kht.) programcsomagok Arató László és Kálmán László szakmai vezetésével: https://magyartanarok.wordpress.com/taneszkozok/ (2025. 02. 19.)

(8) Találkozások az anyanyelvi nevelésben konferenciasorozat: https://btk.pte.hu/hu/nyelvtud/konferencia (2025.02.19.)

(9) Topik, fókusz, béka, királylány: feladatsor a 9. osztályos Magyar nyelv tankönyvből: https://www.nkp.hu/feladat/megjelenites/16079284897 (2025.02.19.)

Irodalom

B. Tier Noémi – Szegedi Eszter szerk. 2018. *Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*. Budapest: Tempus Közalapítvány.

Bánréti Zoltán – Papp Ágnes 1990. *Tanítás és tanulás* I–II. Veszprém: Nodus Kiadó.

Csapó Benő 2008. A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar oktatás megújításáért*. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal – OKA – Ecostat.

Csernicskó István – Kontra Miklós szerk. 2008. *Az üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus azonos című szimpóziumán elhangzott előadások anyaga*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft és II. Rákóczi Ferenc KMF.

Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kádár Edit – Kocsis Ágnes – Szabó Veronika – Viszket Anita – Zs. Sejtes Györgyi 2022. A kutatásalapú anyanyelvi nevelés. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói: Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból (Kálmán László emlékére)*. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 69–83.

Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 2002(10). (http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom) (2016. 11. 10.)

Kerber Zoltán 2008. Nyelvtan tankönyvek négy évtizede. In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3.* Budapest: Iskolakultúra. 83–96.

Kugler Nóra 2017. A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelvpedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 336–356.

Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor – Imrényi András – Kocsis Ágnes – Kodácsi Boglárka – Palágyi László 2022. A funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítése (digitális) nyelvtanórán. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 35–68. https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.35

M. Korchmáros Valéria 1998: *Mondattan I., Deme László egyetemi előadásai alapján.* Második kiadás. Szeged: JATEPress.

Orbán Balázs 2023. Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár* 2023(4). http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez (2024. 12. 28.)

Rácz Endre (szerk.) 1968. *A mai magyar nyelv rendszere*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Sejtes Györgyi 2006. Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra. *Új Pedagógiai Szemle* 56(6): 15–26.

Tolcsvai Nagy Gábor 2015a. Bevezetés: tudomány és iskolai oktatás. *Iskolakultúra* 25(7–8): 3.

Tolcsvai Nagy Gábor 2015b. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25(7–8): 18–27.

Tompa József (szerk.) 1961–1962. *A mai magyar nyelv rendszere I–II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Abstract

Kugler, Nóra – Dobi, Edit – Schirm, Anita –
Tolcsvai Nagy, Gábor – Viszket, Anita

Roundtable discussion on grammar teaching in L1 Hungarian teacher training

The study is based on a roundtable discussion on the state of grammar teaching in L1 Hungarian teacher training. The authors outline the changes they consider desirable for the grammatical (linguistic) training of future teachers to effectively serve the development and career goals of teacher training, as well as to have a positive impact on grammar teaching in public education within the context of first language education.

The questions in the first topic group focus on linguistic teaching competencies and methodologies in first language education. The second topic concerns the participation of the represented university (its specific institution or department) in professional processes (e.g., curriculum design) related to teacher training. By answering questions, the participants express their views based on scientific research and educational practice. The authors have published their jointly represented principles regarding grammar teaching in Hungarian teacher training as a "minimum requirement" for research universities in the form of a statement (1).

Keywords: first language pedagogy, Hungarian teacher training, grammar teaching, learner-centeredness, knowledge creation

Kugler Nóra
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0002-8223-2926
kugler.nora@btk.elte.hu

Dobi Edit
Debreceni Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0003-4196-7448
dobi.edit@arts.unideb.hu

Schirm Anita
Szegedi Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0002-4265-4147
schirm.anita@szte.hu

Tolcsvai Nagy Gábor
Eötvös Loránd Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0002-1780-3710
nagy.gabor@btk.elte.hu

Viszket Anita
Pécsi Tudományegyetem
https://orcid.org/0000-0002-5568-1881
viszket.anita@pte.hu