



**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XLVII.

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA

REDIGIT ZSÓFIA LUDÁNYI

EGER, 2021

Az „Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae” a IV. sorozata és folytatása az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis” (I. sorozat 1955–1962), az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova series” (II. sorozat 1963–2008), illetve az „Acta Academiae Agriensis. Nova series” (III. sorozat 2009–2017) tudományos közleményeinek.

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

XLVII. KÖTET

TANULMÁNYOK A MAGYAR NYELVTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

SZERKESZTI
LUDÁNYI ZSÓFIA

EGER, 2021

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XLVII.

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA

REDIGIT
ZSÓFIA LUDÁNYI

EGER, 2021

Szerkesztőbizottság:

Domonkosi Ágnes
Eőry Vilma
Imrényi András
Istók Béla
Jánk István
Pethő József
Takács Judit

ISSN 2631-0198

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Nyomdai előkészítés, borító: Líceum Kiadó

Megjelent: 2021-ben

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó.....	5
MAGYAR NYELVŰ TANULMÁNYOK	11
Domonkosi Ágnes Megszólítási gyakorlatok és stratégiák az oktató-hallgató viszonyban.....	13
Imrényi András Egy dalszöveg a pedagógiai nyelvészet szolgálatában. Quimby: Magam adom.....	23
Istók Ilona – Istók Béla „Hangulatkeltő” nyelvészet? Emodzsik a nyelvtantanításban.....	35
Jánk István Egy anyanyelvi mentorálással kapcsolatos projekt (nyelvi) tapasztalatairól	51
Lőrincz Gábor Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros oktatási intézményeinek nyelvi tájképében	61
Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes Nyelvi tudatosságot fejlesztő pályázat középiskolásoknak.....	73
Osváth Dorottya Létezik olyan, hogy nőies, férfias és semleges emotikon? 12 emotikon minősítettségének vizsgálata egy kérdőíves attitűdvizsgálat alapján	91
V. Raisz Rózsa <i>Inkább törni, mint hajolni.</i> Adatok és kérdések egy frazémával kapcsolatban.....	105
IDEGEN NYELVŰ TANULMÁNYOK	109
Ágnes Domonkosi – Tímea H. Tomesz On the linguistic construal of social relations at an online general assembly of the Hungarian Football Federation	111

Cséve Anna – Kalcsó Gyula – Mihály Eszter	
Stylometric analysis of the correspondence of Zsigmond Móricz	137
Judit Takács	
Deonyms in Hungarian dictionaries	149
ISMERTETÉSEK, BÍRÁLATOK.....	163
Osváth Dorottya	
Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): Szabályzat, oktatás, gyakorlat: helyesírásról sokszínűen. A 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok. Eger, Líceum Kiadó, 2019. 288 lap	165
Gaál Zsuzsanna	
Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból. Líceum Kiadó, Eger, 2020. 528 lap.....	171

ELŐSZÓ

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete Magyar Nyelvészeti Tanszékének kiadványában, a több mint négy évtizedes múlttal rendelkező periodikánkban megjelenő tanulmányok igen sokszínű tematikát foglalnak magukban, illeszkedve a tanszék korábbi és jelenlegi oktatóinak szakmai érdeklődési köréhez. Az elmúlt évek hagyományát követve a tanszék munkatársainak írásai mellett az idei számban is helyet kaptak nem a tanszéken dolgozó, de a tanszékhez valamilyen módon kötődő nyelvészek munkái is.

A periodika mint tanszéki kiadvány előszavában időről időre szó esik a közösség történetéről, sorsáról, eredményeiről is. Bár nem szoktunk minden évben részletes beszámolót írni – miként az például a Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének kiadványában hagyomány –, az idén a nagyobb szerkezeti átalakulások, az intézmény egyházi fenntartásba kerülése, illetve az elmúlt néhány év személyi változásai miatt is ismét egy rövid visszatekintés mellett döntöttünk. A 2019-es szám előszavában a szerkesztő röviden összefoglalta az akkor 70. éve működő Magyar Nyelvészeti Tanszék történetét. A tanszéket 1949–1955 között Papp István, 1955–1979 között Bakos József, 1979–1995 között Fekete Péter, 1995–2003 között Vargáné Raisz Rózsa, 2003–2017 között Zimányi Árpád, a legutóbbi, 2017–2021-es ciklusban Domonkosi Ágnes vezette.

A Magyar Nyelvészeti Tanszék elmúlt négy évének történéseit, szakmai munkáját röviden összegezve elsőként a 2017–2021-es ciklus személyi változásait tekintjük át. Ebben a négy évben az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének oktatói az alábbi kollégák voltak: Domonkosi Ágnes, Farkas Anett, Györffy Alexandra, Havasiné Kovács Helga, Hulyák-Tomesz Tímea, Imrényi András, Jánk István, Kalcsó Gyula, Lőrincz Julianna, Ludányi Zsófia, Takács Judit, Zimányi Árpád.

2017 júliusától Domonkosi Ágnes főiskolai tanár lett a Magyar Nyelvészeti Tanszék vezetője. 2017 őszi félévben óraadó oktatóként csatlakozott a tanszékhez Ludányi Zsófia, aki 2018 tavaszi félévétől kezdve teljes munkaidős adjunktusként dolgozik. 2018 szeptemberétől Jánk István tanársegéddel, 2019 szeptemberétől pedig Imrényi András egyetemi docenssel bővült a tanszék személyi állománya. A gyarapodás mellett nyugdíjba is vonultak kiváló, a tanszék munkáját évtizedeken keresztül gazdagító, a közösség meghatározó tagját jelentő kollégáink: 2018 novemberében Lőrincz Julianna főiskolai tanár, 2019 februárjában pedig Zimányi Árpád főiskolai tanár, korábbi tanszékvezető, intézetigazgató és dékán. Havasiné Kovács Helga tanársegéd 2018 őszén gyermekgondozási szabadságra ment, ebben az időszakban két részmunkaidős mestertanár, Farkas Anett és Györffy Alexandra helyettesítette. 2019 őszén Havasiné Kovács Helga *summa cum laude* megvédte *Várnevek a középkori Magyarországon* című doktori értekezését. A tanszéken több előléptetés történt az elmúlt négy évben: Takács Judit egyetemi docensi, Jánk István és Havasiné Kovács Helga adjunktusi, Farkas Anett pedig tanársegédi pozícióba került.

A Magyar Nyelvészeti Tanszék adminisztratív ügyeit Breznai Sándorné Szerencsi Mária végezte több évtizeden keresztül, 2018 szeptemberi nyugdíjba vonulásáig. 2019 őszi félévétől kezdve az adminisztrátori feladatokat Törökné Tóth Márta látja el.

Korábbi meghatározó munkatársaink közül 2017 májusában elhunyt Budai László nyugalmazott egyetemi tanár, professor emeritus; 2017 októberében pedig Dobóné Berencsi Margit nyugalmazott főiskolai tanártól vettünk búcsút.

Az irodalomtudományi és nyelvészeti könyvtár kezelésében Kun Zsuzsanna 1985 óta folyamatosan részt vett, az oktatók és hallgatók munkáját is aktívan segítve, egészen 2020 októberében bekövetkezett haláláig.

Az elmúlt négy évben több oktatónk részesült kutatási ösztöndíjban. Domonkosi Ágnes 2017-től 2020-ig, Imrényi András 2020-tól 2023-ig elnyerte az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíját, illetve az Új Nemzeti Kiválóság Program Bolyai+ ösztöndíját. Ludányi Zsófia és Jánk István több alkalommal részesült a Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíjban.

A Magyar Nyelvészeti Tanszék több oktatója rangos kitüntetést kapott az elmúlt időszakban. 2017-ben Lőrincz Julianna elnyerte a Bölcsészettudományi Kar Papp István-díját tudományos és ismeretterjesztő tevékenységéért, a szakmai együttműködések, kapcsolatok kiépítéséért, a hallgatók anyanyelvi versenyekre való sikeres felkészítéséért. 2018. március 15-e alkalmából Áder János köztársasági elnök a Magyar Érdemrend lovagkeresztje polgári tagozata kitüntetést adományozta Zimányi Árpádnak eredményes oktatói és kutatói tevékenységéért, valamint *A magyar helyesírás szabályai* 12. kiadásának kidolgozásában a szerkesztőbizottság tagjaként végzett munkájáért. 2018 őszén Hulyák-Tomesz Tímea elnyerte a „Minerva Agriensis – Nők a tudományért” díjat, amelyet a nők tudományos munkájának elismeréseképpen adományoz az egyetem. Ludányi Zsófia és Imrényi András 2020-ban elnyerte az Eszterházy Károly Egyetem Tudományos Publikációs Díját.

A 2017 és a 2021 közti időszakban a tanszék számos egyetemi, országos és határokon túlnyúló rendezvénynek adott otthont.

A Magyar Nyelvészeti Tanszék és a Magyar Nyelvtudományi Társaság egri csoportja a magyar nyelv hetének alkalmából Takács Judit kezdeményezésére *Hagyomány, szokás, változás* címmel névtani műhelykonferenciát szervezett 2018. április 18-án. A rendezvény előadói a tulajdonneveket érintő szokások, hagyományok megismertetése mellett elsősorban a neveket érintő változások bemutatására koncentráltak.

2017-ben egy megújulási folyamat részeként a tanszéken működő, korábban tankönyvkutatással foglalkozó kutatócsoport egy kisebb műhelykonferencia keretében felvette a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport nevet, az elnevezés mozaikszavába építve a *pedagógia* és a *lingvisztika* szavak kezdő szótagjait. 2018 novemberében megrendeztük első országos jelentőségű oktatásnyelvészeti konferenciánkat is PeLiKon néven, több mint 80 előadó részvételével, 2021 novemberében pedig – immár országosan ismert és elismert rendezvényként – második alkalommal is megrendezésre került a PeLiKon. A második oktatásnyelvészeti

konferenciát, amely *A digitális oktatás nyelvi dimenziói* alcímet viselte, online formában tartottuk, de jelenléti moderálással. A kétnapos konferencián összesen tíz, előzetesen felkért kerekasztal-vezető által koordinált szakmai beszélgetés és tíz darab poszterelőadás hangzott el.

2019 őszén tanszékünk két nagy rendezvényt is szervezett. A VI. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferenciának ebben az évben az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke adott otthont. A rendezvényen a konferenciasorozat hagyományainak megfelelően számos tudományterület képviselője vett részt több mint 60 előadással. A konferencia első napja a Líceum Kápolnájában *Humorról – humorral* címmel a szélesebb közönség számára is nyitott pódiumbeszélgetéssel zárult, amelynek vendége Kormos Anett humorista, újságíró és Dolák-Saly Róbert előadóművész, az egri tanárképző főiskola egykori diákja volt.

A Magyar Nyelvészeti Tanszék 1987 óta évente, az utóbbi időben két évente megrendezi a pedagógusjelöltek Nagy J. Béla országos, később Kárpát-medencei helyesírási versenyét, amelynek munkájához konferencia és szerkesztett kötet is kapcsolódik. Bozsik Gabriella 2016-os nyugdíjba vonulása után 2017-ben Zimányi Árpád irányította a rendezvény munkálatait, a 2019 novemberében 27. alkalommal megrendezett Kárpát-medencei döntő főszervezői teendőit pedig Ludányi Zsófia látta el. Az ő felkészítésével induló Tóth Anna magyar szakos hallgató hatodik helyezést ért el a versenyen.

A felsőoktatási hallgatók számára rendezett országos, illetőleg Kárpát-medencei anyanyelvi versenyek egyetemi fordulóját is hagyományosan minden évben megrendezzük. Így például a pedagógusjelöltek Kazinczyról elnevezett *Szép magyar beszéd* versenyének, a Kossuth-szónokversenynek és a Nagy J. Béla helyesírási versenynek az egyetemi elődöntőit, melynek legügyesebb hallgatói évről évre szép sikereket érnek el a versenyek Kárpát-medencei döntőin. Az országos szépkiejtési versenyen 2019-ben Fási Vivien tanító szakos hallgató különdíjat, 2020-ban Svéd Mátyás tanár szakos hallgató Kazinczy-érmet nyert, mindkettőjük felkészítő tanára Jánk István volt.

A Kutatók Éjszakája rendezvénysorozatában is rendszeresen szerepet vállalnak a tanszék munkatársai. 2017 szeptemberében Zimányi Árpád a nyelvi játékokról tartott előadást, Kalcsó Gyula, Domonkosi Ágnes és Takács Judit pedig *Bibliafordítások a reformáció előtt és után* címmel szerveztek előadássorozatot, együttműködve a Főegyházmegyei Könyvtárral is. 2018 szeptemberében egyrészt a megszólítások témakörében készítettek kreatív feladatokat oktatóink, másrészt Kalcsó Gyula és Ludányi Zsófia digitális bölcsészeti bemutatót és kvízt állított össze a látogatóknak.

A versenyek, játékos vetélkedők mellett más hallgatói programokat is szerveztek a tanszék oktatói. Hagyományteremtő céllal kirándultak magyar szakos hallgatóink Takács Judit vezetésével 2019. május 3-án Zircre, a Reguly Antal Múzeum és Népi Kézműves Alkotóházba. Az érdekes tárlatvezetés során a résztvevők számos élménnyel gazdagodtak. Reguly Antal élete és munkássága mellett a számik és hantik életmódjával, kultúrájával és életkörülményeivel is megismerkedhettek.

2017–2021 között a Magyar Nyelvészeti Tanszék több egykori oktatójának kerek születésnapját ünnepeltük. Fekete Péter nyugalmazott főiskolai tanárt, a Magyar Nyelvészeti Tanszék egykori vezetőjét 2018-ban 90. születésnapján, 2019-ben V. Raisz Rózsa nyugalmazott főiskolai tanárt, szintén egykori tanszékvezetőt 80. születésnapja alkalmából köszöntöttük. 2020-ban két kerek évfordulóról is megemlékeztünk: Lőrincz Julianna és Bozsik Gabriella nyugalmazott főiskolai tanárok 70. életévüket töltötték be. A tanszék hagyományait folytatva az ünnepeltek mindegyike munkássága előtt ünnepi kötettel tisztelegtünk (Domonkosi–Kalcsó–Zimányi [szerk.] 2019; Lőrincz–Domonkosi [szerk.] 2020, valamint az *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* XLIV és XLVI. száma).

A köszöntő köteteken túl több tanszéki kiadvány is született. 2018-ban jelent meg Domonkosi Ágnes és Simon Gábor szerkesztésében a 2016-ban megrendezett *Nyelv, poétika, kogníció* című műhelykonferencia előadásából összeállított kötet (Domonkosi–Simon [szerk.] 2018). 2019-ben Bozsik Gabriella és Ludányi Zsófia szerkesztésében megjelent a 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny Kárpát-medencei döntőjének feladatait és az elhangzott előadások írott változatát tartalmaz kötet (Bozsik–Ludányi [szerk.] 2019). 2019-ben a Bölcsészettudományi és Művészeti Kar által életre hívott Pandora Könyvek sorozatának 41. köteteként jelent meg Ludányi Zsófia *Szabályok, normák, nyelvszokás* című tanulmánykötete (Ludányi 2019). Jánk Istvánnak a magyartanári értékelésben megjelenő nyelvi diszkriminációt vizsgáló doktori disszertációja is ebben az évben jelent meg könyv alakban Nyitrán (Jánk 2019). A 2018-as PeLiKon oktatásnyelvészeti konferencián elhangzott előadások szerkesztett anyaga 2020-ban jelent meg (Ludányi–Jánk–Domonkosi [szerk.] 2020).

Oktatóink közül többen folyamatosan részt vesznek országos bizottságok, kutatócsoportok munkájában. Munkatársaink közül többen tagjai az MTA Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottságának, az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának, az MTA Magyar Nyelvi Bizottságának, a Miskolci Akadémiai Bizottság nyelvtudományi és kommunikációtudományi szakbizottságának, valamint mi működtetjük rendszeres szakmai rendezvények szervezésével a Magyar Nyelvtudományi Társaság egri csoportját is.

A 2012 óta a tanszékhez kapcsolódva működő Alkalmazott Kommunikációtudományi Kutatócsoport célja olyan önálló, interdiszciplináris kutatások szervezése, irányítása, amelyek a felső- és a közoktatásban a fiatal korosztály kommunikációs kultúráját, kommunikációs kompetenciáját hivatottak tudatosítani, fejleszteni. A kutatócsoport ennek érdekében minden évben – *Tudatosság a kommunikációban* címmel – konferenciát is szervez. A H. Varga Gyula nyugalmazott főiskolai tanár vezetésével működő kutatócsoportnak alapító tagja tanszékünk oktatója, H. Tomeszt Tímea.

2018. szeptember 28-án, a *Kutatók Éjszakája* egri rendezvénysorozatával egyidőben a Magyar Nyelvészeti Tanszék kezdeményezésére Kalcsó Gyula vezetésével megalakult az Eszterházy Károly Egyetem Digitális Bölcsészeti Kutatócsoportja.

A 2017–2021 közötti időszakban a hagyományainkhoz hűen építettük a tanszék határon túli, nemzetközi kapcsolatait is. A komáromi Selye János Egyetem Variológiai Kutatócsoportjának rendezvényein rendszeresen részt vettünk, és több oktatót fogadtunk tőlük Erasmus program keretében is. 2019 júniusában a Partiumi Keresztény Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszéki Csoportjának felkérésére nemzetközi konferencia, *A nyelv közösségi perspektívája IV.* című rendezvény szervezésében is részt vett a tanszék. Emellett az elmúlt négy évben több határon túli kollégát fogadtunk a Visegrádi Ösztöndíj keretében. A 2017–2018-as tanévben Angyal László, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem oktatója, 2018–2019-ben, illetve 2019–2020-ban Nagy Natália, az Ungvári Nemzeti Egyetem docense, 2019–2020-ban és 2020–2021-ben pedig tanszékünk korábbi oktatója, jelenleg a komáromi Selye János Egyetem tanszékvezető adjunktusa, Lőrincz Gábor volt a Magyar Nyelvészeti Tanszék kutatási ösztöndíjasa.

A Magyar Nyelvészeti Tanszék a magyartanárjelöltek oktatásán túl az intézmény számos más képzését is segíti. Részt veszünk a csecsemőgondozók és kisgyermeknevelők képzésében, illetve az óvodapedagógus- és tanítóképzésben, valamint a gyógypedagógus-képzésben is. Emellett tanszékünk biztosítja az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók számára az anyanyelvi kritériumtárgyak oktatását is. A pedagógusképzésen túl nyelvi, kommunikációs, valamint helyesírássórákat tartunk a Sporttudományi Intézet hallgatóinak, valamint a kommunikáció, illetve fordító-tolmács szakos hallgatóknak is.

A Eszterházy Károly Egyetem nyelvészeti tudományos közleményeinek 47. számában szereplő írások egyrészt a tanszék dolgozóinak, kutatási ösztöndíjsaink, illetve a tanszékkel valamilyen formában együttműködő más nyelvészek kutatásaiba engednek betekintést. A kötetben helyet kaptak kollégáink angol nyelvű írásai, illetve a tanszékünk oktatói által szerkesztett könyvek ismertetései is. A tanulmányok kettős lektorálását a szerkesztőbizottság tagjai és további felkért, névtelen lektorok végezték.

Domonkosi Ágnes, Ludányi Zsófia

IRODALOM

- Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica. Tom. XLIV. (Fekete Péter 90. születésnapjára kiadott kötet.)* (Szerk. Domonkosi Ágnes.)
- Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica. Tom. XLVI. Bozsik Gabriella 70. születésnapjára kiadott kötet.* (Szerk. Ludányi Zsófia, Kalcsó Gyula.)
- Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia 2019. *Szabályzat, oktatás, gyakorlat: helyesírásról sokszínűen. A 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok.* Eger: Líceum Kiadó.
- Domonkosi Ágnes – Simon Gábor (szerk.) 2018. *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban.* Eger: Líceum Kiadó.

- Domonkosi Ágnes – Kalcsó Gyula – Zimányi Árpád (szerk.) 2019. *Prózasztílus és szövegszerkezet. Válogatás V. Raisz Rózsa írásaiból.* Eger: Líceum Kiadó.
- Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Lőrincz Gábor – Domonkosi, Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára.* Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Ludányi Zsófia 2019. *Szabályok, normák, nyelvszokás. Tanulmányok a köznyelvi és a szaknyelvi helyesírás és nyelvalakítás köréből.* Eger: Líceum Kiadó.
- Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Eger: Líceum Kiadó.

MAGYAR NYELVŰ TANULMÁNYOK

DOMONKOSI ÁGNES

MEGSZÓLÍTÁSI GYAKORLATOK ÉS STRATÉGIÁK AZ OKTATÓ-HALLGATÓ VISZONYBAN¹

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyógypedagógiai Intézet
Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet*

1. Bevezetés

A tanulmány egy olyan kutatás első eredményeiről számol be, amely egy gyakorlatközösségnek tekinthető egyetemi intézet megszólítási szokásrendjének feltárására irányul. A kutatás célja, hogy egy adott közösség szokásainak és vélekedéseinek feltárásából kiindulva bemutassa, hogy milyen megszólítási gyakorlatok működnek a felsőoktatás diskurzusaiban, illetve azokhoz milyen magyarázatok, értelmezések, ideológiák kapcsolódnak. A tanulmány először bemutatja a megszólítások kutatásának lehetőségeit, kiemelve az egyes gyakorlatközösségek szokásrendjét leíró elemzések szerepét (2.), majd tárgyalja az oktató hallgató viszonylat társas jellemzőit (3.), ismerteti a kutatás módszereit (4.), és az eredmények alapján tárgyalja a tegező/nemtegező formák, a nemtegező változatok (*maga/ön/tetszik*), a nominális megszólítások használatát és értelmezését (5). Az elemzés külön kitér a személyhasználat tekintetében aszimmetrikus, azaz egyik oldalról tegező, másik oldalról nemtegező gyakorlatok működésének mechanizmusára is (6).

1.1. A megszólítás fogalma, kutatásának lehetőségei

A kutatás során megszólításnak tekintem a kommunikációs partnerre utaló nyelvi elemek mindegyikét, azaz a tegezés és a magázás differenciációját is, összhangban a kérdéskört tanulmányozó nemzetközi terminushasználattal (vö. Braun 1988). A megszólítás, a beszédpartnerre való utalás a nyelvi tevékenység olyan lehetősége, amely közvetlen kapcsolatban áll a társas viszonyok jellegével, alakulásával, a megvalósuló szerepviszonyokkal. A megszólításkutatás korai időszakában ezt a kapcsolatot objektivistá módon értelmezték, azaz azt feltételezve, hogy a nyelvi forma tükrözi a társadalmi viszonyokat, a megszólítás változatai a társas valóság nyelvi leképezéseként értelmezhetők. Ebben a szemléletben kutatások a társas jelentések stabilitásának képzetére építettek, meghatározó adatgyűjtési módszerük a kérdőívezés volt. A nyelvhasználók önbevallása alapján térképezték fel

¹ A tanulmány elkészítését a #52111723 Visegrad Scholarship, illetve az NKFI K129040 számú projektuma támogatta.

a megszólítási szokásrendet; az értelmezésben tipikusan a hatalom-szolidaritás, bizalmasság/távolságtartás változóját vették figyelembe, és sokszor átfogó, általános normákat feltételeztek a megszólítások használatában (vö. Brown–Gilman 1960, Brown–Ford 1961). Az újabb, társas konstruktivista szemléletű megközelítések ezzel szemben a nyelvi-társadalmi gyakorlatokat előtérbe helyezve, a társas viszonyokat nyelvileg, így a megszólítások révén is alakítható jelenségként magyarázzák. Ebben a felfogásban a megszólítások társas gyakorlatként értelmezhetők, a különböző gyakorlatközösségek kapcsolattartási szokásrendje érintkezik, hálózatosan egymásba fonódik. Módszerként fontossá válnak az adott közösségek elgondolásait, értelmezéseit is feltáró fókuszcsoporthoz beszélgetések, interjúk; az értelmezésben figyelembe vehető változók pedig ennek köszönhetően függenek a használói értéktulajdonításoktól, így a korábbinál szélesebb repertoárt mutatnak, szerepet kapnak a bizalmasság, barátságosság, az involválódó, közelítő jelleg, a távolságtartás, a tiszteletadás, a távolító jelleg és a hierarchia, a szolidaritás és a hatalom dimenziói egyaránt (vö. Eckert 2000; Clyne–Norrby 2009; Bartha–Hámori 2010; Norrby–Wide 2015; Farese 2018).

A mai magyar megszólítási szokásrend sajátosságainak empirikus feltárása (Domonkosi 2002, 2010) azt mutatja, hogy a személyközi viszonyok jelölése nagyon rétegzett, ellentmondásos attitűdöket és gyakorlatokat felmutató nyelvhasználati terület, ezért leírásához egyes gyakorlatközösségek hálózatszerű modellezése vezethet el, feltárva az egyes megszólítási módok értékelésében érvényesülő nyelvi sztereotípiákat, a nyelvi viselkedést értelmező ideológiákat is. Ezért az átfogó jellemzők mellett célszerűnek látszik egyes kisebb közösségek gyakorlatainak, szokásrendjének és értelmezéseinek feldolgozása is. A dolgozatban bemutatott részeredmények is egy ilyen, a gyakorlatközösségek vizsgálatából kiinduló, azok kapcsolódási lehetőségeivel is számoló kutatásból származnak.

1.2. Az oktató-hallgató viszony társas sajátosságai, gyakorlatközösségek a felsőoktatásban

A hallgatók sajátos társas helyzetben vannak a felsőoktatási intézményeken belüli hierarchiát, az oktatókhoz való viszonyukat tekintve (Halász 2001: 123). Az oktató-hallgató kapcsolat ugyanis részben szimmetrikus viszonyt jelent, hiszen leendő szakemberek, kollégák képzését végzik az intézmények, részben azonban aszimmetrikus is a hierarchikus szerveződés miatt. A diákok egy része ráadásul a felsőoktatás nyelvhasználati színterein kerül először rendszeres, felnőtt nyelvi szerepekbe, tehát a kapcsolattartás nyelvi gyakorlatainak egy részét éppen ezekben a helyzetekben sajátítja el. Ehhez járul még az ún. posztadoleszcencia jelensége, azaz a gyerekszereppel való azonosulás társadalmi kitolódása (vö. Vaskovics 2000), illetve a fiatal oktatók tevékenységét tekintve az életkori szolidaritás lehetősége (vö. Domonkosi 2002).

A felsőoktatásban érvényesülő megszólítási szokások éppen az összetett társas helyzet miatt gyakran vizsgált területnek számítanak, és sajátos, a helyzethez igazodó megszólítási gyakorlatokat mutatnak (Formentelli 2008, Formentelli–Hajek 2015, Ballagó 2016).

A gyakorlatközösség valamely közös tevékenységben részt vevő emberek csoportja, amelynek cselekvési módjai, beszédmódjai, hiedelmei, értékei, hatalmi viszonyai e közös tevékenység során jönnek létre. A gyakorlatközösségek méretüket és szervezettségüket tekintve is igen különbözőek lehetnek (vö. Eckert–McConnell–Ginet 1992), a közös tevékenység pedig a nyelvi tevékenység összehangolt mintázataihoz is hozzájárul, így közös megszólítási gyakorlatokat is eredményez.

Egy-egy felsőoktatási tanszék, intézet speciális, összetett gyakorlatközösségként fogható fel, melynek gyakorlatait egyik oldalról az oktatói munka, a hierarchikus szerepviszonyok, a tanárok megszólítási szokásai határozzák meg, a másik oldalról pedig a diákok időről időre változó közösségének stratégiái alakítják.

2. A vizsgált gyakorlatközösség és az adatgyűjtés módszerei

A vizsgálat az Eszterházy Károly Egyetem nappali tagozatos magyar szakos hallgatóinak és oktatóinak a gyakorlataira irányul. Oktatóként 20 éve vagyok tagja és formálója is egyben ennek a gyakorlatközösségnek, ez pedig felveti a saját közösség kutathatóságának számos módszertani dilemmáját (vö. Kapitány–Kapitány 2002). A részt vevő megfigyelés mellett ezért a kívül- és belülről egyensúlyának megteremtése (vö. Geertz 1994) érdekében távolító módszereket is alkalmaztam, a kutatás során egymást kontrolláló eljárásként működtek a kérdőívek, az oktató-hallgató levelezésből épülő adatbázis, az oktatókkal készített interjúk, illetve a tanulói csoportokkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések.

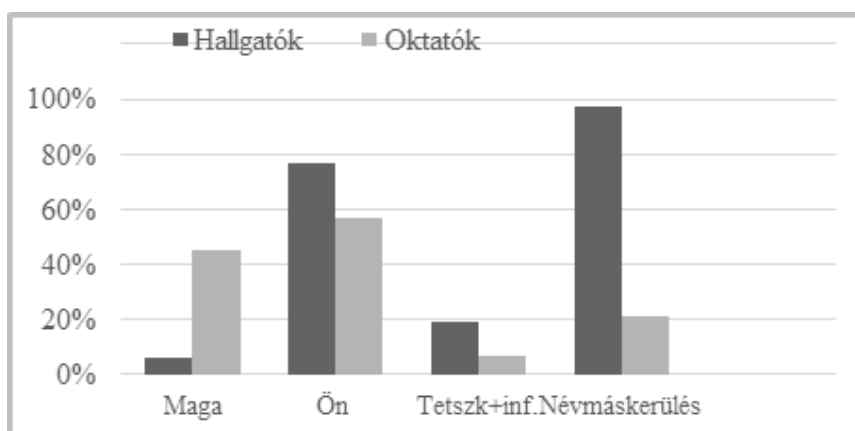
A még folyamatban lévő, 2018 januárjától zajló gyűjtés elérendő célja teljes és átfogó leírás, amely az évről évre változó összetételű közösségben igyekszik a gyűjtés idejében minden lehetséges adatközlőtől szerezni adatokat. A nappali tagozatos hallgatók külön közösségként való kezelését előzetes tapasztalatok indokolják, a levelezős hallgatók gyakorlatai érintkeznek ugyan, de több tekintetben jelentősen eltérnek, egyrészt életkori sajátosságok, másrészt a ritkább interakciók miatt is. A vizsgált gyakorlatközösség létszáma nem állandó, a több tanévet átfogó kutatás miatt, megközelítőleg 20 oktatóból és 100 hallgatóból áll.

A megszólítási szokásrend feltárása során több, egymást kiegészítő módszert alkalmaztam. A zárt és nyílt végű kérdéseket tartalmazó, nyelvi és metanyelvi adatokra is rákérdező, a sematikus tudást feltáró kérdőívet eddig 78 hallgató töltötte ki. Emellett 200 oktató-hallgató közötti levélváltást tekintettem át a megszólítások szempontjából (Domonkosi–Ludányi 2019). 11 interjút készítettem oktatókkal a használati gyakorlattal összefüggő vélekedések, ideológiák, hétköznapi udvariassági elméletek feltárása érdekében; illetve 6 fókuszcsoportos beszélgetést különböző tanulócsoportokban a közösség tagjai együttesen előhívott elgondolásainak, jelentéstulajdonításainak a megismerése céljából. Ez a többmódszerű gyűjtés biztosítja az adatok kontrollját, miközben képes kiaknázni a megértő, kvalitatív kutatások lehetőségeit is.

3. Tegezés, nemtegezés, megszólítás az egri magyar szakosok képzésében

A felsőoktatás hallgató-oktató viszonyában az oktatás alacsonyabb fokain jellemző aszimmetrikus személyhasználat veszt jelentőségéből. A hierarchia elsősorban nem a tegezés és nemtegezés aszimmetriájában, hanem a névmási és névszói elemek használatának eltérő stratégiáiban ragadható meg. Korábbi átfogó kutatásom (Domonkosi 2002, 2010) eredményei szerint a nemtegező formák jelenléte meghatározó, ez pedig tipikusan névmáskerüléssel jár együtt. Az indirekt megszólítások is gyakorinak számítanak, a tanárookra utaló nominális elemek beépülnek a mondat szerkezetbe is (*A tanárnök is eljön velünk?*), és jelen vannak a tetszikelő formák is. Főként a fiatalabbak körében a kölcsönös tegeződés is előfordul, ennek elfogadottsága intézményenként, gyakorlatközösségenként nagy eltéréseket mutat. Feltételezésem szerint ennek a gyakorlatnak az eltérő megítélései hozzájárulnak a tanulmányban értelmezett aszimmetrikus megszólítási helyzetek kialakulásához is.

A diákok által kitöltött kérdőívek és a levelezési adatbázis egyaránt azt mutatják, hogy a magyar szakosok egri képzésében jelenleg – összhangban a korábbi eredményekkel – a kölcsönösen nemtegező formák vannak jelen a legnagyobb mértékben. A kérdőívben minden adatközlő jelölt meg ilyen kapcsolattartási lehetőséget, a nemtegezés változatainak használatát tekintve azonban igen összetett kép rajzolódik ki a kérdőívekből. A nemtegezés változatai, azaz az önözés, a magázás, a tetszikelés és a névmáskerülés (vö. Domonkosi 2002) eltérő előfordulási gyakorisága jelzi a hierarchiát. A hallgatók részéről ugyanis az indirekt, névmáskerülő megszólítások a leginkább elfogadottak, a tanárok pedig egyaránt használják a magázó és az önöző formákat, kevésbé élnek a névmáskerülés lehetőségeivel (1. ábra).



1. ábra: A nemtegezés változatai

A hallgatók tipikusan önözve fordulnak az oktatókhoz, de ahogy az interjúk is megerősítik, a legmeghatározóbb gyakorlat a névmáskerülés, azaz a 3. személyű

formák nominális megszólítással (*tanár úr, tanárnő*) kiegészülő változata. Az oktatók által használt önözés aránya jóval magasabb a korábbi eredményekhez viszonyítva (Domonkosi 2002), amit részben az önözés fokozatos semlegesebbé, kevésbé formálissá válása is indokolhat. Emellett hozzájárulhatnak a vizsgált gyakorlatközösség sajátosságai is, hiszen igen az intézetben oktatóknak több mint a fele 40 év alatti, és a korábbi eredmények és az itteni szokások alapján egyaránt a fiatalabb oktatók névmásválasztásában tipikusabb az *ön*.

Az oktatók általi névmásválasztás összetettségét mutatja a következő, egy középkorú nő oktatóval készült interjúból származó részlet is (1):

(1) Igyekszem elkerülni a magát meg az önt, mindig megkérdzem a hallgató nevét, sőt még azt is az elején, hogy milyen megszólításnak örülne, de szerintem egyébként keverem, én jobban szeretem az önt, de amúgy meg azt mondják, hogy a maga kedvesebb. (OktN2)²

A 35-40 év alatti oktatókkal való kapcsolattartást tekintve az adatközlők 21%-a adta meg a kölcsönösen tegeződő kapcsolattartás lehetőségét is. Ezek a helyzetek részben a fiatalkori tegeződés általánossá válásának egy speciális eseteként értelmezhetők. A fiatal tanárok, doktoranduszként oktatók egy része felajánlja a tegeződést, esetleg a felajánlás aktusa nélkül tegezi diákjait. A fókuszcsoportos beszélgetések eredményei alapján egy középkorú oktató a foglalkozásai, órái jellegéből adódóan, a közös munka szerepével indokolva, reflektált módon szintén tegezi a hallgatókat. Ezekben a helyzetekben a hierarchia és az életkor tényezője ellentmondásba kerül egymással, és – bár a kérdőíves adatok nem mutatják – aszimmetrikus gyakorlatok működéséhez vezethet.

4. Az aszimmetrikus megszólítások szerepe és értelmezése

Az oktató hallgató viszonylat hierarchikusságának alakításához nagy mértékben hozzájárul a névmási és névszói megszólítások nem kölcsönös jellege. A névmások használatát tekintve a *maga* gyakoriságában megmutatkozó jelentős mértékű különbség, a tanárok megszólításában érvényesülő erőteljes névmáskerülés, illetve a hallgatók keresztnéven szólítása és a tanárok szerepfőnevekkel való szólítása a különbségeket hangsúlyozó nyelvi gyakorlatokat eredményez.

Emellett az interjúk és a fókuszcsoportos beszélgetések a tegezés és nemtegezés aszimmetriájának gyakorlatára is rávilágítanak (vö. Formentelli-Hajek 2015). A legtöbb ellentmondásosan értelmezett kapcsolattartási helyzetet az okozza ugyanis a vizsgált közösségben, hogy az oktatók egy része és a hallgatók eltérően viszonyulnak a tegezés/tegeződés kérdéséhez. A hallgatók véleményei azt mutatják, hogy a diákok egy része az oktató által felajánlott tegezés ellenére nem

² Az interjúból és fókuszcsoportos beszélgetésekből származó szövegrészeket kódok jelzik. Okt = oktató, Hallg = hallgató, N = nő, F = férfi, a számok az életkort, illetve az oktatók esetében a négy életkori csoport egyikét jelzik.

viszonozza ezt a formát, sőt egyes esetekben (pl. kérés során, fokozott udvarias-ságot igénylő helyzetekben) kifejezetten kerüli a tegezést. Az egyik interjú során például, egy fiatal női oktatóval folytatott párbeszédben megmutatkozott ennek a helyzetnek az ellentmondásossága (2):

(2)

Oktató: Én a hallgatókkal mind tegeződöm, nekem valahogy ez természetes...

Interjúvezető: De a Neked írott levelek között szép számban vannak nemtegező megszólítások is [...]

Oktató: [...] én tegeződöm velük, kivétel nélkül mindenkinek felajánlottam, akit tanítok (OktN1)

A tanár szándéka ebben a helyzetben egyértelműen a közvetlenség, az egyoldalú tegezés révén nyelvi viselkedésével mégis a társadalmi távolságot, a fölérendeltséget hangsúlyozó szituációt teremthet.

Az életkoron kívül a közös munka, a kollegialitás révén megteremtődő megszólításbeli kölcsönösség is érvényesül néhány oktató nyelvi kapcsolattartási stratégiáiban (3):

(3) A tanórai munka lendületében nagyon nehézkes volna magázódni, a tegeződés megkönnyíti azt [...], könnyebben tudom így felvenni velük a kapcsolatot (OktN2).

A diákok beszámolóí azt jelzik, hogy a tegezéshez önmagában nem elegendő az életkori szolidaritás, az oktató fiatalsága nem feltétlenül eredményez kölcsönös tegeződést:

(4) Egy oktatót csak akkor tudok letegezni, ha [...] nem elég, hogy fiatal, de még olyan lazábbnak is kell lennie (Hallg21F).

A hallgatókkal készült fókuszcsoportos beszélgetések azt mutatják, hogy megfélelőnek érzik a nem kölcsönös gyakorlatokat, ugyanis az oktatási folyamat korábbi szakaszaiban hozzászoktak a személyhasználatot tekintve nem kölcsönös helyzetekhez, a tanárhoz viszonyított tanulói szerep fenntartja a gyerekszerpet (5). A nem kölcsönös viszonyok elfogadása, sőt pozitív megítélése összhangban van az olaszországi felsőoktatásra vonatkozó kutatási eredményekkel is (Formentelli–Hajek 2015).

(5) Az teljesen természetes, hogy a tanárok tegezzenek minket, hát mégis csak tanárok (Hallg22F).

A diákok a tegező formát inkább közelítő jellegűnek, bizalmasnak érzik, nem a hierarchia jelölőjeként azonosítják. A hallgatók jelentős része ugyanis először

a felsőoktatásban kerül olyan helyzetbe, hogy lehorgonyzott kapcsolatban nem-tegező formával szólítják, sokuknak így nehéz megszokni ezt a formát. Ebből a helyzetből adódó sajátos szituációról számolt be az interjú során az egyik oktató (OktN2): vizsgaszituációban az egyik hallgatója megkérte, hogy inkább tegezze, mert a magázás számára „kihallgatásszerű”, holott az oktató a *maga* névmást kerülve keresztnéven szólította.

A megszólítások hagyományos értelmezése szerint a megvalósuló aszimmetrikus nyelvi helyzetek erőteljesen hierarchikus viszonyokat jeleznek. Az interjúkra, beszélgetésekre fókuszáló, az adatközlők értelmezéseiből kiinduló elemzés szerint azonban a megszólítási formák társas jelentésének megértéséhez szükséges az adott gyakorlatközösségek szokásrendjének, normáinak, értéktulajdonításainak többdimenziós feltárása, azaz a megszólítási gyakorlatok nem magyarázhatók egyes előre kijelölt társas változók alapján. A vizsgált gyakorlatközösségben a megszólításbeli aszimmetria a beszámolók alapján nem az erős hierarchiát, hanem az oktatási helyzetet eltérően értékelő oktatói és hallgatói értelmezések nagyfokú különbségét jelzi. A hallgatók gyerek szereppel azonosuló attitűdje találkozik ugyanis az oktatók egy részének az életkori vagy szakmai azonosságot hangsúlyozó közelítő stratégiáival.

Emellett azonban a fiatalabb oktatók körében is érzékelhető egy másik, ezzel ellentétes stratégia is, egyrészt a nem kölcsönös helyzetek elkerülésére irányulva, másrészt nagyon fiatal oktatók esetén a saját tanári szerepük megalkotása érdekében, az oktatók egy része a tanóra keretei között egyértelműen elutasítja a tegeződést.

5. Összegzés

Az egri magyartanárképzésben megvalósuló megszólítási gyakorlatokat a tegezés-nemtegezés kettősséget tekintve a szimmetrikus gyakorlatok határozzák meg. A V változatainak különböző használati arányai, illetve a névszói megszólítások eltérő jellege azonban mutatja egyrészt a megvalósuló viszonyok, másrészt az egyes megszólítási változatokkal kapcsolatos attitűdök sokféleségét. A megszólításkutatás módszertanát tekintve a tanulmány fontos felvetése, hogy az egyes formák társas jelentését, az adott közösségben jellemző sajátos értékét a közösség tagjainak magyarázataiból érdemes levezetni, mert azok az adott közösségben fellelhető értéktulajdonításokat kínálják fel az értelmezésben. Az egri magyar szakosok képzésében kimutatható aszimmetrikus megszólítási helyzetek az adatközlők beszámolóit szerint nem erősen hierarchikus helyzetekhez kötődnek, hanem az eltérő megszólítási stratégiákat, az oktatók és hallgatók eltérő helyzetértelmezéseit teszik érzékelhetővé.

IRODALOM

- Ballagó Júlia 2016. Metapragmatikai tudatosság – A tegező és a nem tegező formák az oktató és a hallgató közötti kommunikációban. In: Bagyinszki Szilvia – P. Kocsis Réka (szerk.): *Anyanyelvünk évszázadai* 2. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék. 185–202.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 134/3: 298–321.
- Braun, Friederike 1988. Terms of Address. Problems of patterns and usages in various languages and cultures. Berlin: Mouton de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110848113>
- Brown, Roger – Gilman, Albert 1960. The pronouns of power and solidarity. In: Thomas A. Sebeok (ed.): *Style in Language*. MIT Press. Cambridge: MIT Press. 253–276.
- Brown, Roger – Ford, Margarite 1961. Address in American English. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 62/2: 375–385.
<https://doi.org/10.1037/h0042862>
- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 79. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Domonkosi Ágnes 2010. Variability in Hungarian address forms. *Acta Linguistica Hungarica* 57/1: 29–52. <https://doi.org/10.1556/ALing.57.2010.1.2>
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2019. „További szép estét, tanárnő!” A nyelvi kapcsolattartás változásai a hallgató-oktató levelezés tükrében. In: H. Tomesztímea (szerk.): *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 73–89.
- Eckert, Penelope – McConnell-Ginet, Sally 1992. Communities of practice: Where language, gender and power all live. In: Hall, Kira – Buchholtz, Mary – Moonwomon, Birch (eds.): *Locating power: Proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley: Berkeley Women and Language Group, University of California. 89–99.
- Farese, Gian Marco 2018. *The Cultural Semantics of Address Practices. A Contrastive Study Between English and Italian*. London: Lexington Books.
- Formentelli, Maicol 2009. Address strategies in a British academic setting. *Pragmatics* 19/2: 179–196. <https://doi.org/10.1075/prag.19.2.02for>
- Formentelli, Maicol – Hajek, John 2015. Address in Italian academic interactions: The power of distance and (non)-reciprocity. In: Norrby, Catrin – Wide, Camilla (eds.): *Address practice as social action: European perspectives*. New York: Palgrave Macmillan. 119–140. https://doi.org/10.1057/9781137529923_7
- Geertz, Clifford 1994. „A bennszülöttek szemszögéből”. Az antropológiai megértés természetéről. In: Geertz, Clifford: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Válogatta és szerkesztette Niedermüller Péter. Budapest: Századvég Kiadó. 200–216.

- Halász Gábor 2001. *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 2002. Résztvevő megfigyelés a saját társadalomban – korszakok szimbolikája. In: Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (szerk.): *Jelbeszéd az életünk 2*. Budapest: Osiris Kiadó. 124–156.
- Norrby, Catrin – Wide, Camilla (eds.) 2015. *Address practice as social action: European perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781137529923>
- Vaskovics László 2000. A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle* 10/4: 3–20.

SUMMARY

Address practices and strategies in university teacher-student relationship

The aim of this paper is to show how Hungarian address practices are working in the context of higher education. The study also offers a description of interpretations and ideologies related to these practices. The research is based on questionnaires, individual and focus-group interviews conducted with teachers and students of a university institute training Hungarian teachers. The data reveal that the reciprocal use of V forms is the main strategy to convey respect and distance. They also show that a frequent practice is the non-reciprocal use of pronouns (*Ön/Maga/te*) and the combination of lexical forms encoding various degrees of social distance. The analysis points out that address practices in this community are shaped by the following factors: the hierarchical, role-dependent nature of the teacher-student relationship, the role of solidarity in joint work activities, and the adaptation of individual address repertoires to the norms of the practice community. The paper demonstrates that the non-reciprocal use of address forms does not indicate a high degree of hierarchy, but rather different ideologies and interpretations of address practices on the part of students and teachers.

IMRÉNYI ANDRÁS

EGY DALSZÖVEG A PEDAGÓGIAI NYELVÉSZET SZOLGÁLATÁBAN. QUIMBY: MAGAM ADOM¹

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem NYIT I Magyar Nyelvészeti Tanszék

1. Bevezetés

A Quimby együttes *Magam adom* című dalának szövege nyelvészeti szempontból igen figyelemre méltó – és ennek megfelelően már eddig is figyelemre méltatták nyelvészek (vö. Molnár 2012, Tátrai 2018: 73, Hámori 2018: 163–166). A jelen írás célja egyrészt kiegészíteni, másrészt bizonyos pontokon felülvizsgálni a dalszövegről eddig tett nyelvészeti észrevételeket. A több szempontú elemzéssel összességében arra kívánok rámutatni, hogy ez a dalszöveg igen jól hasznosítható a pedagógiai nyelvészet területén. Alkalmas lehet ugyanis arra, hogy a diákokhoz közel hozza a magyar nyelv sajátosságait, illetőleg a funkcionális kognitív nyelvészet fontos belátásait a nyelvi hálózatok természetével kapcsolatban.

A tanulmány 2. részében a dalszöveget egy tudományos felismerés esztétikai élményként való megtapasztalásának lehetséges eszközeként értelmezem. E tudományos felismerés lényege, hogy a magyar ragozott igealak önmagában is (potenciálisan) teljes értékű mondat (vö. Brassai 2011/1863, Havas 2003, Imrényi 2017). A 3. rész szerint a dalszöveg azt teszi a művészet eszközeivel átélhetővé, ami Bybee (1985, 2001) morfológiai modelljében a tudományos megértés eredménye: a nyelv hangzásbeli és jelentésbeli viszonyok hálózataként való szemléletét. A 4. rész Hámori (2018) értelmezési javaslatait árnyalva a dalszövegben a mondat szerkezeti mintázatok (igei konstrukciók) egymásra hatását, ezáltal a pozitív és negatív jelentések keveredését mutatja ki, hangsúlyozva a konvencionális jelentés és az aktuális jelentés közötti különbséget. Végül az 5. rész összefoglalja a javaslatokat.

2. A magyar igealak mint sematikus mondat

A magyar mondattan területén az egyik legfontosabb, kiindulópontként használható tudományos felismerés, hogy a magyar ragozott igealak (potenciálisan) teljes értékű mondat, ahogyan arra Brassai alábbi szövegrésze hatásosan rávilágít:

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválósági Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A kutatást az NKFI K129040 számú projektuma is támogatta.

[Az ige] maga magában képes végrehajtani a mondat feladatát, s nélkülözheti segédeit, ezek meg teljességgel nem lehetnek meg urok nélkül. *Esik, havazik, villámlik, dörög, kiabálnak, muzsikálnak, egyél, szaladj* sat. mindnyájan magukra egészen megmondják a mit a mondó akar. A halló pedig nem szükség hogy kiegészítse, valamit hozzátegyen, mással felcserélje, hanem rögtön és teljesen az a képzet támad benne, a mit a mondó szándéklott ébresztteni. Mikor azt mondja nekem valaki: *esik*, az eső egész jelensége, az ég beborúlta, a cseppek hullása, a föld megnedvesedése, egész teljességében oly élénkségekben megjelen képzelődésemben láthatlanul is, hogy egy Vörösmarty vagy Arany költői leírása se tehetné különben. E szóban: *kiabálnak*, a tátott szájak, a levegő s ez által a halló idegei megrezzenése, maga a hang, mind bé vannak foglalva, és így cselekvény, alany és tárgy összeolvadva keltik egyetlen szóban a kívánt képet (Brassai 2011/1863: 102).

Mint a szövegrész példáiból kiderül, nemcsak az időjárásigék tölthetik be a mondat szerepét, hanem olyan igék is, amelyek jelentésszerkezetének része egy vagy több szereplő, illetve körülmény előhívása (pl. a KIABÁLÁS eseménytípusához szükségképpen hozzátartozik a KIABÁLÓ SZEMÉLY és a KIBOCSÁTOTT HANG mentális feldolgozása is). A magyar nyelv fontos tipológiai sajátossága, hogy az igealak ilyen típusú igei lexémák esetében is teljes értékű mondat lehet, amennyiben a kontextusból hozzáférhetőek a releváns szereplők, körülmények (a kontextuális hozzáférhetőség és a relevancia kritériumának együttes alkalmazásához vö. Goldberg 2006: 190). Történeti szempontból a magyar igealaknak ez a tulajdonsága arra vezethető vissza, hogy a személyragok agglutinálódott névmásokból keletkeztek, így a ragozott ige „voltaképpen nem egyéb, mint egy ősi mondat, amelyben az igei jelentés képviseli a predikativitást, a személyvégződés pedig a nominális [értsd: alanyos] szintagmát – elvont névmási fokon” (Havas 2003: 17).

Brassai és Havas megfigyelései nyomán a ragozott igealak potenciális mondatértékűségét egy átfogó mondatleírás kiindulópontjává tettem (Imrényi 2017). Javaslatom szerint az ige funkcionális értelemben nem mondatrész, hanem sematikus mondategész, ún. „magmondat”. A magmondat egyrészt egy lehorgonyzott (azaz a beszédszituációhoz képest elhelyezett, l. Langacker 2008) folyamatot ábrázol, másrészt alapbeállítás szerint a mondat közlési funkcióját is meghatározza. Az a magmondat, amely pozitív kijelentő funkciójú, az ábrázolt folyamat megtörténtét, létezését állítja, a modellben a „protoállítást” nevet kapja.² Amit a tudományos megismerés a kategorizáció, definíció eszközeivel igyekszik általánosított formában (típusként) megragadni, azt a művészi megismerés a halmozás alakzatával, a példányokban való „tobzódással” teszi átélhetővé. A *Magam adom*

² A magmondathoz nem feltétlenül csak az ige tartozik, hanem bizonyos bővítmények is e funkcionális egység részeit képezhetik. Ez a helyzet például az állandósult szókapcsolatokban, idiómákban előforduló bővítményekkel (pl. *előadást tart, komolyan vesz*). A magmondat szerkezeti típusaihoz vö. Imrényi 2015.

szervője szövegstratégiai paraméterként, azaz a szöveget egészében meghatározó szervező elvként (vö. Enkvist 1995: 258) hasznosítja a magyar igealakok mondatértékűségét, a bővítmények elmaradásának lehetőségét. Az igealakok mellett leginkább csak egy-egy tagadószó vagy (a referenciális bizonytalanságot fenntartó) névmás jelenik meg. A szöveget minden jel szerint az az elv szervezi, hogy „Lehetőleg bízz mindent az ígére!”, „Ne használj bővítményeket (legfeljebb névmásiakat)!”.

Üdvözlöm, érintem, nem mutatom,
nem emlékeztetem, nem kutatom,
nem zavarom, zavarom, csak figyelem,
belefeledkezem, vele utazom (W1).

Az önmagában is mondatként (mégpedig pozitív kijelentő mondatként, azaz protoállításként) funkcionáló igealakok sora, a főnévi bővítmények tudatos elhagyása azt a beszélői feltevést implikálja, hogy a releváns szereplők és körülmények a kontextusból, az aktivált közös háttértudásból hozzáférhetőek a befogadó számára. Ez azonban valójában nincs így – ezzel magyarázható a dalszövegnek az a művészi szövegekre jellemző tulajdonsága, hogy különféle értelmezési lehetőségeket megenged. Ahogyan Molnár (2012) megfogalmazza, „az, hogy a tárgy (vagy más szóval határozott) ragozású igék mellett nincs kitéve sem a tárgy, sem más bővítmény, a dalt titokzatossá, izgalmassá teszi. Így a dalt hallgatva mindvégig azt találgatjuk, hogy ki vagy mi lehet az a ki nem mondott, meg nem nevezett tárgy (nyelvtani értelemben), az a személy (vagy tárgy?), amire a refrén *neki* névmása utal.” A legkönnyebben hozzáférhető olvasat szerint egy szerelmi viszonyról lehet szó, de felmerülhetnek egyéb értelmezések is (pl. 'függőséget okozó szer' is lehet a megszólított).

Egy ponton az alanyi és tárgyi bővítmények sorozatos hiánya, az ebből fakadó várákozaskeltés és ennek ellentmondó folytatás játékos eszközzé válik:

Felkavarom felkavarodom
Megálmodom belelátom
Megkövetem megkövetelem
Megszelídítem megbánom

E szövegrész utolsó sorában a *megszelídítem* az <én, őt> vonzatkerettel egészíthető ki, és azt a várákozást kelti, hogy egy esetleges újabb tranzitív igealak ugyanezt az argumentumszerkezetet viszi tovább. Ám a *megbánom* implicit tárgyi argumentuma az *azt* (véltetően: *azt, hogy megszeliđítettem*) formában tehető explicitté.

Közismert tény, hogy amit más nyelvek, például az angol vagy a német több szóval fejeznek ki, azt a magyar egyetlen igealakkal képes visszaadni (pl. *I love you, Ich liebe dich* vs. *szeretlek*). A dalszöveg egyik hozadéka lehet pedagógiai nyelvészeti szempontból annak elemzése is, hogy vajon hány szóval lehet egy-egy

magyar igealakot idegen nyelvekre fordítani. A *belefeledkezem* angol megfelelője körülbelül az lehet, hogy 'I completely lose (control of) myself by being immersed in it'. Ám valójában még ez a megoldás sem közelíti meg a *feled-* igei tő, a visszaható képző (a *feledkezik* szó szerint annyi, mint 'felejtí magát') és az irányjelentésű, ezért mozgást is kifejező igekötő kombinációjából adódó jelentést. A *belehabarodom* jelentését szintén csak hosszas parafrázissal lehetne körülírni. Úgy tűnik, a dalszöveg szerzője előszeretettel használ ehhez hasonló, a magyar igék különlegesen sűrítő jelentését, poeticitását megjelenítő lexémákat, így – a korábbi dilemmához visszatérve – a versbeli (egyik) megszólított még akár a magyar nyelv is lehet.

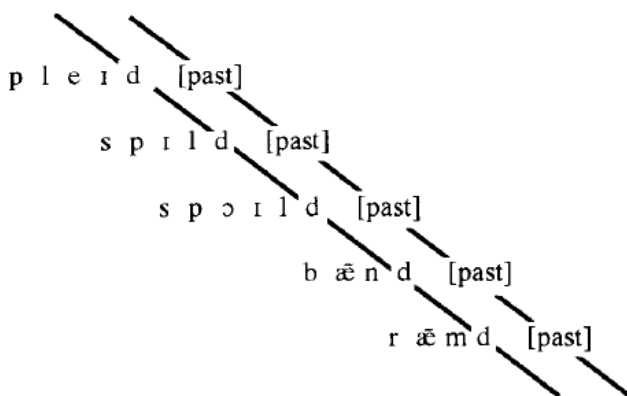
Összefoglalásul, ebben a részben a dalszövegnek azt a sajátosságát emeltem ki, hogy szerzője szövegstratégiai paraméterként, ihletforrásként használja fel a magyar igék potenciális mondatértékűségét. Ezáltal a dal egy olyan tudományos felismerésnek az esztétikai élményként való megtapasztalására ad lehetőséget, amely Brassai és Havas gondolatai nyomán Imrényi (2017) mondatelemzésében központi szerepet kap. Molnár (2012) elemzésével összhangban figyelmet érdemel, hogy a bővítmények nélküli igealakok referenciális bizonytalanságot eredményeznek, így többféle értelmezést is lehetővé tesznek.

3. A mentális lexikon mint fonológiai, szemantikai és morfológiai viszonyok hálózata

A szöveg stílushatása ugyanakkor nem csupán abból fakad, hogy mondatértékű igealakok következnek egymás után, hanem abból is, hogy ezen igealakok hangzásuk és jelentésük révén egy szövevényes hálózatot alkotnak. A cikknek ebben a részében az említett hálózattal foglalkozom, és a szöveget Bybee (1985, 2001) morfológiai modelljéből kiindulva, illetve ahhoz visszacsatolva elemzem.

Míg a hagyományos alaktan a morfémákat építőközként értelmezi, és azt tartja, hogy ezek összeépítésével jönnek létre a szóalakok, Bybee (1985) morfológiamodellje szerint a mentális lexikonban a szóalakok az elsődlegesek. A szavak morfológiai szerkezete (tőre és toldalékokra való tagolódása) annak az emergens következménye, hogy a szóalakok hangzás és jelentés szempontjából, részleges egyezéseik révén kapcsolatban állnak egymással. Mint Bybee írja, „a lexikai kapcsolatok lehetnek fonológiaiak vagy szemantikaiak [...]. Amikor a szavakat párhuzamos szemantikai és fonológiai kapcsolatok kötik össze, az ebből adódó viszonyok morfológiaiak, mint például olyan szavak sorozatában, amelyek mind múlt időt fejeznek ki és [d]-re végződnek”³ (Bybee 2001: 22, ford. I. A.). Mindezt Bybee a *played*, *spilled*, *spoiled*, *banned* és *rammed* szavak példáján a következő ábrával szemlélteti:

3 „[L]exical connections can be phonological or semantic [...]. When words are related by parallel semantic and phonological connections, the resulting relations are morphological, as with a series of words expressing past tense that all end in [d].”



1. ábra: Párhuzamos szemantikai és fonológiai kapcsolatok Bybee modelljében

A *Magam adom* kiváló eszköz lehet a pedagógiai nyelvészet számára ennek a nyelvszemléletnek a megalapozásához. A dalszövegben szereplő igealakok ugyanis egy sűrűn szőtt hálózatot alkotnak, amelyben az egymással szomszédos szavak között szemantikai, fonológiai, valamint morfológiai (azaz egyszerre szemantikai és fonológiai) kapcsolatok teremtenek összefüggést.

A szöveg egészére jellemző morfológiai hálózatot eredményez a határozott tárgyias vagy az ikes paradigmához tartozó, *-Vm* formájú E/1. igealakok használata: a személyragok hasonló alakja jelentésbeli hasonlóságnak felel meg ('az ábrázolt folyamat alanyi szereplője a lírai én'). Ami pedig a személyragokat megelőző relatív töveket illeti, itt háromféle kapcsolattípussal találkozunk: i) két szótő között kizárólag jelentésbeli kapcsolat áll fenn, ii) két szótő között kizárólag hangtani kapcsolat jelentkezik, iii) két szótő között egyidejűleg szemantikai és fonológiai kapcsolatok is érvényesülnek, azaz viszonyuk morfológiai. Lássunk néhány példát mindezen típusokra!

Kizárólag jelentésbeli kapcsolatot látunk többek között a következő szóalakok esetében:

- a) Üdvözlöm érintem nem mutatom
- b) Nem sürgetem nem várom
- c) Nem bántom nem sajnálom
- d) Meggyújtom eloltom
- e) Nem suttogom elkántálom
- f) Megkóstolom megkínálom

Az a) példa első két igei eleme (az *üdvözlöm* és az *érintem*) között a 'kommunikáció', majd az *érintem* és a *mutatom* között a 'kéz' szemája (jelentésmozzanata) teremt hasonlóságot. A részleges egyezés részleges ellentéttel egészül ki: egyrészt a verbális és a nemverbális kommunikáció, másrészt – ezzel összefüggésben – a testi érintkezés és annak hiánya kerül egymással szembe. A további példák egy részére szintén jellemző a hasonlóság és az ellentét ilyesfajta összjátéka, például a *SUTTOGÁS* és a *KÁN-*

TÁLÁS egyaránt hangmagasság-változás nélküli hangkibocsátás, ugyanakkor a zöngé hiánya vagy jelenléte, illetőleg a hangerő tényezője jelentős különbséget mutat.

Szintén kizárólag jelentésbeli kapcsolat van a *sürget* és a *vár*, illetve a *megkóstol* és a *megkínál* között.

A *sürget* jelentésének a feldolgozása a VÁRAKOZÁS tudáskeretének ismeretén alapul, hiszen az ige jelentése: '[türelmetlenül vár, ezért] gyorsabb cselekvésre szólít fel'.⁴ Az ige jelentésének előtérbe helyezett része, ún. profilja (vö. Langacker 2008) az 'x gyorsabb cselekvésre szólítja fel y-t', de háttérként emögött ott van az, hogy 'x várja y-t' és 'x türelmetlen'. A *nem sürgetem* a profilt tagadja (jelentése: 'nem szólítom fel gyorsabb cselekvésre őt'), de a várakozással kapcsolatos előfeltevést érvényben hagyva a 'türelmesen várom' jelentést implikálja. Ezzel szemben a *nem várom* magát a várakozás megtörténtét is egy tagadó művelet hatókörébe vonja. Ami a *megkóstolom* és a *megkínálom* igealakokat illeti, ezek a köznyelvben egyaránt az ÉTKEZÉS tudáskeretét idézik fel. A két tranzitív ige szomszédossága miatt a legkönnyebben hozzáférhető olvasat szerint az alanyi és a tárgyi referens azonos, mindkét tagmondat az *én*, *őt* névmásokkal egészíthető ki. Továbbá a címbeli *magam adom*, valamint a *keveredek*, *belehabarodom* hatására a *megkínálom* valószínű értelmezése: 'megkínálom őt magammal'. Ezáltal az ÉTKEZÉS tudáskerete a megszokottól eltérő módon marad csak alkalmazható (ritka az, hogy két élő entitás szó szerint egymást eszi) és a szövegrész a SZERELMI KAPCSOLAT tudáskeretét idézi fel (vö. a *falják egymást* metaforikus kifejezést).

A dalszövegre igen jellemző viszonytípus a **morfológiai kapcsolat** a szótövek között, azaz a jelentésbeli és hangzásbeli összefüggés egyidejű jelenléte. Ez nem más, mint a figura etymologica vagy más néven töismétlés alakzata.

- a) sajnálom – sajnáltatom magam
- b) megadom magam – magam adom
- c) felkavarom – felkavarodom
- d) elragadom – elragadtatom magam

A szóalakok, szó szerkezetek azonos töről fakadnak. Történeti szempontból az összetettebb formájú alakok az igeképzés, az igekötő-használat, illetve egy visszaható névmásnak a tagmondatba való integrálódása révén jöttek létre.

A figura etymologica alakzata azzal a hatással jár, hogy a töre irányuló nagyobb figyelem révén hozzáférhetővé válik az etimologikusan elsődlegesebb, „szó szerinti” jelentés. Az *elragadtatja magát* a köznyelvben tipikusan elvont jelentésben használatos (pl. 'túlzásba esik'), ugyanakkor az *elragad* kontextusában előtérbe kerül belső szerkezete és ezáltal a fizikai helyváltoztatással kapcsolatos konkrét jelentés ('bízatom/hagyom, hogy elragadjon engem'). Ennek jelentőségére a *megadom magam* értelmezése, a dal hangulata kapcsán a 4. részben még visszatérek.

Végül – legalábbis szigorúan nyelvészeti szempontból – **kizárólag fonológiai kapcsolat** áll fenn a következő szóalakok töve között:

⁴ A tudáskeret, fogalmi keret fogalmához vö. Fillmore 1982, Kövecses–Benczes 2010.

- a) megkövetem – megkövetelem
- b) eloltom – megoltalmazom

A követel ugyan a követ ige származéka, ám az igekötős *megkövetel* (valaki valamit) nem a *megkövet* (valaki valakit) igéből származik, mint ahogy a *megoltalmaz* és az *elolt* között sincs történeti morfológiai kapcsolat. Ugyanakkor azon szópárok szövegbeli túlsúlya miatt, amelyeket jelentésbeli viszony is összefűz, hajlamosak lehetünk a fenti két szópárba is (a szövegből idézett kifejezést használva) belelátni valamilyen szemantikai összefüggést. Ez a játékos alakzat „figura népetymologicának” nevezhető: mindegy, van-e nyelvészetileg igazolható morfológiai kapcsolat a szerkezetek között, a szöveg szerveződése azt sugallja, hogy egy ilyesfajta összefüggés a beszélő tudatában megteremthető.

Összefoglalásul, a dalszöveg nemcsak annak az ismeretnek az esztétikai megtapasztalásához vezethet el, miszerint a magyar igealakok potenciálisan teljes értékű mondatok, hanem a Bybee-féle morfológiamodellt is kiválóan szemléltetheti. A szövegbeli szóalakok szövevényes, többretegű szemantikai, fonológiai és morfológiai hálózatot alkotnak, amelyben feltűnő a jelentésbeli összefüggések dominanciája. A szomszédos szavak jelentése kölcsönhatásba lép, az egyik szó jelenléte módosítja a másik értelmezési lehetőségeit. Ebből adódóan még azon szópárok esetében is, amelyek töve között nincs morfológiai kapcsolat, a befogadó képes és hajlamos lehet jelentésbeli kapcsolatot érzékelni.

A figura etymologica és a figura népetymologica alakzata révén a szótövekre nagy figyelem irányul, előtérbe kerül azok elsődleges jelentése. A következő részben azzal foglalkozom, hogy mindez hogyan befolyásolhatja a dal szempontjából központi kifejezés, a *megadom magam* értelmezését.

4. A szerkezetek egymásra hatása. Pozitív vagy negatív-e a dal hangulata, üzenete?

Hámori (2018) a *megadom magam* jelentésével és ezzel együtt a dal hangulatával, az általa kifejezett érzelmekkel kapcsolatban a következő észrevételeket teszi.

A dal központi fogalma – amelynek egyes elemeit nevezik meg, fejtik ki az egyes kifejezések – a refrénben ismételt *megadom magam* kifejezés, amely a megadás, megtöretés, az ellenállás feladásának aktusát jeleníti meg, kérdés azonban, hogy ez érzelemnek tekinthető-e. Bár vannak érzelmi összetevői, nem tartozik sem az alapvető, sem a prototipikus, sem a gyakori összetett érzelmek közé. Emellett felvetődhet a szomorúság, a kétségbeesés, a kiszolgáltatottság vagy a reményvesztettség érzelme is, de ezek közül egyik sem neveződik meg expliciten. Az egyetlen, ami közösnek tekinthető, az az, hogy a dalszöveghez kapcsolódó érzelmek negatív jellegűek, és a szomorúság, reménytelenség felé mutatnak (Hámori 2018: 164).

Némileg összetettebb képet fest a dalszöveg hangulatáról Molnár (2012):

Első hallgatásra (meg másodikra is) egy kapcsolatról, talán egy szerelemről [szól a történet]. Ugyanakkor meg kell fogalmaznunk, hogy – főleg a refrén miatt – kicsit talán baljóslatúnak is tűnik ez a kapcsolat, talán függősséggé is válik [...]. A refrénben egyszerre érezhetünk beletörődést és segélykiáltást. Amikor *megadom magam*, akkor azt jelentem ki, hogy legyőztek, hogy nem harcolok tovább.

Molnár értelmezése is a negatív érzelmekre helyezi a hangsúlyt, de azt is sugallja, hogy pozitív érzelmek szintén jelen vannak (vö. a „baljóslatúnak is tűnik ez a kapcsolat” megfogalmazásban az *is* partikula használatát). Felfigyel továbbá a cikkében a *megadom magam* és a *magam adom* viszonyára, amelyek „ugyanazt az ígét tartalmazzák, ráadásul mind a kettőben szerepel a *magam* névmás is, mégis teljesen különböző értelmű a két kifejezés”.

A tanulmánynak ebben a részében a figura etymologica alakzatából kiindulva azt a javaslatot teszem, hogy a dalban elválaszthatatlanul összekapcsolódnak, összekeverednek a pozitív és a negatív érzelmek, amit a különböző – alakilag és etimológiailag összefüggő – szerkezetek jelentésének interakciója tesz lehetővé. A *megadom magam* a szövegben megjelenő *magam adom* és egyéb felidéződő kifejezések hatására újraértelmeződik, a köznyelvben szokásos negatív jelentése átalakul, és (legalábbis egy lehetséges értelmezés szerint) részlegesen pozitív hangulati értékűvé válik.

Az elemzést kezdjük a *megadom magam* és a *magam adom* szokásos köznyelvi jelentésével. A *megadom magam* egyrészt a FEGYVERLETÉTEL (kényszerű) cselekvését idézi fel, másrészt újabban a '(gép) meghibásodik, tönkremegy' jelentés is kapcsolódhat hozzá (vö. a *Két Ikarus is megadta magát hétfőn Csepelen* mondatot (W2)). Ezáltal elmondható, hogy a szokásos köznyelvi használat egyértelműen negatív hangulati értékkel társul, mint az Molnár (2012) és Hámori (2018) elemzésében is kifejeződik. Fontos azonban, mint Molnár (2012) megemlíti, hogy a dalszöveg a *magam adom* szerkezetet is tartalmazza, mégpedig nemcsak magában a szövegben, hanem a szöveg egészének értelmezését irányító funkcióban, címként is. A *magát adja* szerkezet köznyelvi jelentése pedig egyértelműen pozitív, hiszen azt fejezi ki, hogy 'természetesen, őszintén viselkedik' (vö. a következő példát: *annál többet színésztől talán nem is kaphatunk, mint amikor a legőszintébben és a legteljesebben saját magát adja a színpadon* (W3)).

Molnár (2012) csak azt hangsúlyozza, hogy a *megadom magam* és a *magam adom* jelentése mennyire más, azt azonban nem, hogy az utóbbi hatására, az utóbbi által megteremtett kontextusban az előbbi is újszerűen értelmezhetjük. A figura etymologica a szótőre és annak elsődleges jelentésére irányítja a figyelmet, továbbá a befogadó tudatában aktivál(hat) olyan egyéb, szerkezetileg rokon kifejezéseket is, mint *átadja magát valakinek*, *odaadja magát valakinek*. Ezáltal a *megadom magam* az ADÁS tudáskerete felől is értelmezhetővé válik, amit motivál a *megad* ige visszaható névmás nélküli használata is (vö. a *mindent megadok neki*, *megadom*

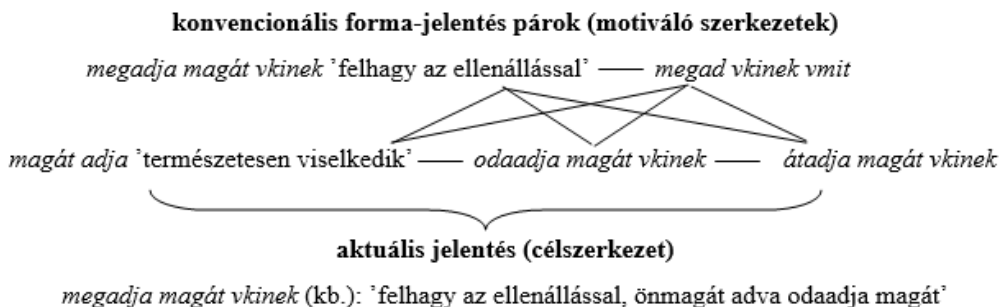
neki azt, amire szüksége van stb. kifejezéseket). Mindezek hatására a *megadom magam* jelentésében elhalványodhat a kényszer és erősödhet az akaratlagosság mozzanata, hiszen valamit adni, magunkat adni, magunkat odaadni vagy éppen mindent megadni valakinek legtöbbször saját akaratunkból szoktuk.

Ebből a szempontból nem mellékes a szórend sem. A *neki megadom magam* elején szereplő részeshatározó ún. kontrasztív topik szerepet tölt be: azt implikálja, hogy miközben neki (a választott címzettnek) megadja (átadja, odaadja?) magát a lírai én, addig másoknak nem.⁵ Ez csak akkor lehetséges, ha a lírai énnek jogában áll választania különböző lehetőségek közül, tehát – bizonyos keretek között – szabadon cselekszik.

Az *átadja magát, odaadja magát, mindent megad neki* kifejezések (lehetséges) aktiválódása az intimitás irányába tereli az értelmezést, amit a szöveg számos egyéb kifejezése támogat (pl. *belefeledkezem, megkóstolom, megkínálom, belehabarodom*).

Értelmezési javaslatom tehát az, hogy a *megadom magam* szokásos köznyelvi jelentése és ennek részeként negatív hangulati értéke a dalban aktuálisan pozitív irányú módosuláson esik át. Ennek közvetlen kiváltója a *magam adom* megjelenése a nyelvi kontextusban. A szótőre, a morfológiai szerkezetre irányuló figyelem további, az *ad* igéből származó, visszaható névmást tartalmazó kifejezéseket is játékba hoz (*átadja magát valakinek, odaadja magát valakinek*), ezáltal a kényszer felől a szabad akarat, az agressziónak való alávetettség felől az intimitás irányába mozdulhat el az értelmezés. Természetesen mindez a befogadótól függ, és érdekes lenne empirikusan tesztelni, hogy a dalszöveget hallgatók közül kiben milyen arányban aktiválódnak pozitív, illetve negatív érzelmek.

A javaslatot a 2. ábra összegzi, amely a *megadom magam* aktuális jelentését különféle mondat szerkezeti mintázatok mint motiváló szerkezetek összjátékából eredezteti.



2. ábra: Konvencionális és aktuális jelentés viszonya

⁵ A *Grúzul bezzeg tud az András* példában a *grúzul* tölti be a kontrasztív topik szerepét, amelyet speciális szórend, illetve intonációs kontúr jelöl (vö. Kálmán–Trón 2007: 60). A *grúzul* kontrasztív topikként való szerepeltetése azt implikálja, hogy más (a grúznál bizonyos értelemben esetleg fontosabb) nyelveken nem beszél az *András* főnévvel jelölt személy.

A pedagógiai nyelvészet szempontjából mindennek az lehet a jelentősége, hogy felhívja a diákok figyelmét a kontextus szerepére, az aktuális jelentés rugalmasságára és ennek lehetséges művészi kiaknázására. Egy szó vagy kifejezés jelentése nem eleve adott, hanem a diskurzus, a szövegbeli viszonyok függvénye; az egymás társaságában megjelenő szavak erőteljesen módosíthatják egymás értelmezési feltételeit. A szerkezetek, jelentéseik vegyülése, az új, emergens jelentések létrejötte kognitív nyelvészeti keretben jól elemezhető a fogalmi integráció modelljében (Fauconnier–Turner 2002). Ennek az adott dalszövegre való alkalmazása azonban kívül esik a jelen tanulmány hatókörén.

5. Összefoglalás

A tanulmány célja az volt, hogy a Quimby együttes *Magam adom* című dalának szövegét (pedagógiai) nyelvészeti szempontból elemezze. A dalszöveg meglátásom szerint három területen rendkívül jól felhasználható a nyelvészeti ismeretek oktatásában:

1. kiválóan szemléltetheti a magyar nyelvnek azt az alapvető sajátosságát, hogy a ragozott igealakok potenciálisan teljes értékű mondatok (vö. Brassai 2011/1863, Havas 2003, Imrényi 2017);
2. hatékonyan támogatja annak a funkcionális nyelvészeti morfológiamodellek a megismerését, felhasználását, amely szerint a szavak morfológiai szerkezete a szóalakok közötti egyidejű fonológiai és szemantikai viszonyok emergens következménye (Bybee 1985, 2001);
3. felhívhatja a figyelmet arra, hogy a diskurzusban érvényesülő jelentés ki van téve a szavak, szerkezetek egymásra hatásának, például a *megadom magam* aktuális jelentése eltérhet a konvencionális jelentéstől a *magam adom* kontextusában, a figura etymologica alakzata és ezáltal a szótőre irányuló fokozott figyelem révén.

Az elemzés egyrészt kiegészítette, árnyalta Molnár (2012) és Hámori (2018) észrevételeit, másrészt – főként a 3. szempontot tekintve – azokat felülíró javaslatokat is tartalmazott. Molnár (2012) és Hámori (2018) a dalszöveghez elsősorban negatív érzelmeket és negatívan értékelt helyzeteket kapcsol (beletörődés, segélykiáltás, kiszolgáltatottság stb.). Ezzel szemben a bemutatott értelmezés a *megadom magam* és a *magam adom* egymásra vonatkoztatásából kiindulva, az *átadom/odaadom magam, mindent megadok neki* stb. szerkezetek aktiválódását is feltételezve a negatív és pozitív érzelmek keveredését mutatta fel a dalszöveg világának meghatározó tényezőjeként.

FORRÁSOK

W1 = www.zeneszoveg.hu/dalszoveg/18840/quimby/magam-adom-zeneszoveg.html (2021. 06. 29.)

W2 = csepe.linfo/?p=22555 (2021. 06. 29.)

W3 = www.studiokszinhaz.hu/page/3/ (2021. 06. 29.)

IRODALOM

- Brassai Sámuel 2011 [1863]. A magyar mondat. II. értekezés. In: *A magyar mondat*. Válogatta Elekfi László és Kiefer Ferenc. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 99–189.
- Bybee, Joan 1985. *Morphology. The 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 Studies in Linguistics 94. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enkvist, Nils Erik 1995. Bevezetés: Stilisztika, szövegnyelvészet és kompozíció. (Fordította Palkó Gábor.) *Helikon* 41/3: 252–265.
- Fauconnier, Gilles – Turner, Mark 2002. *The way we think*. New York: Basic Books.
- Fillmore, Charles J. 1982. Frame semantics. In: The Linguistic Society of Korea (eds.): *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin. 111–37.
- Goldberg, Adele 2006. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Havas Ferenc 2003. A tárgy tárgyában. Mondattipológiai fontolgatások. In: Oszkó Beatrix – Sipos Mária (szerk.): *Budapesti Uráli Műhely III*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 7–44.
- Hátori Ágnes 2018. Az érzelmek elemzési lehetőségei a kognitív poétikai kutatásban és korpuszfeldolgozásban. In: Domonkosi Ágnes – Simon Gábor (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Eger: Líceum Kiadó. 139–173.
- Imrényi András 2015. Önhasonlóság a magyar elemi mondatban. *Magyar Nyelvőr* 139/3: 309–321.
- Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. (A magyar nyelv kézikönyvtára 4.) Budapest: Osiris. 664–760.
- Kálmán László – Trón Viktor 2007. *Bevezetés a nyelvtudományba*. Második, bővített kiadás. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- Molnár Cecília Sarolta 2012. Az elragozott kapcsolat. <https://www.nyest.hu/hirek/az-elragozott-kapcsolat>
- Tátrai Szilárd 2018. Az aposztrofikus fikció és a közös figyelem működése a dalszövegekben – társas kognitív megközelítés. In: Domonkosi Ágnes –

Simon Gábor (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Eger: Líceum Kiadó. 65–78.

SUMMARY

Lyrics in support of pedagogical linguistics. 'Magam adom' by Quimby

The paper offers an analysis of the lyrics of *Magam adom* 'I'm giving myself' produced by the Hungarian alternative rock band Quimby, arguing that the text can be fruitfully exploited by pedagogical linguistics. Drawing on but also taking issue with previous interpretations of the song by other linguists, the author highlights the following aspects of the tightly woven lyrics of *Magam adom*: (i) the demonstration of how Hungarian verbs can act as finite clauses by themselves, expressing highly complex meanings, (ii) the intricate network of phonological, semantic and morphological connections, which lends itself to analysis in Bybee's morphological theory, and (iii) the interaction of various constructions derived from *ad* 'give' that motivate a rich, emotionally ambiguous discursive meaning of the pattern *megadom magam*.

ISTÓK ILONA¹ – ISTÓK BÉLA²

„HANGULATKELTŐ” NYELVÉSZET? EMODZSIK A NYELVTANTANÍTÁSBAN

¹Móra Ferenc Alapiskola, Nemesócsa²Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

1. Bevezetés

2015-ben a világhírű Oxford Dictionary az „Arc örömkönnyekkel” (*Face with Tears of Joy*) nevű emodzsit, azaz a sírva röhögős szmájlit választotta „Az év szavának”. Mivel nem egy valódi lexémáról, hanem „csak” egy piktogramról (egy képjelről) van szó, meglepő, hogy sem a nyelvőrök, sem pedig a tanárok nem tiltakoztak a döntés ellen (Danesi 2017). Vajon tényleg többet mond egy emodzsi ezer szónál? Megalapozottak-e azok az aggályok, amelyek szerint a „digitális képszók” vissza-repíthetnek bennünket a barlangrajzok (az írásnélküliség) korába? Segítségünkre lehetnek-e a „rajzocskák” a nyelvtan tanításában, az egyes problémakörök érdekesebb tételében?

2. A kezdetektől a koronamodzsigig

A japán eredetű *emodzsi* ('képjel') kifejezés az *e* ('kép') és a *modzsi* ('karakter') szavak összetételével keletkezett, nyelvünkbe pedig feltehetően angol közvetítéssel került (lásd: ang. *emoji*). Marcel Danesi az emodzsit egyszerűen csak *képszónak* (*picture-word*) nevezi (2017: 2). Olyan kis méretű, általában arcot, tárgyat, cselekvést stb. jelölő képről van tehát szó, amely a szövegben a szavak (szórészek, írásjelek) mellett, de akár azok helyén is megjelenhet.

Az emodzsik feltalálója Shigetaka Kurita, aki 1998-ban egy japán mobilszolgáltató cég számára hozott létre egy 176 piktogramból álló gyűjteményt (Bátky 2018, Kovács 2019). Az elemek száma azóta folyamatosan növekszik, a *Unicode* adatai szerint pedig 2020-ban már a 3300-at is meghaladta (W1).

Az emodzsik használatát tudományos igényű mérő *Emojipedia* (W2) nyolc különböző csoportba sorolja az apró képeket: 1. szmájlik és emberek; 2. állatok és természet; 3. ételek és italok; 4. tevékenységek; 5. utazás és helyek; 6. tárgyak; 7. szimbólumok; 8. zászlók. A legnépszerűbb emodzsik a kezdetek óta az első kategóriába tartozó, a közvetlen kommunikáció nonverbális és szupraszegmentális elemeit helyettesítő arcképek, az ún. szmájlik. 2020 elején a legtöbbet használt Twitter-képszók zömét is ezek alkotják (Broni 2020a): 1. „Arc örömkönnyekkel”

(*Face with Tears of Joy*); 2. „Hangosan zokogó arc” (*Loudly Crying Face*); 3. „Esedező arc” (*Pleading Face*); 4. „Gurul a nevetéstől” (*Rolling on the Floor Laughing*); 5. „Vörös szív” (*Red Heart*). A fentebb idézett kutatás szerint ma már minden ötödik tweet (Twitter-bejegyzés) tartalmaz legalább egy emodzsit.

A koronavírus-járvány kitörése után szinte azonnal megjelentek, illetve reszemantizálódtak a fertőzést vagy a megelőzés egyes módjait vizualizáló emodzsik, ezeket összefoglaló néven *koronamodzsik*nak nevezhetjük (Istók-Lőrincz 2020: 89). Az *Emojipeda* tweeteken (Twitter-bejegyzéseken) végzett kutatása szerint az „Arc egészségügyi maszkkal” (*Face with Medical Mask*) és a „Mikroba” (*Microbe*) nevű piktogramok voltak a legnépszerűbb koronamodzsik 2020 első hónapjaiban (Broni 2020b). Az előbbi egyes alakváltozatai Magyarország és a határon túli országok magyarlakta településeinek a vírusnyelvi arculatát is jelentősen befolyásolták (lásd: 1–2. ábra), hiszen fontos szerepet játszottak a figyelemkeltésben. Mindezt Nyíri Kristóf (2000) ezredfordulón megfogalmazott szavai is alátámasztják: „az emberek előbbben képekben gondolkoznak, s csak azután szavakban”.



1–2. ábra: Koronamodzsik a vírus elleni harcban
(képek Dél-Komáromból és Észak-Komáromból)

3. Emotikonok vagy emodzsik?

A hétköznapi nyelvhasználó általában az *emotikon* szó szinonimájaként, annak divatosabb variánsaként tekint az *emodzsik* (angol írásmóddal: *emoji*) kifejezésre. Ennek egyik oka a két lexéma hasonló hangzása (a szavak elejének egybeesése: *emo*), téves etimológiai rokonítása (ang. *emotion* 'érzelem' > *emo*): míg az angol *emoticon* ('hangulatjel') kifejezés az *emotion* ('érzelem') és az *icon* ('jelkép') tényszók összerántásával, addig a japán eredetű *emodzsik* ('képjel') az *e* ('kép') és a *modzsik* ('karakter') szavak összetételével keletkezett. Mindez azt jelenti, hogy a két kifejezés elejének hangzásbeli azonossága csupán a véletlen műve (Dürscheid–Siever 2017: 258–259).

A szinomaként való használat másik fő indítékát a két entitás képiségében látjuk: míg azonban az emotikonok csupán **képszerűek** (a billentyűzettel bevitt – tulajdonképpen **írt** – karakterek formálják azzá őket), addig az emodzsik valódi, egységes (ASCII-karakterekre nem bontható) **képek**.

A megkülönböztetés hiánya azzal is magyarázható, hogy az emotikonok, valamint a „Szmájlik és emberek” csoportba tartozó emodzsik is alkalmasak az érzelmeink, hangulataink kifejezésére: nevezhetjük őket (boldogságot, szomorúságot, lehangoltságot, közönyt stb. ábrázoló) szmájliknak, azaz mosolykódoknak. A *Szómagyarító* weboldalon (W3) számos további szinonimáját, magyarított változatát találjuk a „smiley”-nak: *pofacs, vigyora, kacifej, hisztikon, érzjel* stb.

Az érzelemkifejező emotikonok és emodzsik azonosságának érzetét erősíti az egyes felületek automatikus jelátalakító funkciója is, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos gondolatainkat emotikonként írjuk le, de már emodzsiként olvassuk el. Az érzelmeket kifejező emodzsik szerkezeti szempontból képek, szemantikájuk alapján viszont akár emotikonoknak (‘érzelmeket kifejező jelek’) is tekinthetők.

A felhasználók a két entitás közötti legnagyobb különbségnek nem is annyira a felépítésbeli, megjelenítésbeli, illetve beviteli eltéréseket, de sokkal inkább a jelkészletben rejlő lehetőségeket vagy éppen korlátokat érzékelik: az emodzsik ugyanis az emotikonokkal szemben nemcsak emóciók, hanem tárgyak, állatok, tevékenységek stb. megjelenítésére is alkalmasak (a főbb különbségek érzékeltetésére lásd: 1. táblázat).

		emotikon (hangulatjel)	emodzsi (képszó)
1.	eredete	amerikai (nyugati), Scott E. Fahlmann (1982)	japán (keleti), Shigetaka Kurita (1998)
2.	a kifejezés létrehozásának módja	szóösszerántás (ang.): <i>emotion</i> ‘érzelem’ + <i>icon</i> ‘jelkép’	szóösszetétel (jap.): <i>e</i> ‘kép’ + <i>modzsi</i> ‘karakter’
3.	felépítése	általában két-három ASCII-karakter (írásjel, betű, szám) kombinálása	egy kisebb egységekre nem bontható Unicode- karakter (egységes jel)
4.	a szövegbe kerülés módja	billentyűzet segítségével (beírás, bepötyögés)	emodzsikészletből (beszúrás, beillesztés)
5.	megjelenítése	képszerű	képi
6.	a szmájli megjelenítése	:) :(	☺ ☹
7.	kiterjesztése	szűkebb (csak érzelmek)	tágabb (érzelmek, tárgyak, állatok stb.)

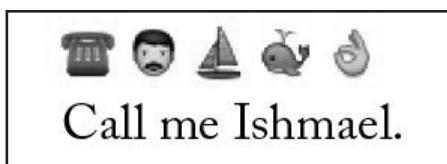
1. táblázat: Az emotikonok és az emodzsik összevetése

4. Új „világnyelv” születik? Elfelejtethünk írni?

Képszókkal nemcsak az interneten, hanem pl. könyvekben, filmekben, óriásplakátokon, pólókon, matricákon is találkozhatunk. Az emodzsik páratlan népszerűségének az érzetét kelti Christa Dürscheid legújabb tanulmányának (2020) a címe is: *Emojis sind überall* [Emodzsik mindenütt]. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy nem mindenki örül az emodzsik nagy fokú terjedésének: „Van, akik szerint elrontja és torzítja az írott nyelvet, egyesek úgy vélik, szabályosan újra meg kell tanulnunk írni és olvasni, mert már lassan annyi lesz a kis kép a szövegben, mint a betű” (Bátky 2018). E pesszimista nézet végső soron azt sugallja, hogy az ember – maga mögött hagyva az alfabetikus írást – újra visszatérhet a barlangrajzok korába.

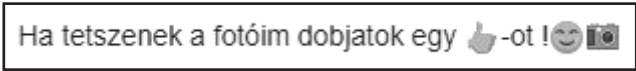
Másképpen – tudományos szempontokat követő módon – értékeli a helyzetet Dürscheid és Frick (2016): a szerzőpáros szerint nem kell félnünk attól, hogy elfelejtünk írni, hiszen az emodzsik nem az írásjelek helyettesítésére, hanem a nyelvi lehetőségeink bővítésére – pl. az érzelem, a hangulat, a szándék pontos kifejezésére, árnyalására – szolgálnak (Dürscheid–Frick 2016: 119). Hasonlóan vélekedik Lebduska is (2014, idézi Szűts–Törteli Telek 2018: 109): „az emoji kreatív kifejezési formák, és nem az alfabetikus írás és nyelv veszélyeztetői. Az emoji így nem megsemmisítik a nyelvészeti tradíciókat, sokkal inkább egy nemdiskurzív nyelv felé vezető kaput nyitnak tágra, és emlékeztetnek minket, hogy az írásnak mindig is lesz egy vizuális komponense”.

A képszók terjedése egy másik fontos kérdést is felvet: tekinthetjük-e vajon az emodzsit világnyelvnek, illetve egyetemes nyelvnek? Dürscheid és Siever (2017) válasza egyértelmű: az emodzsik világszerte ismert, mégsem minősíthető valódi „nyelvnek”, hiszen nem alkalmas komplex tényállások kifejezésére (Dürscheid–Siever 2017: 261). Bár jól helyettesíthetünk piktogramokkal bizonyos szórészeket, szavakat (általában főneveket), szókapcsolatokat, a hosszabb emodzsiatíratok már képlékennyé, parttalanná teszik az értelmezést. Dürscheid és Frick (2016: 119) szerint ez azzal magyarázható, hogy az emodzsikkal nem tudunk nyelvtani információkat (pl. időt, számot, esetet) kifejezni. A német és az angol szakirodalomban (pl. Dürscheid–Frick 2016: 118–119, Dürscheid–Siever 2017: 261–264, Danesi 2017: 146) is gyakran említett példa Fred Benensonnak az *Emoji Dick* című „képszóregénye” (2010), amely Herman Melville *Moby Dick* című művének (1851) a teljes „emodzsifordítása”. A 3. ábrán a regény első mondatának (*Call me Ishmael*. 'Hívjatok Ishmaelnek!') az átiratát („átképezését”) láthatjuk. Kiválóan mutat rá a problémára Marcell Danesi (2017: 146), aki szerint a verbális szöveg ismerete nélkül a képsornak számos más – az eredetitől eltérő – interpretációja is keletkezhet.



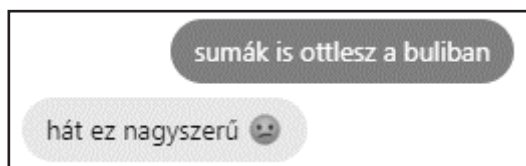
3. ábra: Az *Emoji Dick* című regény első mondata (W4)

A toldalék ilyen esetekben általában kötőjellel kapcsolódik a piktogramhoz (a szótőhöz). A szöveg végén látható mosolyszimbólum attitűdkifejező, a fényképezőgép pedig cselekvést illusztráló funkciót tölt be.



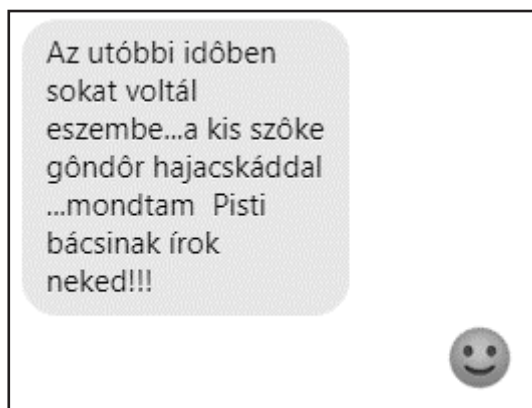
6. ábra: Ábrázoló funkció (forrás: Facebook-poszt)

Az alapvető funkciók mellett az emodzsik további szerepköröket is betölthetnek. Marx és Weidacher (2014: 149) a piktogramok jelentésmódosító funkciójára hívja fel a figyelmet. Ennek tipikus példája az, amikor egy pozitív jelentéstartalmú mondathoz negatív érzelmet kifejező emodzsit kapcsolunk. A 7. ábrán látható „Zavart arc” (*Confused Face*) nevű emodzsi jelzi, hogy az előtte álló verbális szöveg minőségmaximát sért, a válaszoló ugyanis az ellenkezőjét állítja annak, mint amit valójában gondol (nem örül a híreknek). Hasonló megoldás az is, amikor egy túlzást tartalmazó mondathoz (pl. fenyegetés, önfényezés) pozitív hangulatú mosolyszimbólumot kapcsolunk: ezzel jelezzük a másiknak, hogy csak „lódítunk”, ne vegye komolyan a leírtakat. Ha egy mások hangzatos vagy gyakran ismételt kijelentéséhez „Nevető arc”-ot (*Grinning Face*) kapcsolunk, ironikus (kárörvendő) hatást érhetünk el: a Bayern München Barcelona elleni 8:2-es Bajnokok Ligája-győzelmét (2020. aug. 14.) az egyik Real Madrid-szurkoló a *Visca el Barca!* („Éljen a Barca!”) kijelentéssel és az „Arc örömkönnyekkel” (*Face with Tears of Joy*) nevű emodzsik áradatával ünnepelte a Facebookon.



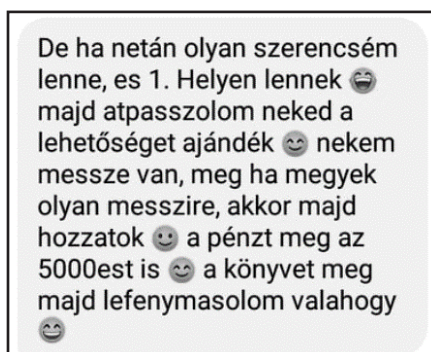
7. ábra: Jelentésmódosító funkció (forrás: Messenger-beszélgetés)

Az azonnali üzenetküldő alkalmazásokban (pl. Facebook Messenger, WhatsApp, Google Hangouts) a piktogramok kapcsolattartó (fatikus) funkciójával is találkozhatunk. Danesi e funkció három alapesetét – az emodzsik üdvözlő, elköszönő és csendelkerülő szerepkörét – nevezi meg (2017: 19). Az „Integető kéz” (*Waving Hand*) vagy a szerelmet kifejező „Vörös szív” (*Red Heart*) nevű emodzsit a beszélgetések elején és végén is használhatjuk. Ha zavarban vagyunk, és nem igazán tudjuk, mit is írhatnánk a feladónak, kézenfekvő megoldás lehet a „kínos csend” elkerülésére a „Finoman mosolygó arc” (*Slightly Smiling Face*) besúrása (lásd: 8. ábra). Egyre népszerűbb, de sokak szerint udvariatlan, érdektelenséget kifejező válasz a (gyakran ismételt) „Felfelé mutató hüvelykujj” (Thumbs up).



8. ábra: Kapcsolattartó funkció (forrás: Messenger-beszélgetés)

A piktogramok a központosítás eszközeként is egyre népszerűbbek (vö. Danesi 2017: 105–106). Az informális üzenetváltásokban „vesszőként”, „pontként” (főleg üzenetzáró „írásjelként”) fordulnak elő (9. ábra). A bloggerek gyakran kiemelésre (figyelemkeltésre) – pl. sorszámozásra, egy új bekezdés jelölésére, egy kulcszó „keretezésére”, hangsúlyosabbá tételére – használják őket posztjaikban, tweetjeikben.



9. ábra: Központosító funkció (forrás: Messenger-beszélgetés)

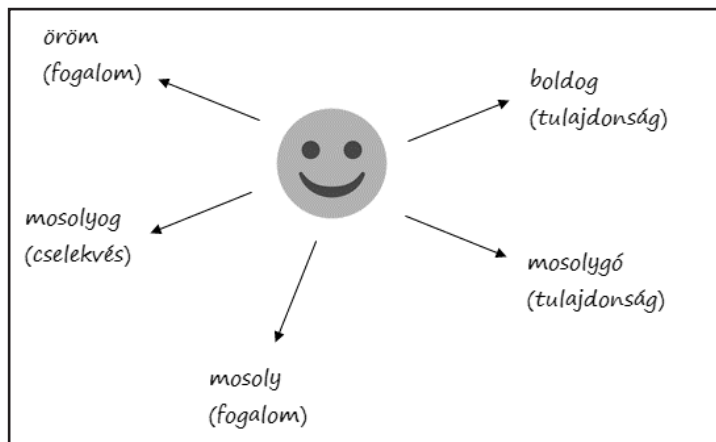
6. Anyanyelvi gyakorlatok emodzsikkal

Az internetről vett vizuális elemek, köztük az emodzsi és a mémek is jól használhatók a különböző nyelvtani témakörök elméleti és gyakorlati feldolgozására (vö. Schirm 2020, Sólyom–Ludányi 2021). Képiségüknek, egyszerű és gyors alkalmazhatóságuknak, valamint állandó aktualitásuknak köszönhetően fontos szerepet játszhatnak a diákok motiválásában. Az alábbiakban olyan feladatokat mutatunk be (Szerdi 2018, 2019; Szőcs 2020; Tóth 2020 alapján), amelyek a Facebook-piktogramok segítségével befogadhatóbbá, érdekesebbé tehetik az egyes nyelvtani problémaköröket a tanulók számára.

6.1. Szófajtani és morfológiai gyakorlatok

Az emodzsiközpontú fogalomtérkép (10. ábra) segítheti a diákok szófajtani kategóriákban való gondolkodását. A piktogramokhoz rendelt fogalmak csoportosítása (a fogalmak közös és eltérő jegyeinek a meghatározása) megkönnyítheti a szófaji kategóriák jelentéstani szempontú körülhatárolásának a megértését (Szerdi 2018: 241).

(1) Hozz létre fogalomtérképet!



10. ábra: Fogalomtérkép (forrás: Szerdi 2018: 241)

Az emodzsiközpontú táblázatkitöltés (11. ábra) segíti a diákokat a szófaji kategóriák megkülönböztetésében, emellett pedig alkalmas a hangulatjelek többértelműségének, többszófajúságának az illusztrálására is (Szerdi 2018: 241).

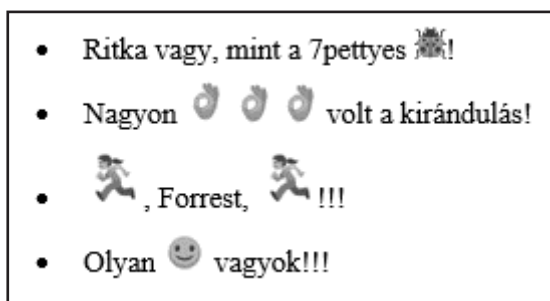
(2) Töltsétek ki a táblázatot a szófaji meghatározásnak megfelelő szavakkal!

	főnév	melléknév	ige	indulatszó
😞				
😱				
😓				
😴				
😨				

11. ábra: Táblázatkitöltés (forrás: Szerdi 2018: 242)

A szavakat helyettesítő piktoqramok „verbális dekódolásával” (12. ábra) rávilágíthatunk az emodzsik jelentésének és szófajának a szöveggörnyezet által való meghatározottságára (Szerdi 2018: 241).

(3) Milyen szófajok szerepét töltik be az alábbi mondatokban található piktoqramok?

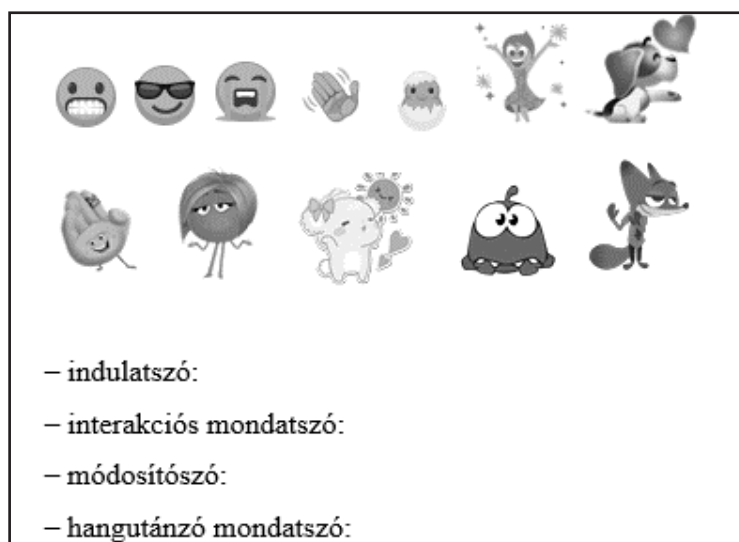


12. ábra: Szavakat helyettesítő piktoqramok dekódolása (forrás: Szerdi 2018: 242)

A szófaji osztályok és alosztályok elmélyítését fejlesztik az emodzsik és matricák szófajtani besorolásával foglalkozó feladatok (13. ábra) (Szerdi 2018: 241).

(4)

- a) Milyen mondatszók szerepét tölthetik be az alábbi emodzsik és matricák?
- b) Gyűjtsetek az internetről (pl. Facebook Messenger, Gmail, Skype) további példákat!



13. ábra: Emodzsik és matricák szófajtani besorolása (forrás: Szerdi 2018: 242)

Az aktív és mediális igék (vö. Lengyel 2000: 84–86) megkülönböztetésének a begyakorlására is alkalmasak a cselekvést vagy történést kifejező emodzsik (14. ábra) (Szerdi 2019: 45).

(5)

a) Milyen igét rejthetnek az alábbi emodzsik?

b) Csoportosítsd őket aszerint, hogy cselekvést vagy történést fejeznek-e ki!

	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____
Cselekvést kifejező igék: _____			
Történést kifejező igék: _____			

14. ábra: Az igei jelentésű emodzsik dekódolása és besorolása az igenemek közé (forrás: Szerdi 2019: 45)

A morfológiai alapfogalmak (pl. tömorféma, toldalékmorféma, szóalak) tisztázására is használhatunk emodzsikat tartalmazó szövegeket (15. ábra). Ezek segítségével rámutathatunk a piktogramok legfőbb morfológiai sajátosságára: nemcsak a tömorfémákat, hanem a toldalékolt szóalakokat is helyettesíthetjük velük.

(6) Figyeld meg az alábbi Facebook-posztokból származó szövegeket! Határozd meg, hogy mely esetekben helyettesít az emodzsi tömorfémát, és mely esetekben toldalékolt szóalakot!

- Tegnap 🐼🐼🐼 volt.
- "Hagyj helyet a ❤️edben azok számára, akik melletted állnak az ☁️ben, mert ők megérdemlik, hogy majd veled gyönyörködjenek a 🌊ban."
- Kedves mindenki! Segítségüket kérném! Mivel még nagyon nagyon kezdő vagyok szeretnék valakit megkérni hogy esetleg ennek a 🐼 alátétnek nem e lenne szíves a leírását elküldeni nekem... Nagyon nagyon nagy köszönet érte 🙏 és amint mondtam nagyon kezdő vagyok 😊

- Egyszer egy indiai hercegnő az édesapjától kapott 🧐 felkeresett egy hindu bölcset. Azt kérte tőle, hogy véessen a 🧐 olyan bölcsességet, mely a szomorú napokban vigasztalja, a nehéz helyzetekben bátorítja, a boldog időszakokban pedig óvatosságra int. A bölcspár nap múlva visszaadta a 🧐. Egyetlen szót vésett bele: „ELMŰLIK” ❤️

15. ábra: Emodzsik besorolása morfológiai jellegük szerint (forrás: Szerdi 2019: 126)

6.2. Frazeológiai gyakorlatok

A piktogramok jól használhatók az ismert magyar szólások és közmondások ábrázolására (16. ábra), illetve azok jelentésének a megvitatására is. Bevihetjük az órára az emodzsikon alapuló internetes frazémagyűjteményeket, illetve kvízeket (pl. Szócs 2020, Tóth 2020), de a diákok kreativitására („képi átírásaira”) is támaszkodhatunk.

(7)

- Milyen szólásokat és közmondásokat takarnak az alábbi emodzsisorok?
- Hozzatok létre saját piktogramsort néhány magyar szólás és közmondás ábrázolására! Próbáljátok meg megfejteni egymás alkotásait!

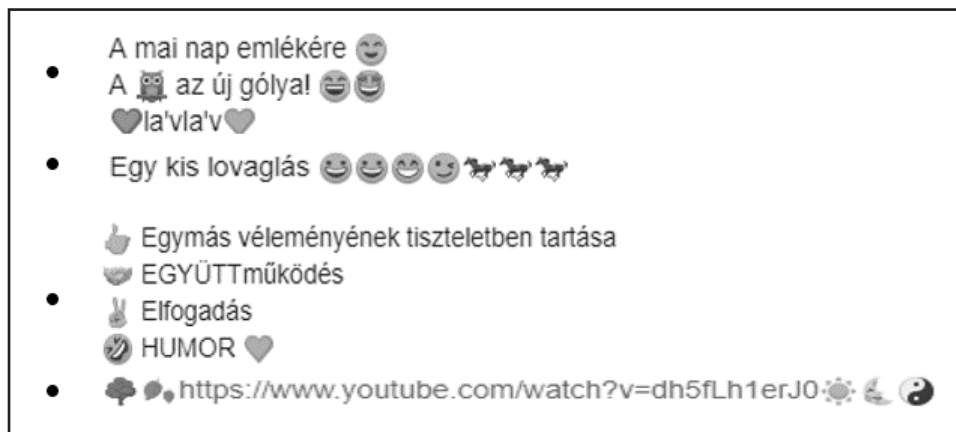
–	📦	🦉	✖	🌴		
–	👕	🐘	✖	👁	🦷	
–	🍴	🐱	🍌	😬		
–	👁	✖	➡	👉		
–	😬	🏆				

16. ábra: Emodzsikon alapuló szólások és közmondások dekódolása (Szócs 2020 és Tóth 2020 gyűjteménye alapján)

6.3. Kommunikációs és metanyelvi gyakorlatok

A képi és verbális elemek viszonyának, ekvivalenciájának, felcserélhetőségének a megvitatására szolgál az alábbi három kommunikációs és metanyelvi gyakorlat (17–19. ábra).

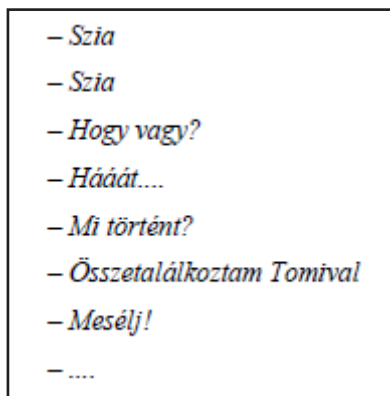
(8) Milyen funkciót töltenek be az alábbi példákban az emodzsik?



17. ábra: Az emodzsik funkciójának meghatározása szöveggörnyezetük alapján
(forrás: Szerdi 2019: 143–144)

(9)

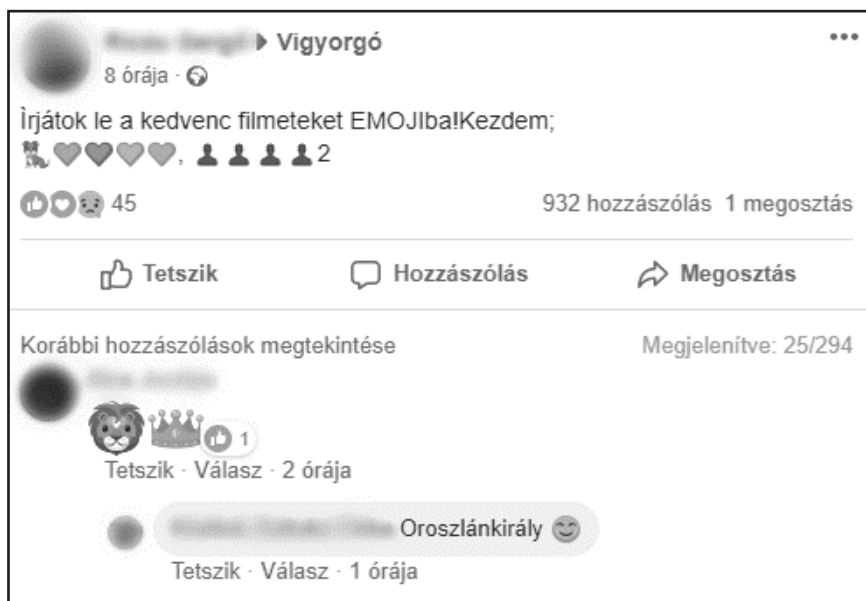
- Egészítsd ki vagy helyettesítsd az alábbi párbeszéd egy-egy szavát, mondatát úgy, mintha a volt barátoddal, az álombéli nagy Ővel vagy egy kétbalkezes haveroddal beszélgetnél!
- Milyen funkciójuk van a szövegben a beékelte emodzsiknak?



18. ábra: Emodzsik funkcionális alapú alkalmazása (forrás: Szerdi 2019: 144)

(10)

- Milyen filmcímet rejt a komment?
- Ábrázoljátok emodzsikkal a kedvenc filmetek címét! Próbáljátok meg megfejteni egymás alkotásait!
- Vitassátok meg, hogy probléma nélkül helyettesíthető-e egy szöveg emodzsikkal! Megértenétek-e egymást, ha csak emodzsikkal kommunikálhatnátok?



19. ábra: Filmcímek kódolása és dekódolása (forrás: Szerdi 2019: 143)

7. Összegzés

Tanulmányunk elején az emodzsik (képszók) definiálásával, történeti áttekintésével, funkcióival, emotikonoktól való megkülönböztetésével, valamint univerzális nyelvként való meghatározásának problémáival foglalkoztunk. A munka második felében tíz olyan piktogramokra épülő gyakorlatot mutattunk be (Szerdi 2018, 2019; Szócs 2020; Tóth 2020 alapján), amely könnyebbé és motiválóbba teheti a diákok számára a különböző nyelvtani témakörök befogadását.

FORRÁSOK

Benenson, Fred (ed.) 2010. *Emoji Dick; or The Whale*. <http://www.czyborra.com/unicode/emojidick.pdf> (2020. 08. 04.)
 Melville, Herman 1851. *Moby Dick; or The Whale*. New York: Harper and Brothers Publishers.

IRODALOM

Bátky Zoltán 2018. Ma van az emoji világnapja: de honnan jöttek a modern hieroglifák? *PCWorld*. <https://pcworld.hu/pcwlite/emoji-vilagnap-tortenelem-250673.html> (2020. 06. 14.)

- Broni, Keith 2020a. Emoji Use in the New Normal. *Emojipedia*. <https://blog.emojipedia.org/emoji-use-in-the-new-normal/> (2020. 06. 14.)
- Broni, Keith 2020b. Spread of the Coronavirus Emoji. *Emojipedia*. <https://blog.emojipedia.org/spread-of-the-coronavirus-emoji/> (2020. 06. 14.)
- Danesi, Marcel 2017. *The Semiotics of Emoji. The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. London – New York: Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.17645/mac.v5i4.1041>
- Dürscheid, Christa 2020. Emojis sind überall. Schreiben in digitalen Zeiten. *Tv diskurs: Medien in Krisenzeiten* 93/3: 62–65. <https://doi.org/10.5167/uzh-197300>
- Dürscheid, Christa – Frick, Karin 2016. *Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
<https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2017.04.08>
- Dürscheid, Christa – Siever, Christina Margrit 2017. Jenseits des Alphabets – Kommunikation mit Emojis. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 45/2: 256–285. <https://doi.org/10.1515/zgl-2017-0013>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2020. A virolingvisztika részterületei. In: Simon Szabolcs (ed.): *12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings*. Komárno: J. Selye University. 83–92.
<https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Kovács Bettina Karolina 2019. Emoji: a virtuális mosoly, ami megváltoztatta a világot. *Konzervtelefon*. https://konzervtelefon.blog.hu/2019/03/14/emojiul_mindenki_tud_de_hogy_szuletett_az_elso_virtualis_mosoly (2020. 06. 14.)
- Lebduska, Lisa. 2014. Emoji, Emoji, What for Art Thou? *Harlot: A Revealing Look at the Arts of Persuasion*. <http://harlotofthearts.org/index.php/harlot/article/view/186/157> (2020. 07. 29.)
- Lengyel Klára 2000. Az ige. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 81–94.
- Marx, Konstanze – Weidacher, Georg 2014. *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Verlag.
- Nyíri Kristóf 2000. A gondolkodás képelmélete. Az ELTE BTK Filozófiai Intézete és Nyelvfilozófiai Kutatócsoportja által 2000. október 5-én és 6-án rendezett *Nyelv, megértés, interpretáció – A nyelv mint a kortárs filozófiai áramlatok közös problémája* c. konferencián tartott előadás. <http://mek.niif.hu/00500/00587/html/> (2020. 06. 16.)
- Schirm Anita 2020. Új szövegtípusok a nyelvtantanításban – avagy hogyan szerettessük meg a nyelvtant a diákokkal? In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség*. Komárom: Selye János Egyetem. 233–256.
- Sólyom Réka – Ludányi Zsófia 2021. „A különírást vajon egybe kell írni?” Helyesírás és humor. Nyelvi ideológiák és metakognitív stratégiák. In: Rási Szilvia – Domonkosi Ágnes – Litovkina Anna – Nemesi Attila László (szerk.): *A humor ösvényein. Válogatás a VI. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásaiból*. Megjelenés alatt.

- Szerdi Ilona 2018. Szófajteni gyakorlatok netnyelvi példákkal. In: Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei. A Variológiai Kutatócsoport 8. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem. 238–248.
- Szerdi Ilona 2019. *Internetes nyelvhasználat és anyanyelvoktatás*. Doktori disszertáció. Komárom: Selye János Egyetem.
- Szőcs Lilla 2020. 20 magyar szólás, közmondás emojikkal leírva. *WMN*. <https://wmn.hu/wmn-zizi/53110-20-magyar-szolas-kozmondas-emojikkal-leirva> (2021. 04. 17.)
- Szűts Zoltán – Törteli Telek Márta 2018. Norma és szabadság a netnyelv talaján. *Hungarológiai Közlemények* 49/1: 101–119. <https://doi.org/10.19090/hk.2018.1.101-119>
- Tóth Flóra 2020. WMN-kvíz: közmondások emojiképekkel. *WMN*. <https://wmn.hu/wmn-play/53029-wmn-kviz-kozmondasok-emojikepekkel> (2021. 04. 17.)

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

- W1 = Emoji Counts, v13.0 <https://unicode.org/emoji/charts-13.0/emoji-counts.html> (2020. 06. 14.)
- W2 = Emojipedia. <https://emojipedia.org/> (2020. 06. 14.)
- W3 = Szómagyarító. <https://www.szomagyarito.hu/szocikk.php?id=252> (2020. 06. 21.)
- W4 = Call me Ishmael. [https://thumbs-prod.si-cdn.com/AnwrL-B7aPOoNcTfw7RI2u7631Q=/800x600/filters:no_upscale\(\)/https://public-media.si-cdn.com/filer/2f/95/2f957d69-fb3f-4eed-b529-641999f5966f/text-me-ishmael.jpg](https://thumbs-prod.si-cdn.com/AnwrL-B7aPOoNcTfw7RI2u7631Q=/800x600/filters:no_upscale()/https://public-media.si-cdn.com/filer/2f/95/2f957d69-fb3f-4eed-b529-641999f5966f/text-me-ishmael.jpg) (2020. 08. 02.)

SUMMARY

Emotive linguistics? Emojis in lessons of grammar

The paper begins with a definition of the concept of emojis (pictograms) before outlining their history, functions, differences in comparison with emoticons, and the problems surrounding the establishment of emojis as a universal language. In the second half of the paper, ten exercises are presented that work with pictograms (based on Szerdi 2018, 2019; Szőcs 2020; Tóth 2020) and can make it easier for students to learn about various areas of linguistics.

JÁNK ISTVÁN

EGY ANYANYELVI MENTORÁLÁSSAL KAPCSOLATOS PROJEKT (NYELVI) TAPASZTALATAIRÓL¹

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem NYIT I Magyar Nyelvészeti Tanszék

1. Bevezetés

2020-ban a koronavírus hatására az intézményi keretek között zajló oktatás meglehetősen megváltozott. A tanórák jelentős része a digitális térben valósult meg a legkülönbébb platformokon, s a legkülönbébb alkalmazások, szoftverek, digitális eszközök segítségével. Mindebből azonban számos gyermek nem részesült, nem részesülhetett, mivel a szociális háttére nem tette lehetővé a digitális oktatásra való átállást. Vagy a digitális oktatáshoz szükséges eszköz, vagy az internet-hozzáférés hiányzott, illetve sok esetben az online tanuláshoz szükséges háttér mind szülői, mind tanulói részről. Pedig a szülői irányítás, iránymutatás, valamint az önálló tanulás képessége éppoly fontos a digitális tanítási-tanulási folyamatban, mint maga az internet.

A digitális tanrend rendkívül megterhelőnek bizonyult az oktatási folyamat minden szereplője számára, beleértve az előbb említett szülőket is. Természetesen itt is voltak, vannak különbségek az egyes csoportok, személyek között. A gyermekek esetében ez a csoport az általános értelemben vett hátrányos helyzetű tanulók csoportja, akik minden oktatással foglalkozó szakember és kimutatás szerint a legnagyobb vesztesei a digitális oktatásnak (vö. Balskó 2020; Grád-Kovács 2020; Gyarmathy 2020; Kende–Messing 2020).

A hátrányos helyzetű tanulók természetesen nem elsősorban a digitális oktatás miatt kerültek, kerülnek nehéz helyzetbe. Normál körülmények között, azaz a hagyományos oktatás során is számtalan, a tanulást nehezítő vagy ellehetetlenítő tényezővel kerülnek szembe, melyekkel kortársaik nem vagy legfeljebb elvétve találkoznak (Katz 1993; Fejes 2006). A digitális oktatás e különbségeket tovább mélyíti: aki rossz helyzetben volt, még rosszabb helyzetbe kerül, még nagyobbá válik a lemaradása. Hasonlóan a szociálpszichológiából ismert vakációs veszteség vagy tudásvesztés néven emlegetett jelenséghez – amikor a nyári szünet után a tanulók, elsősorban a rosszabb szociokulturális háttérűek egyszerűen elfelejtik a megtanított (és valószínűleg valójában nem elsajátított) tananyagot, kompetenciákat (Cooper 2003) –, a hátrányos helyzetűek egyfelől sokkal nagyobb mértékben

1 A tanulmány a „Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj” című, NTP-NFTÖ-20-B-0041 kódszámú pályázati program szakmai támogatásával készült.

kitettek a fennálló veszélyeknek, másfelől kumulálódnak is a nehézségek. Vagyis a számos alapvető nehezítő körülmény, probléma (ezekről a későbbiekben), amelyek gyökere az otthoni kultúra és életvitel, kiegészül még egy személyes jelenlétet nélkülöző oktatási formával, aminek a fundamentuma pont az a kultúra (lenne), ami már korábban sem segítette elő a gyerek boldogulását. Egyszerűbben megfogalmazva: vajon mennyire lehet sikeres a járványhelyzet miatt bevezetett digitális oktatás egy olyan gyermek esetében, akinél már akkor is problémák léptek föl a tanulásban, amikor még jelenléti oktatás zajlott, mivel az otthoni kultúra kevésbé volt kompatibilis az iskolában elvárttal? Hogy tud egy olyan gyerek sikeresen lenni az otthoni tanulásban, aki egyszoba-konyhás házban él többedmagával?

A külső segítségnyújtás a járványhelyzetben még elemibb jelentőségűvé vált, mint korábban. Az állami segítségnyújtás hiányosságai miatt a problémamegoldás jelentős része különféle szervezetekre, magánszemélyekre hárult. Az egyik ilyen szervezet a Magyar Református Szeretetszolgálat volt, melynek őzdi irodája 2015-től működik és foglalkozik hátrányos helyzetű tanulókkal a *Válaszút – Komplex digitális program a sikeres életpályáért* című projekt keretein belül. E sorok írójának e projektbe sikerült bekapcsolódnia 2020-ban az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének szakmethodikusaként, néhány tanár szakos hallgatóval egyetemben. Jelen tanulmány ezen projekt tapasztalatait, különösen a nyelvi, nyelvtanítási aspektusokhoz kapcsolódókat kívánja megosztani az érdeklődőkkel, ám ennek bemutatása előtt néhány gondolatban feltétlenül szólni kell a hátrányos helyzet jelenségéről, s annak főbb velejáróiról.

2. A hátrányos helyzetről

A *hátrányos helyzet* kifejezés szociálpolitikai fogalomként jelent meg a 60-as évek elején, majd több társadalomtudományi terület átvette azt. Bár a hátrányos helyzet fogalma a jogszabályban és a neveléstudományban is erősen körülhatárolt, a kifejezés használata mégsem egységes. A nevelési és oktatási folyamatokban a hátrányos helyzet fogalmát nagyon gyakran „a kedvezőtlen családi háttér iskolai sikerességet negatívan befolyásoló mechanizmusaival összefüggésben használják” (Kasik–Guti–Gáspár 2014: 49), ami általánosságban elfogadható meghatározás, ám nem ad teljes és pontos képet a jelenségről. Pedagógiai értelemben a hátrányos helyzet egyaránt magában foglalja azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális tényezőket, amelyek egyes tanulók esetében az iskolai előmenetelre, eredményességre kedvezőtlen hatást gyakorolnak (Fejes 2006). Ezeket általában a szociokulturális háttérre alkotó összetevőkkel szokták megragadni (l. szociokulturális háttértényezők). Ilyen például a szülők alacsony iskolai végzettsége, ami felvethet olyan banális problémákat, mint a segítségnyújtás hiánya a házi feladatban vagy az olvasás megszerettetésének elmaradása (vö. Bradley–Corwyn 2002). Lényeges, hogy ép (teljes) vagy csonka családból lép be az iskolába a gyermek, ahogy az sem elhanyagolható háttértényező, hogy mekkora ez a család, hiszen az, aki nagyobb családból és rossz anyagi körülmények

közül indul, annak például nagyon gyakran el kell viselnie azt az egyáltalán nem ritka eshetőséget, hogy többen élnek egyetlen pici szobában. Ez az önálló tanulás szempontjából meglehetősen problematikus, különösen, ha több gyereknek van egyszerre órája, ahogy ez a koronavírus alatti otthoni tanulás esetében számos esetben előfordult. Továbbá az sem mindegy, hogy mennyien élnek egy háztartásban, ezzel összefüggésben, hogy mennyi az eltartottak (s eltartott nemcsak a gyerek lehet, hanem az idős nagypapa vagy a beteg férj is) száma, ugyanis ha sok eltartott van egy családban és kevés a jövedelem, akkor az negatívan hat a gyerek iskolai eredményességére nézve (pl. dolgoznia kell vagy sokat segíteni az otthoni teendőkben vagy nem megfelelő az étkeztetése, s ennek következtében fáradt lesz, és kevésbé tud koncentrálni az iskolában).

A fentiek jogszabályi vonatkozása elsősorban az 1993. évi LXXIX., a 1997. évi XXXI. törvény, valamint a Köznevelési törvény (2013) vonatkozó cikkelyeiben, paragrafusaiban lelhető fel. A jelenleg hatályos *Köznevelési törvény* (2013) szerint az a tanuló hátrányos helyzetű, akinél a következő körülmények közül legalább egy fennál a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság mellett: vagy a szülő/gondviselő olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan vagy egyáltalán nem biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek; vagy a szülő vagy a törvényes képviselő a gyermek óvodai, iskolai beíratása időpontjában legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik; vagy alacsony a foglalkoztatottsága. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermek esetében az előbbiek közül nem egy, hanem legalább kettő áll fenn (illetve a nevelésbe vett gyermek vagy az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt is ide tartozik).

2.1. A nyelvi hátrányos helyzetről

Amint az a fentiekből látszik a hátrányos helyzet több tényezőtől, körülményből adódhat, és ugyanígy többféle gyakorlati realizálódása lehetséges. Az egyik ezek közül az az eset, amikor a hátrány nyelvi formában jelenik meg. Ez azt jelenti, hogy a nyelvhasználatnál, aktuálisan a gyermeknél valamiféle eltérés mutatkozik a nyelvváltozat, nyelvhasználat területén, ami hátrányok forrásává válik.

Ahogy a szociológiai és pszichológiai fogalom esetében, úgy a nyelvi értelemben vett mássághoz, különbözőséghez is különféle (nyelvi) előítéletek és sztereotípiák (tágabban szemlélve: különféle nyelvi ideológiák) társulnak. Ennek hatására az adott nyelvi különbség semleges mivolta megváltozik. Annak függvényében, hogy a különféle nyelvi előítéletek és sztereotípiák milyen jellegűek, negatívak vagy pozitívak, a nyelvi másság előnyként vagy hátrányként jelentkezhet. Ez utóbbi a gyakoribb eset, ami annak tükrében kevésbé meglepő, hogy tudjuk, a magyar társadalom nyelvileg (is) meglehetősen normatív és előítéletes (vö. Jánk 2019: 17–23; 194–200).

A nyelvi hátrány meghatározása nagyfokú hasonlóságot mutat a korábban tárgyalt hátrányos helyzet fogalmával. A nyelvi hátrány szociolingvisztikai értelemben (más értelmezési lehetőségekről l. Bartha 2002) olyan, az egyéni verbális repertoárból eredő, külső (társadalmi-kulturális és szocializációs) okokból

származó kommunikációs problémát, ismerethiányt vagy (többségi társadalom számára normaként funkcionáló, elvárt nyelvhasználatához képest) eltérést jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést és/vagy a társadalmi érvényesülést. Tehát a nyelvi hátrány esetében a gyermek számára az adott (beszéd)helyzetben korlátozottan vagy egyáltalán nem elérhetőek azok a nyelvhasználati eszközök, amelyek a sikeres problémamegoldást lehetővé teszik (vö. M. Nádas 2002: 84–86; Zoller 2013: 95–96). Ez számtalan módon megvalósulhat az oktatási-nevelési folyamatban. A nyelvi hátrány származhat nyelv(ek)ből (pl. két- vagy többnyelvűség), nyelvváltozattól (pl. dialektus) és nyelvhasználatból (pl. szleng), ha az előbbi megközelítést vesszük alapul. Bármelyik eset is álljon fenn, közös, hogy alapvetően nem maga a jelenség okozza a problémát, hanem az azzal kapcsolatos reakciók (nyelvi előítéletek, attitűdök és diszkrimináció).

A nyelvi hátrány egyik gyakorlati megvalósulási formája, amikor a tanuló verbális repertorája szűkösebb, mint amit az iskola elvár, vagyis a nyelvhasználati eszközei korlátozottabbak több szempontból is. A teljes jelenséget a brit szociológus, Basil Bernstein kódelméletnek, azon belül a nyelvileg hátrányos eszközgyűttest korlátozott kódnak nevezte. Az elmélet a társadalmi osztályhelyzetet, illetve az az által formált – szociálpszichológiai terminológián alapuló – családi szerepviszonyokat kapcsolja össze a kommunikatív nyelvi kódok (nyelvi kommunikáció és közösségi nyelvhasználati módok) formáival, majd azt az iskolai sikeresség/sikertelenségen keresztül visszacsatolja az osztályhelyzethez (bővebben l. pl. Bernstein 1971, 1977, 1981). Ennek sarkalatos összefoglalása egy másik szociológus, Robert Merton (1968) által Máté-effektusnak nevezett jelenség, ami egy bibliai történet nevelési-oktatási folyamatokra való kivetítése, s amely így hangzik: akinek több van, annak még több lesz, akinek kevés, annak még kevesebb. Ez a társadalmi helyzetre visszavezethető nyelvi beszédmódok, kódok különbségei esetében is így van.

A Bernstein-féle kódelmélettel kapcsolatos kritikák (erről összefoglalóan l. pl. Rosen 1974; Bolander–Watts 2009) ellenére az elmúlt évtizedek kutatásai újból és újból visszatértek a kérdésre és az eredeti kiindulóponttra. Nehezen lenne vitatható ugyanis, hogy különbség van a különféle társadalmi háttérű gyerekek nyelvhasználati szokásaiban, nyelvi kifejezőképességében és számos egyéb nyelvi vonatkozásban. A témában végzett hazai és nemzetközi vizsgálatok (pl. Bernstein 1971; Pap–Pléh 1972; Réger 1990) arra a következtetésre jutottak, hogy különbség van a különböző szociális háttérű gyerekek mondathosszúságában, mondatszerkesztésében, önisméltléseinek számában, valamint szóhasználatában. A korlátozott nyelvhasználatra vagy nyelvi kódra ez alapján jellemző, hogy a mondatok rövidek és töredékesek, valamint szerkezetileg egyszerűbbek; a kifejezés sztereotipabb; a szókincs szegényesebb; az egyéni minősítések és az absztrakt jelentésű szavak száma csekélyebb; a melléknevek, határozószók változatos használata jellemző. A kidolgozott nyelvi kódra, nyelvhasználatra mindennek az ellenkezője igaz: bonyolultabb szerkezetű és hosszabb mondatok; gazdagabb szókincs; az egyéni minősítések és az absztrakt jelentésű szavak magasabb száma; a melléknevek, határozószók változatos használata jellemzi.

3. A projektről

A Magyar Református Szeretetszolgálat Alapítványa 2015 óta működtet irodát Ózdon. Egy korábbi pályázat keretében lehetőségük nyílt arra, hogy hátrányos helyzetű fiatalok mentorálását végezzék, kihasználva a 21. század digitális vívmányait és a fiatalok erre való irányultságát. Olyan hátrányos helyzetű fiatalok kerülnek bevonásra, akik a családból jövő külső támogató szolgáltatás és minta hiányában ki vannak téve a pályatévesztés, az iskolai kudarc és ennek kapcsán az iskolaelhagyás és munkanélküliség veszélyének ezáltal a tartós kiszolgáltatottságnak és elszegényedésnek.

A részprojekt neve, melybe jómagam és 12 hallgatóm bekapcsolódott *Válaszút – Komplex digitális program a sikeres életpályáért* címen működik. Ennek célkitűzése ózdi általános iskolákban tanuló 7. osztályos, hátrányos helyzetű tanulóknak a digitális eszközökkel és módszerekkel történő támogatása. Összesen 60 hátrányos helyzetű diák érintett a projektben, akik önként jelentkeztek a programba.

A hallgatók az egyik anyanyelvi nevelés módszertanáról szóló kurzus keretein belül végezték a mentorálást 2020 októbere és 2021 januárja között. A mentorálást megelőzte egy néhány hetes felkészítés, illetve a korábbi szemeszterben egy anyanyelvi nevelés módszertani és technikai részeit tárgyaló kurzus. A kötelező mentorálás heti 45 percet foglalt magában, ám a hallgatók jelentős része ennél jóval több időt töltött hetente a mentoráltakkal. A mentorálás online, leginkább videóhívásos formában zajlott. További kötelező feltétel volt a mentorálási alkalom naplózása, több mint 120 naplóbejegyzés született ily módon.

Az említett naplóbejegyzések több szempont szerint analizálhatóak. Jelen munka azokra a naplórészekre koncentrál, amelyek a hátrányos helyzetű mentoráltak nyelvhasználati, nyelvi sajátosságaira reflektálnak.

3.1. Nyelvi, nyelvtanítási tapasztalatok

fentiekben említett naplóbejegyzések szerzői közül szinte mindenki – bár különböző mértékben és mélységben – reflektált valamilyen módon a mentorált tanulóval és/vagy a saját magával kapcsolatos nyelvi, nyelvhasználati sajátosságokra. A reflexiók leginkább a fentebb tárgyalt bernsteini értelemben vett korlátozott kód fogalmához kötődtek, ezeket a teljességre való törekvés igénye nélkül, időrendiséget nem jelezve, az eredeti helyesírást megtartva közlöm az alábbiakban, elsőként a mentoráltak beszédprodukciójára vonatkozó reflexiókra hozva példákat.

(1) [...] a mentoráltam nagyon szűkszavúan kezdett reagálni [...]

(2) [...] mindig csak egyszavas választ kaptam.

(3) A mentoráltam egyébként végig nyitott volt és úgy láttam szívesen válaszol, bár [...] feltűnt, hogy nem olyan választékosan beszélt, hanem rövid, tömör válaszok jellemezték – bár ahhoz képest, hogy egy idegennel beszélt először, tényleg nyitottabb volt az átlagnál.

(4) A mai órán (november 26.) is feltűnt, hogy fogalmazási/kifejezési nehézségei is vannak

(5) megragadta a figyelmem, hogy a szókincséből olyan alapvető szavak is hiányoznak, illetve jelzi, hogy ezt a szót még soha nem hallotta, melyek úgy gondolom alapszintű, mindennapi használatban jelenlévő kifejezések.

(6) Bár az elején felajánlottam neki, hogy tegeződjünk, amit ő el is fogadott, viszont – bár mindig úgy köszönt, hogy szia – ezután is a magázó formát használta.

Az első öt (1–5) idézet egyértelműen a (nyelvileg) hátrányos helyzetű tanulók nyelvhasználati markereire reflektál: a rövid, szerkezetileg egyszerűbb, esetenként töredékes mondatokra, illetve a sztereotipabb kifejezésmódra és a szegényesebb szókincsre. Természetesen ez származhat(na) a két fél, a mentorált és a mentoráló közötti távolságból, azaz a formalitás mértékéből és az intimitás alacsony fokából, ám ennek ellentmond az a tény, hogy nem az első alkalmakra vonatkoznak a reflexiók, illetve a (3) példa jelzi, hogy nem feltétlen csak erről van szó. Továbbá az (5) példa kifejezetten nem ilyen jellegű, a lexikális szintű hiányok forrása nyilvánvalóan nem lehet a két fél között fennálló viszony, s ugyanez nagy valószínűséggel kijelenthető a (4) idézetnél is.

Míg az első három (1–3) példa a szűkszavúságot, tömörséget jelöli ki a reflexió tárgyaként, addig a (4) a fogalmazás és (ön)kifejezéssel kapcsolatos képességeket, az (5) példa a szókincsbeli hiányosságokat, végül a (6) a tegeződés-magázódás kérdését. Ez utóbbi kissé kilóg a sorból, ám mivel több mentor is említette, ezért bekerült a bemutatott példaanyagba. A kérdés ez esetben az, hogy egy 13–14 éves gyerektől mennyire elvárható, hogy következetesen tegeződjön és magázódjon (általánosságban és egy ilyen helyzetben), vagyis, hogy mekkora mértékű metapragmatikai tudatosságról beszélhetünk az ő esetükben (vö. Domonkosi 2002: 39–40, 2019: 335–340). És mennyire jellemző ez a metapragmatikai tudatosság ennek a korosztálynak a hátrányos helyzetű tagjaira?

Az előbbiek mellett jelentős volt azoknak a naplóbejegyzéseknek a száma is, amelyek a nyelvi hátrányhoz kötődnek ugyan, ám a mentor saját nyelvi, nyelvhasználati tapasztalatira, szokásaira reflektált.

(7) Nyelvi szempontból a mentorálás elején azt tapasztaltam, hogy mindent a lehető legegyszerűbben kellett megfogalmaznom a mentoráltamnak, ugyanis nem mindig értette, amit mondtam neki a tananyaggal kapcsolatban. Sokszor ő is a legegyszerűbben válaszolt, de a végére kértem, hogy indokolja is meg a válaszát. Olyanra is volt példa a mentorálások alatt, amikor el kellett neki magyaráznom például, hogy mit jelent az *évtized* szó.

(8) Amikor olvasott, akkor azt tapasztaltam, hogy megfelelő tempóval, hangerővel és kevés hibával olvas egy számára addig idegen szöveget, viszont volt, amit nem értett meg belőle. Sajnos sokszor vissza kellett térni, és újra megbeszélni olyan dolgokat, amiket már előző alkalommal megbeszéltünk. A nyelvtananyaggal kapcsolatban az lett a célom, hogy inkább kevesebbet tanuljunk meg, de azt jobban.

(9) Szerintem nem fogalmaztam bonyolultan, de lehet, hogy következő alkalomkor egy fokkal még egyszerűbben és még lényegretörőbben kellene fogalmaznom.

(10) Sokszor ismételnem kell magam, esetleg átfogalmaznom a mondanivalómat

(11) Meg kell tanulnom kevesebbet átadni, de azt sokkal jobban, tényleg nem a mennyiség, hanem a minőség a fontos.

Az előbbieken közölt példák természetesen szorosan összefüggenek a tanuló nyelvi természetű problémáival, beszédprodukciójával. A (7) és (8) bejegyzés erre explicit reflektál, míg a többi idézett szöveg implicit módon utal. A (7) reflexió esetében a korábban említett szókincsben és a szavak jelentésében mutatkozó hiányokat, illetve a szűkszavúságot tematizálják, s ezek mentén valósul meg a saját nyelvi vonatkozású reflektálás. A (8) bejegyzés az előzőeknél sokkal specifikusabb és különlegesebb, ugyanis a bejegyzést készítő a funkcionális analfabetizmus jelenségét írja le: a tanuló tud olvasni, ám nem érti azt, amit olvas. Az utolsó három (9–11) bejegyzésrészlet mindegyike a gyerek és a pedagógusjelölt által használt nyelv különbségeire reflektálnak, illetve ezen különbségek feloldási lehetőségeit veszik számba. Alapvetően mindhárom mentor a gyermek által használat nyelvi kódhoz való közelítésben látja a megoldását, a differencia, hogy ez mennyire minőségi vagy mennyiségi szemlélettel párosul. A (9) és (10) részleteknél az egyszerűség és lényegretörőség, illetve az átfogalmazás, ami a minőségi aspektust szemlélteti, míg a (11) a „kevesebb több” elve, ami a mennyiségi szemléletet, valamint a (10) bejegyzésnél az ismétlés ténye. Természetesen, ahogy ez utóbbiból is látszik, ezek nem egymást kizáró kategóriák, sőt, amint az mindkét bejegyzésnél látszik, egymást ki is egészíthetik, s valójában nem is ez a fontos: sokkal inkább az a törekvés, amely érződik a mentoráló leendő pedagógusok részéről annak érdekében, hogy hatékonyabb legyen a tanítási-tanulási folyamat. Ez meglehetősen nagy kihívás egy teljesen más nyelvi szocializációs közegből érkezett gyermek esetében, különösen akkor, ha az általános szocioökonómiai státuszt is figyelembe vesszük, ami ugyan túlmutat a jelen dolgozat keretein, ám álljon itt néhány bejegyzés kommentár nélkül, mégis sokatmondóan, a teljesebb képalkotás végett:

(12) Amikor kapcsolatba léptünk, a háttérben legalább 4-5 ember hangját hallottam, ami sokszor nagyon zavarta a mentoráltat és engem is. (Miközben Kati olvasott, még gitáron is elkezdtek nekem játszani, ami nagyon szokatlan és váratlan élmény volt.)

(13) Többször meg kell szakítanunk az együtt-tanulási folyamatot, mert többször is hívták telefonon – édesanyja, barátja –, ami kissé zavaró volt

(14) A szövegértés feladat alatt volt, hogy a családja zavarta, miközben kereste a válaszokat, ilyenkor hagytam neki időt, hiszen így néhez volt gondolkoznia.

4. Összegzés

A tanulmány egy mentorálási projekt során keletkezett nyelvi tapasztalatokat foglalta össze. Az Eszterházy Károly Egyetemen megvalósuló részprojekt, amelybe jómagam és 12 hallgatóm kapcsolódott be, ózdi 7. osztályos, hátrányos helyzetű diákoknak a digitális eszközökkel és módszerekkel történő támogatását hivatott segíteni. A hallgatók az egyik anyanyelvi nevelés módszertanáról szóló kurzus keretein belül – elsősorban videóhívásos formában – végezték a mentorálást 2020 októbere és 2021 januárja között, amit minden alkalommal naplóztak is. Így több mint 120 naplóbejegyzés keletkezett, melyeket a hátrányos helyzet nyelvi aspektusát kiemelve mutattam be.

A naplóbejegyzések alapján megállapítható, hogy a projektben részt vevő hátrányos helyzetű tanulók többségénél megfigyelhető a nyelvileg hátrányos helyzet is. Ez leginkább a Bernstein-féle korlátozott kód terminusával írható le, ami többek között rövid, szerkezetileg egyszerűbb, töredékes mondatokkal, sztereotipabb kifejezésmóddal, elvontabb fogalmak használatának és ismertetének a hiányával, valamint szegényesebb szókinccsel jellemezhető.

Egyes bejegyzéseknél néhány specifikusabb problémakör is megjelent. Ilyen volt a metapragmatikai tudatosság, azzal összefüggésben a tegezés-magázás problematikája, következtetlensége, illetve a funkcionális analfabetizmus megjelenése.

Habár egy kevésbé nagy volumenű elemzésről van szó, egyértelműen látszik, hogy a hátrányos helyzet egyik lényegi velejárója a nyelvi hátrány. Alapvető hiányosságokról van szó, olyanokról, amikre pedagógusként csak nagyon kevesen gondolnának. Hiányzó szavakról, jelentésekről, fogalmakról, értelmezési és kifejezési nehézségekről, amelyek egy jobb családi körülmények közül érkező gyermek esetében valószínűleg nem ilyen fajsúlyosak. Éppen ezért van rendkívül nagy felelőssége a pedagógusoknak abban, hogy mit kezdenek az efféle hiányokkal, s mit kezdenek azzal a szakadékkal, ami fennáll köztük és a diákok, valamint az egyes diákok között.

IRODALOM

- Balskó Zsófia 2020. Akiknek a távoktatás boldogsága nem adatott meg. <https://merce.hu/2020/05/26/akiknek-a-tavoktatas-boldogsaga-nem-adatott-meg/> (2021. 08. 05.)
- Bartha Csilla 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 12/6–7: 84–93.
- Bernstein, Basil 1971. *Class, codes and control. Volume I.: Theoretical studies towards a sociology of language*. London – New York: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, Basil 1977. *Class, codes and control. Volume III.: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London – New York: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, Basil 1981. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society* 10/3: 327–363.
<https://doi.org/10.1017/S0047404500008836>
- Bolander, Brook – Watts, J. Richard 2009. Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. *Multilingua* 28: 143–173. <https://doi.org/10.1515/mult.2009.008>
- Bradley, Robert H – Corwyn, Robert F. 2002. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* 53: 371–99.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Csapó Benő 2003. Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra* 8: 107–117.
- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 79. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Domonkosi Ágnes 2019. „...azt szoktam mondani: én így tudok Önnel dolgozni, magázódva...” Metadiskurzusok a terápiás gyakorlat megszólításairól. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 335–357.
- Fejes József Balázs 2006. Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle* 56/7–8: 17–26.
- Grád-Kovács Márta 2020. „Hogy miért nem küldött még a gyerek feladatot? Hát azért, mert nem tud mivel”. <https://24.hu/belfold/2020/04/29/koronavirus-digitalis-online-oktatas-hatranyos-helyzetu-gyerekek-iskolak/> (2021. 08. 05.)
- Gyarmathy Éva 2020. „Nem a vírus, hanem a téboly szabadult el” az oktatásirányításban. <https://g7.hu/kozelet/20200326/nem-a-virus-hanem-a-teboly-szabadult-el-az-oktatasiranyitasban/> (2021. 08. 05)
- Harris Cooper 2003. *Summer Learning Loss: The Problem and Some Solutions*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475391.pdf> (2021.08.05.)
- Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Kasik László – Guti Kornél – Gáspár Csaba 2014. Hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia* 114/1: 49–63.

- Katz Katalin 1993. „Aki szegény, az a legszegényebb.” A szegénységről – pszichodinamikai megközelítésben. *Család, Gyermek, Ifjúság* 2/6: 7–14.
- Kende Ágnes – Messing Vera 2020. Így tűnnek el a magyar közoktatásból a hátrányos helyzetű és roma gyerekek a járvány idején. <https://qubit.hu/2020/05/12/igy-tunnek-el-a-magyar-kozoktatasbol-a-hatranyos-helyzetu-es-roma-gyerekek-a-jarvany-idejen> (2021. 08. 05.)
- Merton, Robert K. 1968. The Matthew Effect in Science. *Science* 159: 56–63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- M. Nádasdi Mária 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 12/6–7: 84–93.
- Pap Mária – Pléh Csaba 1972. Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. *Szociológia* 1/1: 211–234.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rosen, Harold 1974. Language and Class: A Critical Look at the Theories of Basil Bernstein. *Urban Review* 7/2: 97–114. <https://doi.org/10.1007/BF02223234>
- Zoller Melinda 2013. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. *Magiszter* 11/2: 95–106.

SUMMARY

Linguistic experiences of a mother tongue mentoring project

School closures caused by COVID-19 have brought disruptions to education all over the world, including Hungary as well. This is especially true for the education of disadvantaged children. Learning loss among these children was very high. Nevertheless, there were some activities, programmes which tried to solve the above-mentioned problem. One of these programmes was realized as a project at Eszterházy Károly University. The present study aims to introduce and highlight the experiences of this project related mainly to sociolinguistics and L1 education.

LŐRINCZ GÁBOR

IDENTITÁSJELÖLŐ ELEMEEK EGY DÉLNYUGAT-SZLOVÁKIAI KISVÁROS OKTATÁSI INTÉZMÉNYEINEK NYELVI TÁJKÉPÉBEN¹

Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

1. Bevezetés

Egy korábbi tanulmányomban (Lőrincz 2019) azzal a kérdéssel foglalkoztam, hogy hogyan jelen(het)nek meg a kisebbségi-nemzetiségi identitásjelölő elemek egy település nyelvi tájképében, akkor azonban nem részleteztem az oktatási intézmények vizuális nyelvhasználatának idevonatkozó kérdéseit. Jelen dolgozatban arra törekszem, hogy egy erős magyar identitású szlovákiai kisváros magyar óvodájának és magyar tannyelvű általános iskolájának nyelvi tájképében megvizsgáljam az identitásjelölő elemeket. A nyelvi tájkép fogalmát ebben a tanulmányban is tágabban értelmezem, ezért a feliratok nyelvén kívül azok elhelyezkedését, színét, a kontextusukat adó szimbólumok rendszerét stb. is figyelembe veszem. Ezen belül a kép-szöveg kapcsolatokat különálló kommunikátumokként értelmezem, hiszen a két vizuális médium találkozásakor keletkező többletinformáció szinte mindig túlmutat a szöveg és kép üzenetének összegén.

2. Elméleti alapvetés

A nyelvitájkép-kutatás interdiszciplináris vizsgálati terület: kapcsolatban áll a pszichológiával, közgazdaságtannal, tájépítészettel, kommunikációtudománnyal, szociológiával, oktatással (vö. Gorter 2017, 38), szociolingvisztikával, folklorisztikával, történeti névtannal, szemiotikával, jog-, földrajz- és történet-tudománnyal (vö. Bartha–Laihonen–Szabó 2013: 13), valamint az urbanisztikával, antropológiával, politika- és államtudománnyal, nyelvpolitikával stb. (vö. Van Mensel – Vandenbroucke – Blackwood 2016: 423). A nyelvitájkép-kutatás egynyelvű környezetben is fontos, a kérdéskör vizsgálata során azonban célravezetőbb a többnyelvűség, illetve a nyelvek kapcsolatainak és konfliktusainak vizsgálata (vö. Gorter 2013: 193). A szóban forgó terület többek között azért is érdekes,

¹ A tanulmány a Visegrad Scholarship Program anyagi támogatásával készült az #52010823 számú szerződés keretén belül. / This paper was written within the confines in Visegrad Scholarship Program, Project n.: #52010823.

mert információkat szolgáltat(hat) a hivatalos nyelvpolitika fentről lefelé irányuló jelhasználatának (pl. az utcanevek és az oktatási intézmények megnevezései) és az egyének által alulról felfelé alkalmazott névadási elveknek (üzletek elnevezései, utcai plakátok) a különbségeiről, kölcsönhatásáról (vö. Cenoz–Gorter 2006: 68).

Mivel a kutatók érdeklődési köre nagyon szerteágazó, ezért a nyelvi tájképnek sokszor csak egy-egy kisebb szeletét vizsgálják tüzetesebben. A kutatott részterületek közül Tódor (vö. 2019: 16) többek között megemlíti a nyelvi tájkép virtuális térben megjelenő vonatkozásait hangsúlyozó *cyberscape*-et (pl. Ivkovic–Lotherington 2009), a falfirkákat elemző *graffscape*-et (pl. Rozenholz 2010), a falvak vizuális nyelvhasználatát feltáró *ruralscape*-et (pl. Banda–Jimaima 2015), a városok nyelvi tájképével foglalkozó *cityscape*-et (pl. Muth 2016), a nyelvi tájképben megjelenő különböző ejtészváltozatokat és hangzássémákat kutató *soundscape*-et (pl. Pappenhagen–Scarvaglieri–Redder 2016), a fontosabb utcák vizualitását vizsgáló *streetscape*-et (pl. Rose–Redwood–Alderman–Azaryahu 2018), valamint a témánk szempontjából legfontosabbat, az iskolák nyelviségére és vizualitására összpontosító *schoolscape*-et (pl. Brown 2012; Gorter 2018).

A továbbiakban vegyük szemügyre, mit is nevezünk iskolai nyelvi tájképnek: „Az iskolai nyelvi tájkép (»schoolscape«) a vizuális nyelvhasználat sajátos tere, és mindazon vizuális nyelvi megnyilvánulások összességét jelöli (hirdetőtábla, tábló, táblakép, szemléltető eszközök, multimédia stb.), amelyek ezen tér kommunikációs elvárásait, igényeit szolgálják” (Tódor 2014: 41). Brown (2012: 282) szerint ennek a jelenségegyüttesnek a vizsgálata azért fontos, mert az iskola minden esetben a hivatalos nyelvi ideológiák megnyilvánulásának speciális helyszíne. Szabó kutatásai (vö. 2015: 47) például azt mutatják, hogy a budapesti állami és magániskolákban a nemzettudattal kapcsolatos nyelvi és kulturális ideológiák eltérő módon vizualizálódnak: az előbbieken inkább a fentről lefelé ható homogenizációs törekvés, az utóbbiakban ellenben az egyediség és kreativitás támogatása figyelhető meg. Egy hasonló vizsgálat rámutatott arra is, hogy a standardizmus ideológiája – vagyis, hogy a standard az egyedül jó, helyes, követendő és tanítandó nyelvváltozat (vö. Lanstyák 2017) – nemcsak az anyanyelv-, hanem az idegennyelv-oktatásban is érvényesül, mivel a gyerekeknek a szóban forgó iskolákban (de Európában általánosságban is) elsősorban brit angolt kell tanulniuk (vö. Laihonon–Szabó 2017: 131–132). A standardizmus a kisebbségben élő magyar közösségek számára különösen kedvezőtlen, mert az ő nyelvhasználatukban természetes módon jelennek meg pl. olyan kontaktusjelenségek, amelyek a sztenderd nézőpontjából elítélendőek. Ez természetesen az iskolában is gondot okoz, hiszen a tanárképzésben sok helyen sajnos még mindig nem fordítanak megfelelő figyelmet a nyelvi heterogenitás oktatási vonatkozásaira. A különböző nyelvi (és nem nyelvi) tévhitek iskolai nyelvi tájképben való megjelenését a tankönyvek többsége is nagyban elősegíti, hiszen a standardizmus mellett megjelenik bennük pl. az instrumentalizmus (mely szerint a nyelv külsődleges használati eszköz) vagy a varietizmus (amely a nyelvet jól elhatárolható, „dologszerű” nyelvváltozatokból állónak tételezi) ideológiája is (vö. Domonkosi 2016; Lőrincz 2020a; Ludányi–Domonkosi 2021: 59). A nem

nyelvi jellegű ideológiák is realizálódhatnak nyelvi viszonyrendszerben, hiszen például a kisebbségek körében oktatott többségi nyelv reprezentációja az oktatási intézmények vizuális jelhasználatában szinte mindig sokkal magasabb, mint az idegen nyelveké (vö. Biró 2016: 119–120). A többségi nyelvről kisebbségi nyelvre fordított tankönyvekben megjelenhetnek továbbá nyelvi problémák is, hiszen bennük következetlen lehet pl. a tulajdonnevek anyanyelvi, többségi nyelvi, illetve különböző idegen nyelvi alakjainak használata (vö. Lőrincz 2020b).

A fentiek mellett érdemes kiemelni a nyelvitájkép-kutatás és az iskola kapcsolatának egy más szempontú megközelítését is, hiszen a szóban forgó vizsgálati terület oktatási segédletként is felhasználható, pl. a társadalmi, kulturális és nyelvi diverzitás elfogadtatása során (vö. pl. Hancock 2012), vagy az idegennyelv-tanításban (vö. pl. Chesnut-Lee-Schulte 2013). A kétnyelvű feliratok kapcsán többek között a kisebbségi és többségi nyelvek térbeli viszonyára (azaz hogy melyik van felül és alul, ha pedig egymás mellett helyezkednek el, akkor melyik található bal, és melyik a jobb oldalon) érdemes felhívni a tanulók figyelmét, de a tanár akár arra is rámutathat, hogy kép és szöveg viszonya nem mindig azonos a kettő összegével, hiszen találkozásukkor többlettartalom is kialakulhat – gondoljunk csak pl. a különböző mémekre (vö. pl. Istók–Lőrincz 2020: 89–90).

Az iskolai nyelvi tájkép átmenetet képez a nyilvános és privát terek között, hiszen pl. az egyes intézmények külső és belső tereiben található jelek célja és jellege nagyon eltérő lehet (vö. Kolečáni 2020: 61). Ebből az is következik, hogy szembeállítható egymással az ún. alulról felfelé (bottom-up), illetve a felülről lefelé (top-down) építkező szemléletmód: „Előbbi azt jelenti, hogy a felsőbb szintek (például az állam, az önkormányzat) határozatai befolyásolják a nyelvek megjelenését a szimbolikus térben; utóbbi esetben pedig alulról jövő, spontán kezdeményezések révén jelennek meg bizonyos feliratok, kiírások, melyek szükségyszerűen a közösségben használatos valamely nyelven, nyelveken fogalmazódnak” (Tóth 2018: 166).

3. Példaanyag

A vizsgált településen három óvoda (két magyar és egy szlovák tanítási nyelvű) és két általános iskola (egy magyar és egy szlovák) működik. Jelen tanulmányban az egyik magyar óvoda (Komenský Utcai Magyar Tanítási Nyelvű Óvoda), illetve a magyar tannyelvű általános iskola (Amade László Alapiskola) nyelvi tájképének egyes elemeit vizsgálom meg a teljesség igénye nélkül.

Az óvoda udvarára lépve azonnal egy nemzeti(ségi) hovatartozást jelölő szimbólummal találkozunk:



1. ábra: Az óvoda udvarán található tábla

Ez a szimbólum a településen nemcsak az óvoda területén található meg, hanem a városháza előtt is egy tábla háttérképeként, amelyen Bős testvértelepülései vannak felsorolva. Az egykori Magyar Királyság körvonalai mindkét esetben a határokon átívelő összetartozást szimbolizálják.

Az óvoda épületének külső falán egy kétnyelvűséggel kapcsolatos érdekességet figyelhetünk meg:



2. ábra: Az óvoda kétnyelvű nem hivatalos megnevezése

A szlovák felirat magyar fordításaként a *magyar tanítási nyelvű óvoda* adható meg, ehhez képest a magyar felirat azonban nemes egyszerűséggel csak *Óvoda*, vagyis a szlovák nyelv dominanciája nemcsak a feliratok vizuális fölé- és alárendeltségében figyelhető meg, hanem a fordítás részlegességében is. További érdekesség, hogy az óvoda teljes magyar neve *Komenský Utcai Magyar Tanítási*

Nyelvű Óvoda (szlovákul *Materská škola s VJM ulica Komenského*), vagyis a táblán szereplő megnevezések egyike sem tekinthető az intézmény hivatalos nevének.

Ha az óvoda épületének külső részén található feliratok összességéből indulunk ki, akkor azonban egyértelműen megállapíthatjuk a magyar nyelv dominanciáját:



3. ábra: A koronavírus-járvánnyal kapcsolatos feliratok

A koronavírus-járvánnyal kapcsolatos és egyéb információk is csak magyar nyelven jelennek meg, ami érthető, hiszen az óvodába magyar szülők magyar gyerekei járnak. Az épület belterében szintén csak egynyelvű magyar feliratokat találunk. Van közöttük aktuálisan tanult mondóka, az egészséges életmód fontosságát hangsúlyozó faliújság vagy éppen *Belépni tilos!* tábla is. A külön- és egybeírás egy problémás esetével is találkozhatunk, ugyanis a mosdó ajtaján *Felnőttmosdó* helyett *Felnőtt mosdó* olvasható:



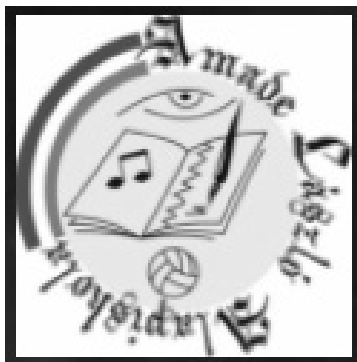
4. ábra: Az óvodai mosdó felirata

A továbbiakban következzenek az Amade László Alapiskola feliratai, illetve a nyelvi tájkép velük kapcsolatos tágabban értelmezett összefüggésrendszere. Kiindulásként érdemes szemügyre venni azt a kétnyelvű táblát, amelyen az iskola neve található:



5. ábra: Az ALA kétnyelvű névtáblája

A fenti tábla jól mutatja, hogy a törvényi szabályozás értelmében a többségi nyelvű feliratnak meg kell előznie a kisebbségi nyelvűt, ez az alá-fölé rendeltségi viszony azonban a feliratok színében és betűméretében nem mutatkozik meg. Ha azonban megvizsgáljuk az iskola logóját, amely az egynyelvű honlap főoldalán jelenik meg, akkor egy teljesen más szemléletmóddal találkozunk:



6. ábra: Az ALA logója

A honlap egynyelvűsége erős nemzetiségi identitásra (illetve a belső használatra létrehozott fórum voltára) utal, amelyet megerősít a logó bal felső részében található piros-fehér-zöld színekombináció is.

Ha belépünk az iskola épületébe, azonnal feltűnnek a folyosón található faliújságok, melyek a magyar nemzeti örökség témakörével, illetve a magyar irodalom nagyjaival foglalkoznak. Az irodalmi vonatkozások szinte minden osztályban megjelennek a falra kiakasztott *Himnusz* és *Szózat* formájában:



7. ábra: Nemzeti örökséggel kapcsolatos faliújság

Az iskola épülete mellett található a tornaterem, amelyben a tanulók kiemelkedő sportteljesítményeit igazoló oklevelek is helyet kaptak. A faliújság érdekessége, hogy az egynyelvű szlovák oklevelek és érmek háttérében a magyar trikolor látható:



8. ábra: A tornateremben kiállított oklevelek

4. Összegzés

Dolgozatomban egy délnyugat-szlovákiai kisváros oktatási intézményeinek nyelvi tájképét mutattam be a teljesség igénye nélkül. Az ismertetett képanyag jól szemlélteti, hogy még az olyan állami intézmények, mint az iskola vagy az óvoda esetében is előfordulhat, hogy az alulról felfelé ható (bottom-up) nyelvi-kulturális szervezőerő hangsúlyosabb a felülről lefelé (top-down) hatónál, aminek következtében a nemzetiségi identitástudat markánsan meg tud jelenni az adott intézmény arculatában.

IRODALOM

- Banda, Felix – Jimaima, Hambaba 2015. The semiotic ecology of linguistic landscapes in rural Zambia. *Journal of Sociolinguistics* 19/5: 643–670.
<https://doi.org/10.1111/josl.12157>
- Bartha Csilla – Laihonen, Petteri – Szabó Tamás Péter 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 3: 13–28.
- Biró Enikő 2016. Learning Schoolscapes in a Minority Setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 8/2: 109–121.
<https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0021>
- Brown, D. Kara 2012. The linguistic landscape of educational spaces. Language revitalization and schools in Southeastern Estonia. In: Gorter, Durk – Marten, Heiko F. – Van Mensel, Luk. (eds.): *Minority languages in the linguistic landscape*. New York: Palgrave Macmillan. 281–299.
https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
- Cenoz, Jasone – Gorter, Durk 2006. Linguistic Landscape and Minority Languages. *International Journal of Multilingualism* 3/1: 67–80.
<https://doi.org/10.1080/14790710608668386>
- Chesnut, Michael – Lee, Vivian – Schulte, Jenna 2013. The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. *English Teaching: Practice and Critique* 12/2: 102–120.
- Domonkosi Ágnes 2016. Nyelvi ideológia és nyelvszemlélet a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* XLIII: 30–45.
- Gorter, Durk 2013. Linguistic Landscapes in a Multilingual World. *Annual Review of Applied Linguistics* 33: 190–212. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000020>
- Gorter, Durk 2017. A nyelvi tájkép tanulmányozása: bevezetés a tudományterületbe. *Regio* 3: 31–49. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v25i3.171>
- Gorter, Durk 2018. Linguistic landscape and trends in the study of schoolscapes. *Linguistics and Education* 44: 80–85. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>

- Hancock, Andy 2012. Capturing the Linguistic Landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In: Hélot, Christine – Barni, Monica – Janssens, Rudi – Bagna, Carla (eds.): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 249–266.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor 2020. A virolingvisztika részterületei. In: Simon Szabolcs (szerk.): *12th International Conference of J. Selye University: Language and Literacy Section*, szerk. Komárom: Univerzita J. Selyeho. 83–92.
<https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Ivkovic, Dejan – Lotherington, Heather 2009. Multilingualism in cyberspace: conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism* 6/1: 17–36. <https://doi.org/10.1080/14790710802582436>
- Kolečáni Lenčová, Ivica 2020. Linguistic Landscape and Reading Comprehension in Foreign Languages Teaching. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research* 10/1: 160–164.
- Laihonen, Petteri – Szabó Tamás Péter 2017. Investigating visual practices in educational settings: Schoolsapes, language ideologies and organizational cultures. In: Martin-Jones, Marilyn – Martin, Deirdre (eds.): *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. London – New York: Routledge. 121–138. <https://doi.org/10.4324/9781315405346>
- Lanstyák István 2017. *Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár)*. 2017. május 26-i verzió. http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (2018. 12. 12.)
- Lőrincz Gábor 2019. Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros nyelvi tájképében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* XLV: 39– 52.
- Lőrincz Gábor 2020a. Nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból. Eger: Líceum Kiadó. 225–242.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.225>
- Lőrincz Gábor 2020b. Fordított tankönyvek a kisebbségi iskolai nyelvi tájképben. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem. 75–98.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021. Die Rolle von Sprachtagebüchern im problembasierten Unterricht von Ungarisch als Muttersprache. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES* 11/1: 44–65.
<https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.239>

- Muth, Sebastian 2016. Street Art as Commercial Discourse: Commercialization and a New Typology of Signs in the Cityscape of Chisinau and Minsk. In Blackwood, Robert – Lanza, Elizabeth – Woldemariam, Hirut (eds.): *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes* London: Bloomsbury Academic. 19–36. <https://doi.org/10.1163/26659077-01903007>
- Pappenhagen, Ruth – Scarvaglieri, Claudio – Redder, Angelica 2016. Expanding the linguistic landscape scenery? Action theory and ‘Linguistic Soundscaping’. In: Blackwood, Robert – Lanza, Elizabeth – Woldemariam, Hirut (eds.): *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London: Bloomsbury Academic. 147–162. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1644339>
- Rose-Redwood, Reuben – Alderman, Derek – Azaryahu, Maoz 2018. The Urban Streetscape as political cosmos. In: Rose-Redwood, Reuben – Alderman, Derek – Azaryahu, Maoz (eds.): *The Political Life of Urban Streetscapes: Naming, Politics, and Place*. London – New York: Routledge. 1–24. <https://doi.org/10.4324/9781315554464-1>
- Rozenholc, Caroline 2010. The neighborhood of Florentin: A window to the globalization of Tel Aviv. *Journal of Urban and Regional Analysis* 2/2: 81–95. <https://doi.org/10.37043/JURA.2010.2.2.6>
- Szabó Tamás Péter 2015. The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 1: 23–51. <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/554> (2020. 01. 04.) <https://doi.org/10.17011/apples/2015090102>
- Tódor Erika-Mária 2014. Hogyan hívogat az iskola? Vizuális nyelvhasználat az iskolában. *Magiszter* 2014/3: 40–51.
- Tódor Erika-Mária 2019. *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban*. Budapest: Szépirodalmi Figyelő Alapítvány.
- Tóth Enikő 2018. Egy beregszászi járási település, Csoma nyelvi tájképe. In: Karmacs Zoltán – Máté Réka (szerk.): *Nyelvek és nyelvváltozatok térben és időben*. Ungvár: „RIK-U”. 165–173.
- Van Mensel, Luk – Vandenbroucke, Mieke – Blackwood, Robert 2016. Linguistic Landscapes. In: García, Ofelia – Flores, Nelson – Spotti, Massimiliano (eds.): *Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press. 423–449. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.5>

SUMMARY

Identity markers in the schoolscape of a small town in South West Slovakia

This paper explores identity markers in the schoolscape of a small south-west Slovakian town. Schoolscape is a reference to the visual and spatial organization of educational spaces, with special emphasis on inscriptions, images and language-related signs inside the classrooms but also in the entrance, foyer, corridors as well as in the curriculum, text books (original or translated) and websites. In the linguistic landscape, languages are used in different ways and they convey different meanings. Inside educational settings, linguistic landscapes have characteristics that are different from public spaces. For example, the degrees of monolingualism and multilingualism are not the same. Further, the production of signs is often less professional because many signs are made by the students. There is a strongly Hungarian sense of identity in the preschool and primary school under study, as revealed not only by Hungarian inscriptions but also by the choice of specific colours and symbols.

LUDÁNYI ZSÓFIA^{1,3} – DOMONKOSI ÁGNES^{2,3}

NYELVI TUDATOSSÁGOT FEJLESZTŐ PÁLYÁZAT KÖZÉPISKOLÁSOKNAK¹

¹*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem NYIT Magyar Nyelvészeti Tanszék*

²*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyógypedagógiai Intézet*

³*Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet*

1. Bevezetés

Az iskolai anyanyelvi nevelés megújulásához olyan szemléletre és módszertani megoldásokra van szükség, amelyek a jelenleginél jóval nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulók saját nyelvi tapasztalataira (Tolcsvai Nagy 2015; Kugler 2017). Korábbi tanulmányainkban (Domonkosi–Ludányi 2020a, 2020b) felvázoltunk egy, a nyelvmenedzselés-elmélet (Jernudd–Neustupný 1987) adaptációjára és a problémaalapú tanulásra (l. Boud–Feletti 1991, Vernon–Blake 1993, Marra et al. 2014) épülő, nyelviprobléma-központú anyanyelvi nevelési modellt, amely elképzelésünk szerint alkalmazható a nyelvhasználati gyakorlatot és a nyelvi tudatosságot, reflexiót fejlesztő tevékenységekben is.

Tanulmányunkban a közösségi nyelvi reflexió minden válfaját – beleértve a nyelvi ismeretterjesztést és az iskolai anyanyelvi nevelést is – nyelvmenedzselésnek tekintjük, a nyelvmenedzselés-elmélet keretében értelmezzük (vö. Nekvapil–Nekula 2006: 310). Az anyanyelvi nevelés egyrészt a nyelvi problémák intézményes kezelőjeként, másrészt pedig mint a nyelvi problémákra, nyelvi vonatkozású helyzetekre való felkészítés (anticipálás) tekinthető a nyelvi menedzselés sajátos válfajának.

A javasolt anyanyelvi nevelési modellben abból a hipotézisből indultunk ki, hogy a NAT-ban kijelölt tudás- és kompetenciaelemek a hétköznapi nyelvi problémák irányából is megismerhetők, így a tanulók által észlelt nyelvi helyzetekből, érdekes nyelvi jelenségekből való kiindulás tananyagszervező elvként is működhet. Ezt a hipotézist és elméleti modellt azonban a korábbiakban még nem teszteltük a közoktatásban részt vevő korosztályok nyelvi tapasztalataira, reflexióira építve. Ezért ehhez az elképzeléshez kapcsolódva, első lépésként nyelvinapló-író pályázatot hirdettünk középiskolások számára. A tanulmányban a pályázat kiírásának alapelveiről, a pályázati felhívás összeállítása során érvényesülő módszertani szempontokról, megfontolásokról számolunk be.

1 A tanulmány elkészítését a #52111723 (D. Á.) és a #52110208 számú (L. Zs.) Visegrad Scholarship, illetve az NKFI K129040 számú projektuma támogatta.

A tanulmányban először bemutatjuk a nyelvi napló módszerét (2.), majd az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke által meghirdetett, középiskolásoknak szóló nyelvinapló-író pályázatot (3.). A pályázati felhívás szövegének (3.1.), illetőleg a csatolt minta-naplóbejegyzések (3.2.) közzététele mellett ismertetjük azokat a megfontolásokat is, amelyek a felhívás és a minta-bejegyzések megszüvegezésekor szem előtt tartottunk (3.1.1., 3.2.1.). Röviden szólunk a pályázati felhívás népszerűsítésének módjáról (3.3.), majd összefoglaljuk az elmondottakat és a jövőben elvégzendő feladatokat (4.).

2. A nyelvi napló módszeréről

A nyelvi tevékenységre való tudatos reflexió kiváltásának és megfigyelésének egyik módszere a nyelvi napló, amelyet a nyelvészeti és a pedagógiai kutatásokban, illetve a nyelvpedagógiai gyakorlatban egyaránt alkalmaznak.

A gyermeknyelvi kutatásokban például gyakran alkalmazott módszer, hogy a szülők vagy kutató nyelvi naplóban rögzíti a gyermek nyelvhasználatára vonatkozó megfigyeléseit (lásd pl. Whitehead 1990). Később De Houwer és Bornstein (2003) a holland–francia kétnyelvű gyermekek nyelvének vizsgálata céljából kidolgozta a nyelvi naplónak egy strukturált változatát, az ún. „nyelvi-napló-módszert” (Language Diary Method). A gyermeknyelvi kutatások mellett a szociolingvisztikában is régóta bevett módszernek számít, hogy a kutató nyelvi napló vezetésére kéri fel a vizsgálatban részt vevő adatközlőket. Ezt a módszert elsősorban a többnyelvű beszélőközösségek nyelvi gyakorlatainak vizsgálatára szokás használni (pl. Ure 1971, Rubino 2006). A gyakorlatok feltárása mellett ez a módszer betekintést adhat a nyelvi választásokat meghatározó tényezőkbe, nyelvi ideológiákba is (vö. De Meulder – Birnie 2020).

Nyelvi naplónak nevezhető taneszközöket és módszereket az idegennyelv-oktatásban is használnak. Ilyen típusú nyelvi napló az Európa Tanács nyelvpolitikai programja által kifejlesztett *Európai nyelvi e-portfólió*. A portfólió célja, hogy a nyelvtanulók a naplóban rögzíteni tudják az idegen nyelv elsajátításában elért eredményeiket, valamint a nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalataikat (W1).

Németországban használatban van például a *Mein Sprach-Tagebuch* (*Az én nyelvi naplóm*) nevű taneszköz, amely a német mint idegen nyelv tanulását segíti az 5. osztálytól kezdve (Hölscher et al. 2003). A tanulók leírhatják, hogy mivel találkoznak a mindennapi nyelvi tapasztalataik során (menetrend, szabadidős program, új szavak stb.). A taneszköz segít nekik abban, hogy elgondolkodjanak a nyelvtanuláson, rögzítsék a tanulási helyzetüket, és nyomon kövessék a fejlődésüket.

Ezen túlmenően a nyelvi napló módszerét a nyelvi problémák, figyelemre méltó nyelvi jelenségek gyűjtésére is lehet alkalmazni. Lanstyák István kifejezetten e célra alkalmazta a módszert a pozsonyi Comenius Egyetem magyar szakos hallgatóival: 2006 és 2009 között mintegy 800 naplóbejegyzést gyűjtött össze (Lanstyák 2010a). A hallgatóknak nyelvi naplójukban olyan nyelvi eseményeket

kellett rögzíteniük, amelyekben közvetlenül részt vettek, vagy amelyeket másoktól hallottak, és érdekesnek vagy figyelemre méltónak találtak. A nyelvi jelenséget/problémát nem csupán rögzítették, hanem saját elemzést, értelmezést fűztek hozzá (Lanstyák, 2008, 2010b). Veszelszki Ágnes (2017) az internetes nyelvhasználatnak a szóbeliségben megjelenő jegyeit vizsgáló kutatásához szintén nyelvi naplók segítségével gyűjtött adatokat. A naplókban az egyetemi hallgatók jegyezték fel az általuk észlelt, a témához kapcsolódó érdekes nyelvi jelenségeket, helyzeteket. Nyelvi naplót tehát többféle céllal vezethetünk, a módszer azonban minden esetben ugyanaz: a naplórók reflektálnak saját, illetve más beszélők nyelvhasználatára.

A nyelvi napló alkalmazásának nyelvpedagógiai célja a tanulók önreflexiójának növelése, és a tudatosság emelkedése révén a nyelvi készségeik fejlesztése; míg a szociolingvisztikai célú naplóztatás során a reflexióra építve válnak jobban megfigyelhetővé és leírhatóvá a közösségi nyelvi gyakorlatok. Az anyanyelvi nevelés átértékelésének folyamatában alkalmazva a nyelvi naplót ez a két cél összekapcsolódik, a diákok fejlesztésének motivációja mellett szerepet kap a tudásszint és a szemlélet feltárása is. A nyelvinaplóztatás ilyen gyakorlatát egy sajátos, szervezett nyelvmenedzselési lépésnek tartjuk: a nyelvi problémákat intézményes keretben, irányítottan elicitáljuk, miközben a tudatosság növelése további nyelvi problémákat előzhet meg („interakció előtti nyelvmenedzselés” [*pre-interaction management*], l. Neustupný 2004: 26; Nekvapil–Sherman 2009: 184–185).

3. Pályázat középiskolás tanulónak

Korábbi tanulmányunkban (Domonkosi–Ludányi 2020a) is jeleztük az elképzelés gyakorlatban való kipróbálásának szükségességét. Kifejtettük azt is, hogy ugyan az anyanyelvi nevelés egészében csak hosszas folyamatok eredményeként formálódhat át, a napló használatának alkalmazása a kis lépésekben való bevezetés egyik legegyszerűbb lépése, és a nyelvinaplóztatás vagy a nyelviprobléma-posta gyakorlata akár a jelenlegi oktatási folyamatok kiegészítéséként is érvényesülhet (Domonkosi–Ludányi 2020a, 2020b).

A magyartanárok és tanítók képzésében már alkalmazzuk a szemléletmód felsőoktatásban is érvényesíthető mozzanatait, így a nyelvinaplóztatás gyakorlatát Ludányi Zsófia több különböző kurzus során is hasznosította (l. Ludányi 2020, Ludányi–Domonkosi 2021). A tanulmányban ismertetett pályázati kiírás a nyelvi napló középiskolai alkalmazásának kipróbálására született meg.

A problémaalapú nevelés megvalósítása az anyanyelvi nevelésben igen erőteljes szemléleti átalakulást igényelne a tanárképzésben és a gyakorló pedagógusokat tekintve is. A nyelvinaplóztatás módszerét azért gondoljuk megfelelőnek a szemléletmód érvényesítésének egyik első lépéseként, mert a naplóírás mint gyakorlat a diákok szempontjából akár önmagában, további magyarázat, értelmezés nélkül is növeli a nyelvi tudatosságot; míg kutatói, illetve tanári, tananyag-szerkesztői szempontból a betekintést enged abba, hogy a diákok milyen

nyelvi sajátosságokra figyelnek fel, mit érzékelnek problémaként, illetve újszerű, figyelmet keltő nyelvi jelenségként, és milyen módon értelmezik, értékelik azokat.

Az elképzelés közoktatásban való kipróbálásának egyik első lépéseként 2021 elején az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke nyelvi tudatosságot fejlesztő pályázatot hirdetett középiskolásoknak. A tanulók egyenként, illetve 2–4 fős csoportokban küldhettek be pályamunkát, egy nyelvi naplót, amelyben 10, általuk megfigyelt nyelvi jelenséget kellett lejegyezniük, és a követelményeknek megfelelően elemezniük, értelmezniük.

Az alábbiakban közzé tesszük a pályázati felhívás szövegét (W2), illetve a felhíváshoz mellékelt minta-naplóbejegyzéseket. Majd értelmezzük és indokoljuk a pályázat kiírásának módjában, illetve a mintaként nyújtott bejegyzések szerkezetének, anyagának összeállításában érvényesülő megfontolásainkat.

A kiírás szövege és a mintabejegyzések olyan instrukcióknak számítanak, amelyek nagy hatással vannak a bejegyzések készítőire, azaz nem a spontán reflexióikhoz, spontán észleleteikhez jutunk hozzá, hanem tudatosan befolyásoljuk már magát az észlelési és értelmezési folyamatot is. Ez a módszertani sajátosság abból adódik, hogy a pályázati folyamatban a pedagógiai és a kutatói szempont összeadódik, nem egyszerűen feltárni szeretnénk a középiskolások nyelvi problémáit és tudatosságának szintjét, hanem vissza is szeretnénk hatni rá. E folyamatok ilyen összefonódása emlékeztet a részvételi akciókutatások sajátosságaira, azok pedagógiai alkalmazására és szerepére (vö. Vámos 2013).

3.1. A pályázati felhívás szövege

Az alább bemutatott pályázati szöveg összeállítása során számos különböző, nyelvészeti és pedagógiai, a megújuló anyanyelv-pedagógiában érvényesítendő szempontot vettünk figyelembe.

Kedves Diákok!

Biztos megesett már veletek olyan, hogy félreértettétek valakinek a közlését, kijavítottátok egy társatok beszédét, vagy egyszerűen csak felfigyeltetek valamilyen nyelvi jelenségre: például megtetszett valakinek a szóhasználata, hallottatok valami kreatív, újszerű szólást, vagy valaki furcsán ragozott egy szót, szokatlan szórendet használt, a megszokottól eltérően ejtett ki valamit, vagy nem a helyzethez illő köszönésformát használt.

Pályázatunkban olyan nyelvi naplókat várunk, amelyekben olyan nyelvi jelenségeket, nyelvi megfigyeléseket kell lejegyeznetek, amelyekre valamiért felfigyeltetek. Lehetnek érdekes, vicces, furcsa, megdöbbenítő, bántó, elgondolkodtató nyelvi helyzetek, kifejezések, olyanok is, amikor nagyon tetszett Nektek egy-egy nyelvi megoldás, vagy olyanok, amikor furcsának, szokatlannak találtátok valaki megszólalását, vagy amikor éppen hogy nem tetszett az, amit hallottatok, vagy éppen „beszölt” valaki a nyelvhasználatotokra.

A pályázatban arra vagyunk kíváncsiak, hogy Ti hogyan gondoltok a nyelvről, hogyan élitek meg és értelmezik annak sokszínűségét. Ezért arra kérünk Titeket, hogy a naplókban azt jegyezzétek fel, hogy az adott nyelvi jelenség mennyire illeszkedik az adott szituációhoz, Ti hogyan értékelitek, értelmezik őket, szerintetek milyen használati értékük, szerepük van. Egy-egy nyelvi jelenség leírása során ne azt mérlegeljétek tehát, hogy mi a „helyes” és mi a „helytelen”, hanem azt, hogy az adott helyzetben az adott közlés miért éppen úgy hangozhat el, fogalmazódhat meg.

A nyelvi naplóban olyan nyelvi vonatkozású eseményeket írjatok le, amelyek vagy közvetlenül veletek történtek meg, vagy amelyeket barátaitoktól, családtagjaitoktól, ismerőseitektől hallottatok, és érdekesnek találtatok. Az esemény leírásán kívül bármilyen érdekesnek, figyelemre méltónak tartott nyelvi jeliséggel kapcsolatos észrevételeket is megfogalmazhattok.

A pályázók köre: a pályázatokat középiskolásoktól várjuk, pályázni lehet egyénileg, illetve 2-4 fős csoportokban is.

Formai és terjedelmi követelmények: A nyelvi naplónak legalább 10 bejegyzést kell tartalmaznia. Az egyes naplóbejegyzések a következőképpen épüljenek fel:

- A megfigyelt nyelvi jelenség időbeli, térbeli és társas behatárolása (helyszín és időpont, résztvevők)
- A megfigyelt nyelvi jelenség leírása
- A megfigyelt nyelvi jelenség elemzése, értelmezése: miért figyeltetek fel a nyelvi jeliségre, tetszett vagy éppen ellenkezőleg; miért találtátok azt humorosnak, ötletesnek, vagy miért nem tetszett; mi okozta a félreértést, kommunikációs zavart, milyen szerepe volt az adott helyzetben annak a kifejezések stb.

A legalaposabban összeállított, a nyelvi jelenségeket kifejtően értelmező nyelvi naplókat könyvajándékkal és könyvutalvánnyal jutalmazzuk. A nyertesek lehetőséget kapnak arra, hogy munkájukat az Eszterházy Károly Egyetem Szarvas Gábor Tehetségműhely 2021. áprilisi tudományos diákköri ülésén bemutassák.

A pályázatok beküldési határideje: 2021. április 11.

E-mail-cím: magyar.nyelveszet@uni-eszterhazy.hu

A naplók értékelését az alábbi szempontok alapján végezzük:

- az adatok hitelessége, az adatolás pontossága;

- az értelmezés kifejtettsége;
- az értelmezésben használt érvelés;
- az értelmezésben megmutatkozó nyelvi, grammatikai tudás;
- az értelmezésben érvényesülő nyelvszemlélet (az adott közléshelyzetben játszott szerep, a használat okainak, céljainak, működésének magyarázata, nem a helyesség-helytelenség mérlegelése).

3.1.1. Megfontolások a pályázat felhívás szövegezésében

A pályázati kiírásban közvetlenül a középiskolás diákokat szólítottuk meg, azonban rövid instrukciókat és a szemléletmód, elképzelés hátterét megvilágító szakirodalmat könnyen elérhető internetes forrásként a pedagógusok számára is közzétettünk. A diákokhoz forduló felhívásban a közvetlen, tegező formát választottuk, mivel a jelenlegi magyarországi gyakorlat a középiskolások egyoldalú tegezését mutatja (vö. Domonkosi 2002), emellett pedig célunk volt a fesztelen, barátságos stílusban való megszólalás is. A közvetlen hangnem megteremtésének törekvését mutatja például a lazább, szlengesebb stílusminősítésű elemek, pl. *beszól* alkalmazása is.

A felhívás nyitásaként egyértelműen a diákok saját nyelvi tapasztalatait, hétköznapi nyelvi élményeit igyekeztünk felidézni, ugyanis érzékeltetni kívántuk, hogy valós, saját nyelvi tapasztalatokra vagyunk kíváncsiak. Mivel eddigi tapasztalataink szerint a leggyakrabban szóhasználati jelenségekre reflektálnak a diákok, igyekeztünk az értelmezhető nyelvi jelenségek körét már a kiírásban minél szélesebb körből felvonultatni a kiejtési kérdésektől a pragmatikai problémákig. Mindenképpen szeretnénk volna elkerülni azt a gyakorlatot, hogy a tanulók hibáztatható nyelvi jelenségeket keressenek, ezért utaltunk különböző érdekes, vicces, furcsa, megdöbbentő, bántó, elgondolkodtató, nekik tetsző, illetve szokatlan nyelvi helyzetekre, kifejezésekre is. A diákoktól várt értékelésekben és értelmezésekben pedig igen fontos tényezőnek tartottuk, hogy a használat okaira, a közléshelyzetre, a helyzetnek való megfelelésre összpontosítsanak a diákok, és ne maradjanak a helyes-helytelen kettősség keretein belül (vö. Domonkosi 2007a, 2007b).

Körülhatároltuk a bejegyzések elvárt szerkezetét, és előzetesen megadtuk az értékelésben használt szempontokat is. A tanulók egyénileg és 2–4 fős csoportokban is adhattak be pályaműveket, ugyanis abból indultunk ki, hogy egy ilyen újszerű, kreativitást igénylő projekt megoldásában a közös tapasztalatszerzés és közös alkotás eredményes módszer lehet (vö. M. Nádas 2003), összhangban a problémaalapú tanulás modelljével.

Egy-egy pályamunkában legalább 10 naplóbejegyzést vártunk, ugyanis előzetes megfigyeléseink azt mutatták, hogy ekkora mennyiségből már egyrészt elegendő nyelvi anyag gyűlik össze a diákok nyelvről való gondolkodásának megismeréséhez, másrészt várhatóan ez már hatással van a nyelvi tudatosságuk alakulására is.

3.2. A pályázathoz mellékelt mintabejegyzések

A nyelvi napló írása a középiskolások számára olyan újszerű feladatot jelent, amelyről nincsenek tapasztalataik, ezért a műfajjal, a módszer sajátosságaival való megismertetésként elengedhetetlen tartottuk olyan minták bemutatását, amelyekből a saját nyelvi megfigyeléseik feldolgozása során ki tudnak indulni. A pályázati felhívás mellé ezért a diákok segítségének céljából mintabejegyzéseket is melléktünk, amelyek mutatták a kifejtettségi, terjedelmi elvárásokat is. A következőkben bemutatjuk a pályázati kiíráshoz mellékelt négy nyelvinapló-bejegyzést is.

I. Nyelvi játék a rövidítéssel

A megfigyelt nyelvi jelenség időbeli és térbeli behatárolása (helyszín és időpont)

2015 körül, nagyváros (Miskolc), rövidített felirat, illetve a felirathoz kapcsolódó magyarázat

A megfigyelt nyelvi jelenség leírása

Középiskolás éveimben láttam egy évfolyamtársam táskájára írva, hogy „HLST”. Nem tudtam, mit jelenthet, más dolgok is voltak a táskára írva, gondoltam, a „HLST” egy punk- vagy metálzenekar lehet. Egy alkalommal aztán meghallottam, amint ez az évfolyamtársam beszélgetett saját baráti társaságával, s hangosan is kimondták ezt a mozaikszónak, zenekarnévnek gondolt valamit: „háelesté”. Fejemhez kaptam, nagyot csaptam a homlokomra, hiszen a kontextusból azonnal kihámoztam a szó jelentését, rájöttem, hogy a betűkombináció egy nyelvi poén, az egész egy mondatot rejt: Há’ elesté’ (hát elestél)!

A megfigyelt nyelvi jelenség elemzése, értelmezése

A barátokkal, kortársakkal való kommunikációban nagyon sok rövidítést, mozaikszót használunk. Ezek a betűkombinációk rejthetnek tulajdonneveket is, közneveket is, néha azonban egész mondatokat, teljes közléseket is helyettesíthetnek. A megfigyelt esetben mivel egy táskán láttam a rövidítést, valamilyen tulajdonnévi elemnek gondoltam az írásbeli formát, azonban a rövidítés kiejtett, hangzó változata egyértelművé tette, hogy egy teljes mondat játékos lejegyzéséről van szó. A szóbeli és írásbeli megformálás viszonya ebben az esetben azért is érdekes, mert a leírt forma mutatja a beszélt nyelvnek azt a sajátosságát, hogy a szó végi mássalhangzókat nem ejtjük ki.

II. Köszönésformák megfelelő használata

A megfigyelt nyelvi jelenség időbeli és térbeli behatárolása (helyszín és időpont), a résztvevők leírása

Nyíregyháza, 2010. szeptember, lány tanuló, tanárnő közötti köszönés

A megfigyelt nyelvi jelenség leírása

Általános iskola 8. osztályában történt, hogy egyik tanárnőnek köszöntem, hogy *csókolom*, majd visszaválaszolt, hogy *én is*. Ezután közölte velem, hogy elég nagy vagyok már ahhoz, hogy ne így köszönjek másoknak, és inkább a „jó reggelt”, „jó napot” kifejezéseket használjam. Attól a naptól kezdve soha senkinek nem mondtam, hogy „csókolom”.

A megfigyelt nyelvi jelenség elemzése, értelmezése

A köszönések, üdvözlések a szólásokhoz hasonlóan gyakran eltávolodnak eredeti, szó szerinti jelentésüktől, a gyakori használat miatt pedig rövidülhetnek is. Ilyen a *Csókolom* köszönésforma is, ugyanis a *Kezét csókolom* üdvözlésből rövidült, és használatakor már nem érvényesül az eredeti jelentése. Még arra sem feltétlenül gondolunk a hétköznapi használat során, hogy egy egyes szám első személyű igét használunk, egyszerűen csak megszokott fordulatként alkalmazzuk. A megfigyelt eset azért érdekes, mert a tanárnő válasza felhívta a figyelmet arra, hogy itt egy ilyen cselekvést kifejező ígéről van szó. Ezt a köszönést emellett általában kisgyerekek használják felnőttekhez fordulva, a tanárnő válasza azért illemtani figyelmeztetés is egyben, hogy ebben az életkorban már nem ez a szokásos köszönés.

III. Iktelen igék ikes ragozása, nyelvjárási eltérések

A megfigyelt nyelvi jelenség időbeli és térbeli behatárolása (helyszín és időpont), a résztvevők leírása

Sopron, 2013. szeptember, lány tanuló és osztálytársai testnevelésórán

A megfigyelt nyelvi jelenség leírása

Ebben az évben költöztünk a családommal Budapestről Sopronba. Nagyon izgatott voltam, hiszen nemcsak új lakhelyem, de új iskolám is lett. Az első pár héten nem igazán társalogtak velem az új osztálytársaim, de egy idő után azért megtört a jég. Volt néhány furcsaság a beszédükben, amiknek nem tulajdonítottam nagy szerepet, például hogy másképp ejtenek bizonyos hangokat, vagy hogy vannak olyan kifejezések arrafelé, amik nyilvánvalóan az ő kultúrájukra jellemzők, például ételek nevei, vagy helyi terek, utcák, amiknek valamilyen más nevet adnak az ott élők. Ez természetes nem is nagyon szúrtak szemet – vagy fület. De az egyik alkalommal

testnevelésórán labdajátékokat játszottunk, és a fiúk a röplabdát dobálták. Az egyik osztálytársam felkiáltott: „Ne dobáljátok már ilyen vadul, mert összevissza pattanik a labda, és eltalál valakit!” A *pattanik* szóra felkaptam a fejem, mert annyira szokatlan volt az *-ik* vég, hiszen én világletemben úgy használtam, hogy *pattan*. Megkérdeztem a fiút, hogy miért így mondja, mire kérdően nézett rám, hogy: hogyan lehet máshogy mondani? Végül kiderült, hogy Sopron egész területén és vonzáskörzetében a labda nem *pattan*, hanem *pattanik*.

A megfigyelt nyelvi jelenség elemzése, értelmezése

Az egyes nyelvjárások között főként a hangtani és a szókinszbeli különbségek a legfeltűnőbbek, de ebben az esetben éppen egy alaktani (igeragozási) sajátosság figyelhető meg. Ahogy Szabó Géza *Regionális szókészleti kutatás Szombathelyen* című tanulmányából megtudhatjuk, a nyugat-dunántúli nyelvjárási régió egyik jellemzője, hogy főként a kijelentő módú, jelen idejű, egyes harmadik személyű, főként hangutánzó igéken megjelenik az *-ik* végződés: *durranik, huppanik, pattanik, robbanik*, míg ezeket a köznyelvben nem ikesen ragozzuk. Ezért annak, aki az ország más részén él, szokatlanul hangzik ezeknek az igéknek az ikes ragozása. Aki pedig ikesen ragozza ezeket az igéket, azokról ki lehet találni, hogy nagy valószínűséggel Nyugat-Dunántúlról származnak. Érdekes, hogy az, ahogy beszélünk, azt is elárulja, hogy kik vagyunk, honnan származunk.

Felhasznált irodalom

Szabó Géza 1980. Regionális szókészleti kutatás Szombathelyen. *Vasi Szemle* 34/1–4: 104–139.

IV. Idegen szavak ingadozó kiejtése

A megfigyelt nyelvi jelenség időbeli és térbeli behatárolása (helyszín és időpont), a résztvevők leírása

Eger–Budapest távolsági busz, 2018. március, két idősebb hölgy beszélgetése

A megfigyelt nyelvi jelenség leírása

Egerből épp Pestre utaztam vissza, amikor a távolsági buszon hallottam két idős hölgy beszélgetését. Az egyik hölgy azt mondta: „Szerintem a Lidlt azt [lidül]-nek kell ejteni, hiszen tudod, ott van az a másik szó is, hogy retikül, és ott is ü betű van az i előtt.”

Erre a másik hölgy: „Nem, nem. Gondolj bele, az Aldit is [aldi]-nak mondod, tehát ezt is [lidli]-nek kell mondani.”

A megfigyelt nyelvi jelenség elemzése, értelmezése

Már máskor is megfigyeltem, hogy bizonyos szavaknak, főként az újabb idegen eredetű szavaknak, kifejezéseknek ingadozik a kiejtése, például az ismert videómegosztó oldal nevét valaki [jutyúb]-nak mondja, valaki meg [jutúb]-nak. A Lidl áruházlánc is külföldi (német) eredetű, többféleképpen ejtik, és ugyanezt megfigyeltem már az Auchan áruház kiejtésével kapcsolatban is.

A Lidlhez hasonló szavak kiejtésével Horváth Péter Iván foglalkozik *A guglizó szingli* című cikkében. A magyar nyelv egyik szabályszerűsége, hogy a mássalhangzó-torlódás elkerülésére igyekszik, például valamilyen ejtéskönnyítő magánhangzó betoldásával. A [lidli] ejtismód hasonlít a *nudli*, *prézli*, *szingli* szavainkhoz. Ebben az esetben az ejtéskönnyítő i magánhangzó a d és az l mássalhangzók után jelenik meg. Ugyanakkor más esetekben a két mássalhangzó közé is kerülhet az ejtéskönnyítő, ü-szerű magánhangzó, például a [valamilyen mássalhangzó] + l végződésű családnevek esetében: *Göbl*, *Ybl*, *Stróbl*. Hasonló ingadozás figyelhető meg a legismertebb internetes kereső nevének kiejtésével kapcsolatban is: egyesek [gügül]-nek, mások meg [gugli]-nak ejtik. – A Lidl áruház nevének létezik egy harmadik ejtéváltozata is, a [lid]. Itt a beszélők úgy próbálják meg kivédeni a mássalhangzó-torlódást, hogy a szó végi l hangot egyszerűen elhagyják.

Felhasznált irodalom

Horváth Péter Iván 2015. A guglizó szingli. In: *(Ny)elvi kérdések. 100 könnyed ismeretterjesztő cikk*. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 173.) Inter Kht. – Tinta Könyvkiadó. Budapest. 122–123.

3.2.1. Megfontolások a mellékelt naplóbejegyzések összeállításában

A fent bemutatott négy mintabejegyzésben leírt nyelvi jelenségek mindegyike valós, az Eszterházy Károly Egyetem hallgatói által megfigyelt és lejegyzett nyelvi problémára épít, abból a jelenleg 250 naplót és mintegy 1050 bejegyzést tartalmazó nyelvinapló-adatbázisból, amelyet 2018 óta folyamatosan bővítünk. Azért tartottuk fontosnak, hogy empirikus naplóanyagokból induljunk ki, mert még ha eltérő korcsoportról van is szó, az egyetemi hallgatók nyelvi élményei jelzik azt, hogy milyen jellegű sajátosságokra és miért figyelhetnek fel a beszélők. A naplóbejegyzéseket azonban a pályázat kiíróiként átdolgoztuk, kibővítettük, a bejegyzés címe és az értelmező rész a pályázat kiíróitól származó szöveg, mivel az elemző, értelmező részek az eredeti bejegyzésekben sok esetben hiányoztak, vagy nem voltak megfelelően kifejtettek, esetleg olyan szemléletbeli, nyelvi ideológiai mozzanatok (pl. „helyes-helytelen” kettősség érvényesítése) tartalmaztak, amelyek megerősítését szerettük volna elkerülni.

A naplóbejegyzések elemző, értelmező részében mintát adtunk a szakirodalom-használatra is, ahogy a III. és a IV. mintabejegyzés is mutatja, ha a diákok

utánaolvastak valamilyen nyelvészeti szakmunkában vagy ismeretterjesztő írásban az adott nyelvi jelenség hátterének, kértük a hivatkozott szakirodalom bibliográfiai adatainak pontos feltüntetését. Az I. és a II. példa azonban azt mutatja, ez nem volt elvárás, és az önálló magyarázatokra is nyitottak voltunk, hiszen a diákok gondolkodásmódját, értelmezési stratégiáit is fel kívántuk mérni. E stratégiák feltárásában pedig a források használatának megengedése, jelenléte azért nem jelent ellentmondást, mert a megfelelő kézikönyvek, segédkönyvek, szakirodalmak használatának módja éppen a nyelvi tudatosság mértékét jelzi, rámutatva arra is, hogy a diákok milyen egyszerű nyelvi menedzselési gyakorlatokat végezhetnek a megélt nyelvi helyzetek értelmezése során.

A mintabejegyzésekben bemutatott nyelvi jelenségeket tekintve változottságra törekedtünk, és igyekeztünk olyan jelenségeket választani, amelyek nem a sztenderdtől való eltérésük okán minősülnek érdekesnek, ezzel részben irányítva is a tanulók által kiemelt jelenségek körét. Ez a döntés a pályázattal kapcsolatos pedagógiai, fejlesztő célú irányultságához kapcsolódott, ugyanis kifejezett célunk volt a nyelvi jelenségeknek a hagyományos nyelvhelyességi szemlélettől, a helyes-helytelen értékelésektől elszakadó értelmezése (vö. Domonkosi 2010; Jánk 2018: 155, 2019: 18–19; Nagy 2014; Lőrincz 2020; Molnár 2020). A bejegyzések közé ezért játékos nyelvi újítás, nyelvi illemteni kérdés, egy alaktani változat és egy kiejtésbeli változat került. A játékos rövidítés értelmezése azért is került példák közé, hogy a nyelvi leleményre, a sikeres, szórakoztató nyelvi megoldásokra is felhívjuk a diákok figyelmét. Ez összhangban van nyelvmenedzselés-elméletnek azzal a gyakorlatával, hogy olyan nyelvi helyzetekkel is foglalkozik, amelyek során a beszélők egyes nyelvi jelenségeket nem negatívan, hanem semlegesen vagy pozitívan értékelnek (Neustupný 2003).

A felhívás szövegében úgy fogalmaztunk, hogy nemcsak közvetlenül velük megesett, hanem beszámolóiból ismert nyelvi helyzeteket is leírhatnak a diákok, a mintaként adott bejegyzésekben azonban minden esetben személyes élményből levezetve mutattuk be az adott nyelvi problémát, elsődlegesen azért, hogy a diákok érezzék, hogy olyan nyelvi jelenségekről várjuk a beszámolóikat, amelyekhez valóban közik van.

A mintabejegyzésekben mindig szakszerűen fogalmaztunk, és szakszerű értelmezéseket fejtettünk ki, de csak olyan nyelvészeti szakkifejezéseket használtunk, és olyan tudásanyagra építettünk, amelyek ismerete a középiskolás korosztálytól elvárható lehet.

3.3. A pályázati kiírás plakátja, a felhívás népszerűsítése

A pályázati kiírást több fórumon igyekeztünk népszerűsíteni, Facebook-csoportokban osztottuk meg, közvetlenül kerestünk meg pedagógusokat és iskolákat, levelezőlistákra küldtük ki a felhívást. Mivel szerettük volna a megcélzott korosztályt hatásosan megszólítani, a hosszú felhívásszöveg mellett a reklámozáshoz egy mémet is felhasználtunk (1. ábra), illetve egy figyelemfelkeltő plakátot is készítettünk (2. ábra).



1. ábra: Mém a nyelvinapló-pályázat népszerűsítésére (ötlet és kivitelezés: Jánk István)

A mém használata a pályázat kiírásában együttműködő kollégánk, Jánk István ötlete volt, és a tartalomra vonatkozó egyeztetés után ő is készítette el azt egy memkészítő alkalmazás (W3) segítségével. Az elutasítás és az öröm gesztusainak vizuális megjelenítéseihez a pályázat kiírásának alapvető motivációját társítottuk, és arra igyekeztünk irányítani a figyelmet, hogy a verseny szervezésének egyik fő célja a nyelvről való gondolkodás formálása, a nyelvi jelenségeket hibaként címkéző szemléletmód, attitűd meghaladása volt.

A pályázati felhívás közösségi médiában való megosztásaihoz egy, a fő információkat tartalmazó plakátot használtunk, amelynek elkészítésére egy fiatal grafikust, Lovas Virágot kértük fel. Építve a használt mém egyes vizuális elemeire olyan megjelenést hozott létre, amely a pályázati szöveg pusztá közzétételénél jóval intenzívebben képes megragadni a megcélzott korosztály figyelmét. A látvány kidolgozása mellett abban is segítségünkre volt, hogy nyelviileg is közelebb vigyük a korosztályhoz az elképzelésünket, így a szöveg tömör közléseibe lazább stílusminősítésű, szlenges elemek is kerültek (pl. *Benéztél egy-két szórendet?; Vagy pont adtad a dumáját?*)



2. ábra: A nyelvinapló-pályázat plakátja (készítette: Lovas Virág)

4. Összegzés, kitekintés

A tanulmány célja az volt, hogy egy, az anyanyelvi nevelést megújítani szándékozó programhoz kapcsolódó, középiskolás diákok számára szervezett pályázat előkészítésének, kiírásának szempontjait bemutassa. Olyan pályázati anyagot igyekeztünk kidolgozni, amely illeszkedik a nyelvi menedzselés szemléletéhez, és amely nemcsak kutatási anyagot biztosít a középiskolás korosztály nyelvi problémáinak megismeréséhez, hanem eközben a pályázatban részt vevő diákok nyelvi tudatosságát, szemléletmódját is fejleszti.

A felhívás és a mintaanyagok összeállítása során szem előtt tartottuk az anyanyelvi nevelés nehézségeit, és minden mozzanatban arra törekedtünk, hogy a pályázati lehetőség alkalmas legyen a tanulók nyelvi háttérének figyelembevételére, építsen a tanulók saját nyelvi tevékenységére, a lehetőségekhez mérten kiküszöbölje a sztenderdközpontú szemlélet érvényesülésének ellentmondásait. Azt feltételezzük ugyanis, hogy ezek a tényezők hozzájárulhatnak a nyelvtanulás iránti tanulói attitűdök kedvező módosulásához, a kutatás folytatásának egyik lehetőségét ezért az attitűdök változásának mérésében látjuk.

A beérkezett pályamunkák anyagának részletes feldolgozása, a tanulságok levonása is további feladat, azonban az értékelt pályázati munkák szempontjai, példái, illetve a pályázók beszámolóit azt már előzetesen is jelzik, hogy a törekvéseink nagy része megvalósítható, a középiskolás korosztályban a nyelvinapló-írás megfelelő gyakorlat a nyelvi tudatosság fejlesztésére. A továbbiakban ezért a középiskolai nyelvinapló-pályázat átgondolását, szervezettebbé tételét, szélesebb körben való terjesztését tervezzük.

IRODALOM

- Boud, David – Feletti, Grahame (eds.) 1991. *The challenge of problem-based learning*. New York: St. Martin's Press.
- De Houwer, Annick – Bornstein, Marc H. 2003. Balancing on the tightrope: Language use patterns in bilingual families with young children. *Elhangzott: 4th International Symposium on Bilingualism*; Tempe, AZ.
- De Meulder, Maartje – Birnie, Ingeborg 2020. Language diaries in the study of language use and language choice: the case of Flemish Sign Language and Scottish Gaelic. *Language Awareness*.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1781873>
- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai, 79. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Domonkosi Ágnes 2007a. Az értékelés és a minősítés a nyelvművelésben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely – Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 38–51.
- Domonkosi Ágnes 2007b. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely – Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 141–153.
- Domonkosi Ágnes 2010. Értéktétel és szemléletformálás az anyanyelvi nevelésben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya*. XIX. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Eger, 2009. április 16–18. Székesfehérvár – Eger: MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. 289–295.

- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020a. A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Lingua Franca Csoport. 41–50.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020b. Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai kutatócsoport nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának előadásai*. Komárom: Selye János Egyetem. 177–192.
- Hölscher, Petra – Piepho, Hans-Eberhard – Kreuzer, Wolfgang 2003. *Mein Sprach-Tagebuch*. Oberursel: Finken Verlag.
- Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří Václav 1987. Language planning: for whom? In: Laforge, Lorne (ed.) *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Press de L'Université Laval. 69–84.
- Jánk István 2018. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr* 142/2: 150–169.
- Jánk István 2019. Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara.
- 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. 336–356.
- Marra, Rose M. – Jonassen, David H., Palmer – Betsy – Luft, Steve 2014. Why Problem-Based Learning Works: Theoretical Foundation. *Journal on Excellence in College Teaching* 25/3–4: 221–238.
- Lanstyák István 2008. *A nyelvi napló mint a nyelvi problémák feltárásának eszköze*. 5. Alkalmazott Nyelvészeti Műhelytalálkozó. Budapest, 2008. szeptember 18–19.
- Lanstyák István 2010a. A nyelvi problémák típusai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 12/1: 23–48.
- Lanstyák István 2010b. A nyelvi problémák kezelése. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 12/3: 53–76.
- Lőrincz Gábor 2020. A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyv-variánsokban. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásából*. Eger: Líceum Kiadó. 225–242. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.225>
- Ludányi Zsófia 2020. A nyelvi variativitás vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók nyelvi naplóiban. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar. 195–204.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021. Die Rolle von Sprachtagebüchern im problembasierten Unterricht von Ungarisch als Muttersprache. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 11/1: 44–65. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.239>

- Molnár Mária 2020. „Ne beszéljünk suksük, szukszük nyelven...!” Tiltás és következtetlenség 21. századi anyanyelvi nevelésünk oktatási gyakorlatában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 147–157.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.147>
- M. Nádasi Mária 2003. Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 368–391.
- Nagy Zoltán 2014. Változó iskola – változatlan anyanyelvoktatás? A tanárképzés kihívásai az anyanyelvi nevelés értelmezéseinek kontextusában. In: Németh Nóra Veronika (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról*. Szeged: Belvedere Meridionale. 217–237.
- Nekvapil, Jiří – Nekula, Marek 2006. On Language Management in multinational companies in the Czech republic. *Current Issues in Language Planning* 7/2–3: 307–327. <https://doi.org/10.2167/cilp100.0>
- Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah 2009. Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. *Current Issues in Language Planning* 10: 181–198. <https://doi.org/10.1080/14664200802399133>
- Neustupný, Jiří Václav 2003. Japanese students in Prague. *International Journal of the Sociology of Language* 162: 125–143. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2003.033>
- Neustupný, Jiří Václav 2004. A theory of contact situations and the study of academic interaction. *Journal of Asian Pacific Communication* 14/1: 3–31.
<https://doi.org/10.1075/japc.14.1.03neu>
- Rubino, Antonia 2006. Linguistic practices and language attitudes of second-generation Italo-Australians. *International Journal of the Sociology of Language* 180: 71–88.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgygyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25/7–8: 18–27.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.18>
- Ure, Jean 1971. Eine Untersuchung des Sprachgebrauchs in Ghana. In Kjolseth, Rolf – Sack, Fritz (Hrsg.): *Zur Soziologie der Sprache*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 136–156. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05383-5_12
- Vámos Ágnes 2013. A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány* 1/2: 23–42.
- Vernon, David T. – Blake, Robert L. 1993. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research. *Academic Medicine* 7: 550–563.
<https://doi.org/10.1097/00001888-199307000-00015>
- Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internetes nyelvhasználatba*. Budapest: L'Harmattan.
- Whitehead, Marion 1990. First Words. The language diary of a bilingual child's early speech. *Early Years* 10/2: 53–57.
<https://doi.org/10.1080/0957514900100211>

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

W1 = Európai nyelvi e-portfólió. <http://elp.observans.hu/naplo/i-am-teacher.php> (2021. 07. 14.)

W2 = Pályázat nyelvi napló készítésére középiskolás diákok és diákcsoportok számára. <http://tanitlap.uni-eger.hu/ludanyizs/nyelvinaplopalyazat> (2021. 07. 14.)

W3 = <https://www.meme-arsenal.com/create/chose> (2021. 07. 18.)

SUMMARY

Language awareness competition for secondary school students

Education of Hungarian as L1 requires an approach and methods that place much greater emphasis on students' own language experiences. The aim of this article is to present the principles and methodological aspects of a competition that invited secondary school students to submit language diaries. The aim of this competition was to test a model of teaching Hungarian as L1 which focuses on real language problems and is based on the one hand on the theory of problem-based learning (PBL) and on the other hand on Language Management Theory (LMT). The competition was motivated by the fact that the method had not been tested before, based on the language experiences and reflections of students in public education.

OSVÁTH DOROTTYA

LÉTEZIK OLYAN, HOGY NŐIES, FÉRFIAS ÉS SEMLEGES EMOTIKON? 12 EMOTIKON MINŐSÍTHETŐSÉGÉNEK VIZSGÁLATA EGY KÉRDŐÍVES ATTITŰDVIZSGÁLAT ALAPJÁN

*Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti
Intézet*

1. Bevezetés

Az elmúlt néhány évtizedben az infokommunikációs technológia megjelenése és gyors, szinte követhehetetlen ütemű fejlődése jelentős mértékben átalakította az emberek életét (Farkas–Lajos 2015: 7). Az online jelenlét, a számítógépeken vagy különféle okoseszközökön keresztül történő munka és kapcsolattartás – különösen az elmúlt másfél évben kialakult pandémiás időszak hatására – mindennapjaink nagy részét kitöltő, fontos jelenséggé vált. Bár az online jelenlét emberekre és emberi társadalmakra gyakorolt hatásainak kutatása kezdetben a szociológia és a pszichológia szempontjából tűnt fontosnak, hamar nyilvánvalóvá vált az, hogy az online tereken történő létezés természetes velejárója az online kommunikáció, a digitális utakon történő információcsere is, ezáltal pedig a nyelvtudomány képviselőit is érdekelni kezdte az interneten zajló kommunikáció (Érsok 2006: 166). Valamint hamar hangsúlyos kérdéssé vált az online terek elterjedésének hatására megjelenő új közlésmódok és a korábbi hagyományos műfajok egymáshoz való viszonya is (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020: 151).

A virtuális jelenlét térhódítása tehát már a kezdetektől nagy hatással volt, mostanra pedig egyre nagyobb hatással van az emberek közti kommunikációra. Az online jelenlét gyakorlatának kialakulása és elterjedése szinte alapjaiban változtatta meg magát a kommunikációt, ezáltal pedig azt is, ahogyan azt kutatni, szemlélni, értelmezni lehet. A legnagyobb változásnak talán az tekinthető, hogy a korábban dichotomikus, kettős osztatú – írott és beszélt nyelvet ismerő – elrendezést a virtuális kommunikációs színterek megjelenése hármas osztatúvá bővítette (Andó 2010: 31): az írott és beszélt nyelv mellett megjelent egy olyan szint is, amely leginkább talán a kettő keverékének tekinthető, és különféle internetes kommunikációs műfajokat és diskurzustípusokat foglal magába. A leginkább szembeötlő változásnak pedig talán az tekinthető, hogy az írott szövegekben különböző vizuális eszközök, jelentéskiegészítő vagy jelentésértelmező elemek – pl. emotikonok, reakciógifek, újabban mémek és matricák – kezdtek megjelenni (Szűts 2018: 102).

Tanulmányom ez utóbbi jelenséghez, a számítógép által közvetített, elsődlegesen írott nyelvi kommunikáció vizuális eszközökkel való telítődéséhez kapcsolódik. A későbbiekben bemutatott elemzésben az emotikonhasználat, azon belül is konkrét emotikonok önálló, vagyis kontextus nélküli minősíthetőségével foglalkozom, a gendernyelvészet szempontjából.

Munkámban egy online kérdőíves attitűdvizsgálat egy feladatának eredményeit mutatom be. A feladatban azt vizsgáltam, eldönthető-e önmagában – tehát bármiféle szöveggörnyezet nélkül – 12 konkrét emotikonról, hogy azok nőies, semleges vagy férfias stílusúak, megjelenésűek-e. Célkitűzéseimnek megfelelően tanulmányom a következő felépítést követi: jelen bevezető fejezet után (1.) ismertetem a tanulmányban használt fontosabb alapfogalmakat (2.), majd azt az online kérdőíves vizsgálatot mutatom be röviden, melyből a munkában elemzett adatok származnak (3.). Következő lépésként ismertetem és elemzem az említett, emotikonok minősítését vizsgáló feladat eredményeit (4.), végül pedig összegzem a leírtakat, és számot adok a tanulmány alapjául szolgáló kutatás tervezett jövőjéről is (5.).

2. Elméleti háttér

Jelen munkában tehát az emotikonhasználat jelenségével foglalkozom, amely napjainkra a számítógép közvetítette kommunikáció¹ számos műfajában – pl. e-mailben, kommentben, blogposztok szövegébe ágyazva – megjelenik, ugyanakkor leginkább talán az írott beszélt nyelv egyik prototipikus diskurzustípusának, a chatnek² jellemzője. Ezért a későbbiekben (3.) bemutatott online kérdőíves attitűdvizsgálatban kifejezetten a chatkommunikációval – vagyis a chat diskurzustípusát jellemző kommunikációs stílussal – kapcsolatban vizsgáltam azt, hogyan vélekednek a nők és férfiak nyelvhasználatáról az adatközlők.

Mielőtt rátérnék a kérdőíves attitűdvizsgálat bemutatására, illetve a tanulmányban elemzett feladat bemutatására, eredményeinek ismertetésére és értékelésére, fontosnak és szükségesnek tartom a chat diskurzustípusának, illetve az emotikonok fogalmának rövid tisztázását, meghatározását.

2.1. A chat diskurzustípusa

A chat talán a legismertebb, leginkább prototipikusnak tekinthető diskurzustípus azok közül, amelyeket Petykó (2012) a CMC interaktív diskurzustípusainak nevez, mivel leginkább talán a chat az a diskurzustípus, amely elsődleges írott nyelvi jellege ellenére az élő beszéd tulajdonságait is hordozza. E kettősséget írja le a magyar *írott beszélt nyelv* terminus (Bódi 2004: 27; Petykó 2012: 148), amelyet a chatkommunikációval kapcsolatos munkáim során magam is gyakran

1 A továbbiakban a kifejezés eredeti angol nyelvű formájának, a *computer-mediated communication*-nek rövidítését, a CMC-t használom (Petykó 2012: 147).

2 Az akadémiai helyesírási norma szerint a *chat* ~ *cset* vagylagos írásmódú. A jelen tanulmányban a forrásnyelv szerinti *chat* írásmódot alkalmazom.

használok. A chat diskurzustípusába tartozó szövegek jellemzően átgondoltak és logikusak, de lazábban szerkesztettek, megformálásuk leginkább a társalgás, a spontán beszélt nyelv jellemzőit mutatja (Veszelszki 2012: 401).

Egyes szakirodalmak szerint a chat mint diskurzustípus további két altípusra bontható: nevezhetünk így olyan online kommunikációs formát, amely nyilvánosan, akár több száz résztvevő bevonásával zajló online beszélgetés, illetve olyan formát is, amely privát beszélgetés két vagy több ember között (Pásztor Kicsi 2010: 44; Veszelszki 2017: 51; Porkoláb 2018: 34). Tapasztalataim szerint a diskurzustípus előbbi értelmezése, vagyis a nyilvános, rengeteg résztvevő között zajló kommunikáció mára már eltűnőben van, a chat pedig jellemzően egyértelműen zárt, privátabb jellegű kommunikációt takar. Megmaradt azonban a nyilvános műfaj is, de ez – legalábbis véleményem szerint – ma már sokkal inkább a komment.

A chat diskurzustípusának ez a kétféle, hangsúlyos pontokon eltérő meghatározása is mutatja, hogy az internethez kapcsolódó, újabb szövegtípusok tudományos kategorizációja bonyolult kérdés, mivel a szóban forgó diskurzustípusok folyamatosan alakulnak, változnak (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020: 151), ezáltal pedig a kategóriák sem állandóak. Domonkosi és munkatársai (2020) arra is rámutatnak, hogy a tudományos kategóriák, diskurzustípusok, definíciók stb. kialakítása során fontos lenne annak vizsgálata is, hogy hogyan viszonyulnak az online diskurzustípusokhoz, milyen kategóriákat, szövegtípusokat különítenek el, milyen normákat tartanak fontosnak a nyelvhasználók mindennapjaikban. Érdekes jelenség például az, hogy az egyes üzenetküldő applikációk márkanevei (pl. *Facebook-üzenet*, *Snapchat*) bizonyos fokig szövegtípusok jelölőivé váltak (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020: 151), így esetleg elkülönülő nyelvi gyakorlatokat jeleznek.

Összegezve tehát munkámban a *chat* megnevezés alatt olyan diskurzustípust értek, mely zárt és privát jellegű (két ember vagy egy zárt csoport tagjai között zajlik), többnyire valós idejű, és a spontán beszélt nyelv tulajdonságait mutatja fel, a chatelés „helyszíneiül” pedig különböző csevegőapplikációk szolgálnak, mint például a Facebook Messenger, vagy az Instagram „direct message” felülete (Osváth 2021: 14).

2.2. Az emotikonok

Az emotikonok a chat diskurzustípusának jellemző vizuális eszközei. Érzelemkifejező grafikus jelek vagy karakterkombinációk, melyek által olyan írott szövegből és ehhez kapcsolódó vizuális elemből vagy elemekből felépülő konglomerátumok jönnek létre, melyekben az írott szöveg és a vizuális jel kölcsönösen kiegészítik, kontextualizálják és értelmezik egymást (Veszelszki 2015: 77). Ebből az következik, hogy az emotikonoknak önmagukban nincs jelentésük, pontosabban csupán nagyon általános jelentéssel bírnak, valódi értelmük pedig az általuk kiegészített konkrét megnyilatkozás kontextusától függ (Veszelszki 2015: 77). Az *emotikon* (idegen írásmóddal: *emoticon*) szó angol eredetű, az *emotion* vagy *emote* ('érzelem, érez'), és az *icon* ('jel') angol szavak összetétele (Konrad et al. 2020: 220–221), magyar megfelelője a *hangulatjel* terminus.

Arra, hogy mikor jelentek meg az első emotikonok, többféle elméletet is ismerünk, melyek között vannak olyanok, melyek csak évtizedre pontosan jelölik meg a dátumot, de olyanok is, amelyek konkrét évszámot adnak meg (Konrad et al. 2020; Veszelszki 2015). Az azonban mindegyik elméletben közös, hogy az emotikonok kezdeti funkciója az írott szövegek nonverbális kommunikációs jegyeinek érzékeltetése, az érzelemkifejezés lehetővé tétele volt.

Az emotikonoknak alapvetően két típusát különíthetjük el egymástól: a számítógépes billentyűzet karaktereinek segítségével (vagyis ún. ASCII-kódokkal) létrehozott jelkombinációkat, illetve a grafikus ábrázolásokat (Veszelszki 2015).

3. Ádám és Éva a Facebookon – egy online kérdőíves attitűdvizsgálat

A következő fejezetben (4.) bemutatott és elemzett adatok egy általam 2020. novemberében összeállított és elvégzett kérdőíves attitűdvizsgálatból származnak, melynek munkacíme – ezzel együtt pedig a kérdőív, illetve az ennek egy részét bemutató TDK-dolgozat címe is – *Ádám és Éva a Facebookon* volt. A vizsgálatot – részben a pandémia miatt – online végeztem el. A felhasznált kérdőívet a Google „Űrlapok” szolgáltatásának felhasználásával készítettem el, és a Facebook különböző felületein terjesztettem 2020. november 13. és november 29. között.

A bemutatott eredményeket a jelen tanulmányban írottaknál részletesebben elemeztem MA-szakdolgozatomban (Osváth 2021b), illetve a kérdőíves vizsgálat további részeit is tárgyaló OTDK-dolgozatomban (Osváth 2021a). Jelen fejezetben röviden ismertetem az attitűdvizsgálat témáját és anyagát (3.1.), a kutatásban részt vevő adatközlőket (3.2), illetve dióhéjban számot adok arról, jelenlegi állapotában milyen eredményekkel zárult a kutatás (3.3.).

3.1. Az attitűdvizsgálat témája és anyaga

A kérdőíves vizsgálatnál a célom alapvetően az volt, hogy képet kapjak a kitöltők vélekedéséről, attitűdjéről a nők és a férfiak chatkommunikációjával kapcsolatban. Arra kerestem a választ, hogy az adatközlők véleménye szerint a digitális kommunikáció több diskurzustípusához hasonlóan a chatben is elmosódnak-e a különbségek a nők és a férfiak nyelvhasználatában (Porkoláb 2018: 17), vagy pedig a diskurzustípus spontán beszélt nyelvhez való hasonlósága miatt mégis tapasztalhatók különbségek a két társadalmi nem (gender) chatelésében.

A kérdőív segítségével ezt több szempont, több nyelvi viselkedésforma és stílusilem figyelembevételével vizsgáltam. A kérdések és feladatok konkrét anyagát a naív nyelvészetben, vagyis a nyelvről alkotott közkeletű vélekedésekben (Huszár 2009: 276) is megjelenő, tulajdonképpen sztereotípiának számító jellemzőkből állítottam össze, a gendernyelvészet, illetve a netnyelvészet szakirodalmára támaszkodva (Osváth 2021b).

3.2. A vizsgálat adatközlői

A felmérésben részt vevő adatközlőktől a kitöltés során néhány szociometriai adatot is kértem. Az általam elkért adatokban meg kellett adniuk a nemüket, az életkorukat, illetve a legmagasabb iskolai végzettségüket. A szociometriai adatokat megvizsgálva az általam végzett attitűdvizsgálat eredményei az életkor, illetve a legmagasabb iskolai végzettség vonatkozásában leginkább a húsz és huszonöt éves kor közötti, többnyire gimnáziumi végzettséggel rendelkező korosztály reflexióiról adnak képet (Osváth 2021b: 54).

Az általam készített *Ádám és Éva a Facebookon* címet viselő online kérdőívet 2020. november 29-ig összesen 81 fő töltötte ki. Ebből eddig 60 adatközlő (30 nő és 30 férfi) válaszait elemeztem. A későbbiekben (4.) bemutatott adatok összesen 56 válasz eredményeit tartalmazzák majd.

3.3. Az eredményekről általánosságban

A kérdőív segítségével tehát többféle nyelvi/nyelvhasználati viselkedésmóddal és chatkommunikációs jelenséggel (pl. dominancia, trágár szavak használata, gyakori rövidítéshasználát, emotikonhasználat) kapcsolatban vizsgáltam azt, hogy az adatközlők véleménye alapján máshogyan csevegnek-e online a nők és a férfiak.

Az eddig elemzett válaszok alapján a kérdőíves vizsgálat végeredményével kapcsolatban általánosságban az a megállapítás vonható le, hogy a felmérésben részt vevők vélekedése szerint a nők és férfiak chatkommunikációját a legtöbb esetben csak túlzott általánosítások nyomán hasonlítható össze egymással: az online csevegést jellemző aktuális nyelvhasználatot, a chatelés közben választott stílust és nyelvi viselkedést elsősorban nem az adott nyelvhasználó társadalmi neme határozza meg. Ezek aktuális kommunikációs szituációban való eldöntésében a társadalmi nemnél ugyanis az adatközlők reflexiói szerint sokkal fontosabb, hangsúlyosabb szempontnak, befolyásoló tényezőnek tűnik az adott nyelvhasználó igényessége, iskolázottsága.

Több kitöltő reflektált arra is, hogy egy internetes csevegés tulajdonságainak, jellemzőinek vizsgálatakor a részt vevő felek közötti viszony is komoly befolyásoló tényező lehet, hiszen egy főnök-beosztott viszonyban nem lehet ugyanúgy kommunikálni, mint közeli barátokkal vagy családtagokkal. Úgy vélem, ez az attitűd összekapcsolható azzal a tapasztalattal, hogy az internethez köthető írásbeli üzenetváltások nyelvi problémái sokszor jelennek meg tanácskérő fórumokon vagy közösségi oldalak tanácskérő posztjaiban, valamint hangsúlyos és gyakran vitává fajuló szerepet töltenek be az internetes kommunikációhoz kapcsolódó metadiskurzusokban is (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020: 152).

A kérdőív eredményei alapján tehát a nők és férfiak chatkommunikációja alapvetően csak pontatlan, és erősen sztereotipikus állítások mentén különböztethető meg egymástól. Ugyanakkor mégis megjelennek olyan tendenciák is, amelyek alapján mégis érzékelhető némi különbség a férfiak és a nők jellemző nyelvi viselkedései között. Ilyen például az, hogy a nők jobban betartják a sztenderd (nyelv)változatra vonatkozó szabályokat, mint a férfiak; hogy a férfiak

jellemzően több trágár kifejezést használnak, mint a nők; vagy az, hogy a nők általában több emotikonnal egészítik ki üzeneteiket, mint a férfiak.

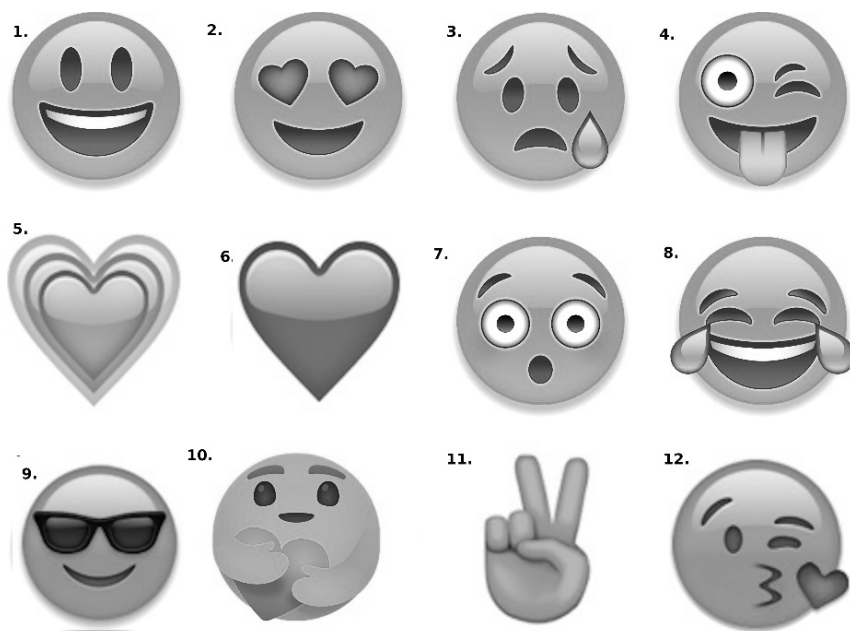
4. Emotikonok minősítésének vizsgálata az attitűdvizsgálatban

Tanulmányom jelen fejezetében a bemutatott online kérdőíves attitűdvizsgálat utolsó, a többi kérdéstől némileg eltérő típusú, interaktívabb jellegű feladatának eredményeit ismertetem.

Jelen fejezetben elsőként bemutatom az elemezni kívánt feladat konkrét anyagát (4.1.), következő lépésként ismertetem az adatok feldolgozásának és elemzésének módszerét (4.2.), végül pedig számot adok magukról az eredményekről (4.3.).

4.1. Az elemzés anyaga

Jelen tanulmányban az elemzés anyagát tehát az *Ádám és Éva a Facebookon* című online kérdőíves attitűdvizsgálat egy feladata jelenti, melyben az alábbi ábrán (1. ábra) látható tizenkét emotikonról kellett eldöntenie az adatközlőknek, hogy jellemzően kiknek tulajdonítanak chatkommunikációban történő használatukat.



1. ábra: A feladathoz csatolt kép a tizenkét emotikonnal

A feladatot az ún. feleletválasztó rács alkalmazásával illesztettem be a kérdőívbe. A résztvevők tehát a kitöltés során egy táblázatot láttak, melyben bejelölhették válaszaikat. A konkrét kérdés az volt, melyik nem képviselői használják töb-

bet az adott emotikonokat chatelés közben, a választható lehetőségek pedig a következők voltak: N (nők / inkább nők), S (semleges / mindkét nem egyformán használja) és F (férfiak / inkább férfiak).

A képen szereplő emotikonokat többnyire véletlenszerűen választottam ki, vagyis ezek szerepeltek egy általam az internetről lementett képen. Ugyanakkor néhányat saját magam adtam hozzá a listához. Az általam hozzáadott emotikonok az 5., 9., 10. és 11. sorszámot viselik a képen. Ezeket azért választottam ki, mert eleinte megfogalmaztam olyan hipotéziseket, melyek kifejezetten ezek minősítéséhez kapcsolódtak. Illetve a 10. sorszámmal ellátott emotikon vizsgálatba való beemeléseinek oka volt az is, hogy a hangulatjelet a Facebook kifejezetten a koronavírus-járvány idejére fejlesztette ki az együttérzés kifejezésére, és bár semleges üzenet közvetítésére tervezték, megítélésem szerint meglehetősen nőies megjelenéssel ruházták fel. Ezt a vélekedésemet szerettem volna ellenőrizni kezdetben az adatközlők attitűdjeiben is.

A bemutatott és értékelt eredmények összesen 56 adatközlő válaszait tartalmazzák, ennek oka az, hogy a feladat megoldása – szemben a kérdőív többi kérdésével – fakultatív jellegű volt, így az általam feldolgozott 60 adatközlő közül nem mindenki töltötte ki azt.

4.2. Az elemzés és értékelés módszertana

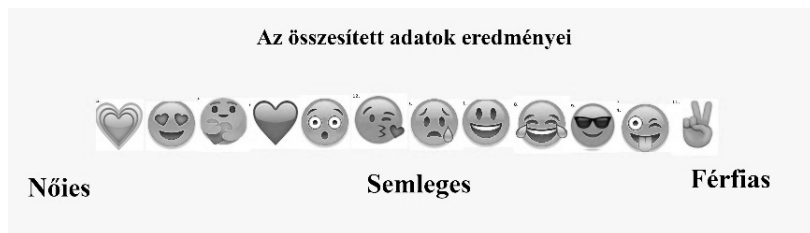
A feladatban szereplő tizenkét emotikon nemi jelleg szerinti minősítettségével kapcsolatban tehát kutatómunkám elején, vagyis a kérdőív összeállításakor, illetve a szakirodalmi háttér feltérképezésekor voltak bizonyos hipotéziseim. Az elemzés során azonban végül úgy döntöttem, félreteszem ezeket, és végül hagytam, hogy az eredmények értékelését ne az én előfeltevéseim, hanem az adatközlők, az általuk megadott válaszok, vagyis maguk az eredmények irányítsák.

A válaszokat vizsgálva arra a megállapításra jutottam, hogy azok alapján a tizenkét emotikon minősítése egy skála mentén ábrázolható leginkább. A skála két végpontja a nőies és a férfias minősítés, középpontja pedig a semleges minősítés. Az eredményekből az elemzés során végül három ilyen skálát állítottam fel, ugyanis a 56 válasz együttesen, illetve a nemek szerinti bontásban, a 27 női és 29 férfi adatközlő válaszait külön-külön vizsgálva három hasonló, de némileg mégis különböző eredményt kaphatunk.

4.3. A feladat eredményei

A beérkezett válaszok alapján tehát az emotikonok minősítettsége leginkább egy skála mentén képzelhető el, melynek végpontjai a nőies és a férfias, középpontja pedig a semleges minősítések.

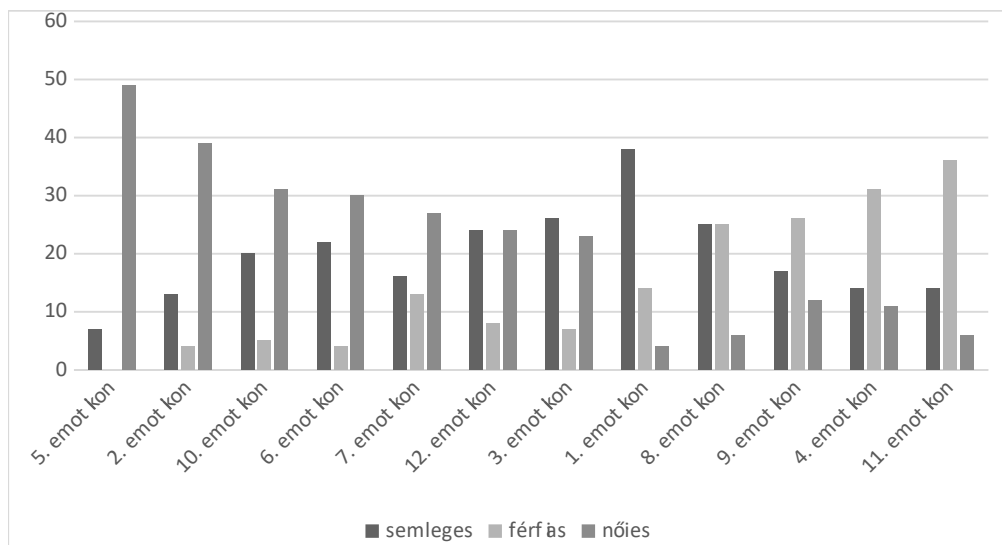
Az 56 elemzett választ összesítve az emotikonok skálája a következőképpen állítható fel (2. ábra):



2. ábra: Az emotikonok skálája az összesített válaszok alapján

Ahogy az az eredményeket bemutató 2. ábrán is látszik, a leginkább nőiesnek az adatközlők vélekedése szerint az 5. sorszámmal jelölt, többrétegű rózsaszín szív, a leginkább férfiasnak pedig a 11. sorszámmal jelölt 'victory' kézjegy tekinthető.

Az eredményeket oszlopdiagramon ábrázolva (3. ábra) további megállapítások tehetők. A diagramról leolvasható, hogy a válaszok alapján a leginkább semlegesnek az 1 sorszámmal ellátott, egyszerű nevető arc tekinthető. A 2., 10., 6. és 7. sorszámú emotikonok a nőies és a semleges minősítések között helyezkednek el, a semleges minősítéshez egyre közeledve, a 3. sorszámú emotikon pedig – bár szintén a nőies és semleges minősítések között helyezkedik el – inkább semleges, mint nőies. A diagram alapján megállapítható az is, hogy a 12. sorszámú emotikon az adatközlők reflexiói alapján ugyanannyira nőies, mint amennyire semleges. Ehhez hasonlít a 8. sorszámú emotikon minősítése, melyet az adatközlők közül ugyanannyian értékelték semlegesként, mint ahányan férfiasként. A 9. és 4. sorszámú emotikonok pedig az eredmények alapján a semleges és férfias minősítések között helyezhetők el, a férfiashoz közeledve.



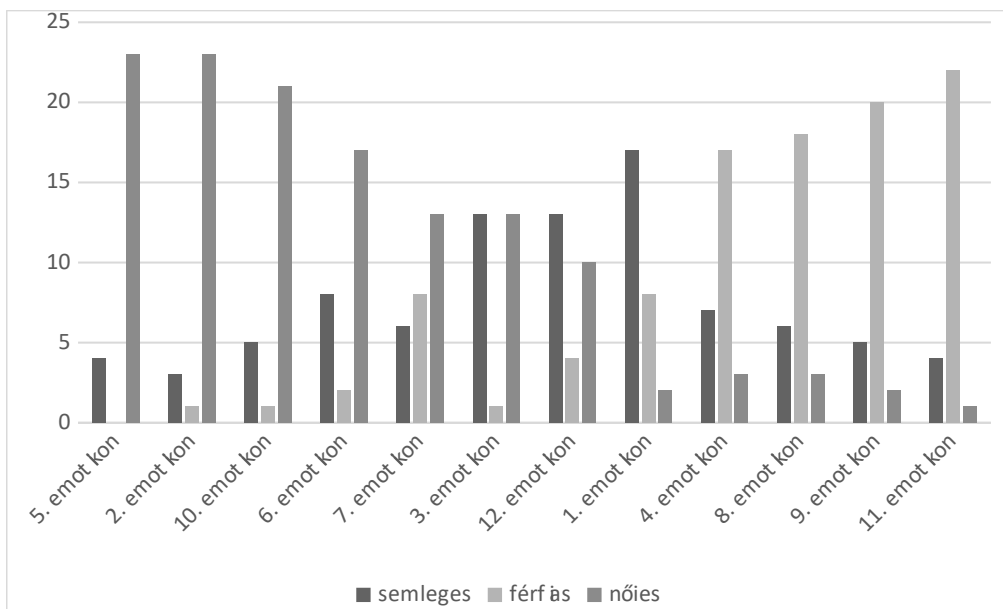
3. ábra: Az összesített válaszok eredményei oszlopdiagramon ábrázolva

A 27 női adatközlő vélekedéseit vizsgálva a következő skálát vázolhatjuk föl (4. ábra):



4. ábra: Minősítés-skála a nők válaszai alapján

Az eredményeket oszlopdiagramon ábrázolva (5. ábra) az egyes emotikonok minősítésével kapcsolatban a következő megállapítások vonhatók le. A 27 női adatközlő attitűdjei alapján a tizenkét emotikon közül a leginkább nőiesnek az 5. és 2. sorszámmal ellátott hangulatjelek tekinthetők. A leginkább semlegesnek az 1., a leginkább férfiasnak pedig a 11. sorszámmal ellátott emotikonok számítanak. A nőies és semleges minősítés között, a nőieshez közelebb, de egyre közeledve a semleges felé, helyezhető el a feladatban a 10. a 6. és a 7. sorszámmal szereplő három emotikon. Ugyanannyira nőiesnek és semlegesnek tekinthető a 12. sorszámmal ellátott hangulatjel. A 4. 8. és 9. sorszámú emotikonok pedig a semleges- és a férfias minősítés között, a férfiashoz egyre közelebb helyezhetők el.



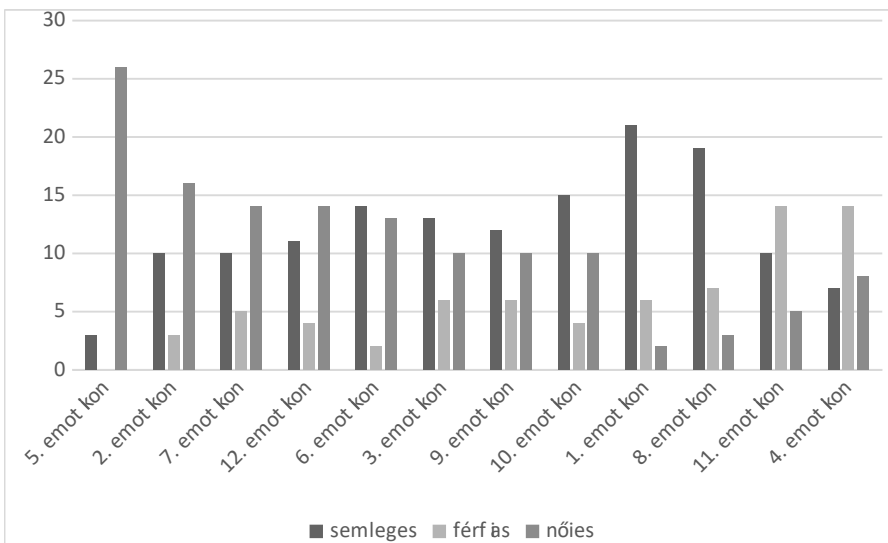
5. ábra: A női adatközlők válaszai oszlopdiagramon ábrázolva

A 29 férfi adatközlő attitűdje szerint pedig a minősítés skála így képzelhető el (6. ábra):



6. ábra: Minősítés-skála a férfiak válaszai alapján

A férfiak válaszait oszlopdiagramon ábrázolva (7. ábra) – az előző két esethez hasonlóan – további következtetések állapíthatók meg az eredményekkel kapcsolatban. A férfiak reflexiói szerint a leginkább nőies minősítésű emotikon a feladatban az 5. sorszámmal szereplő rózsaszín szív, a leginkább semlegesnek az 1. sorszámu nevető arc, a leginkább férfiasnak pedig a 11. és 4. sorszámu emotikonok tekinthetők. A nőies és a semleges minősítések között helyezkedik el a 2 és 12. sorszámmal ellátott emotikon. Inkább semlegesnek, mint nőiesnek tekinthető a 6., 3., 9. és 10. sorszámot kapott hangulatjel. Továbbá inkább semleges, mint férfias a 8. sorszámu emotikon. Az oszlopdiagram alapján elmondható, a férfi adatközlők a legtöbb emotikont inkább a semleges minősítéshez közeleink vélték.



7. ábra: A férfi adatközlők válaszai oszlopdiagramon ábrázolva

4.4. Az eredmények alapján megállapítható konklúziók

A három minősítésskálát összehasonlítva megfigyelhetünk bizonyos hasonlóságokat a háromféle eredmény között. Ezek a hasonlóságok pedig felvázolnak három olyan tendenciát, melyek az eredmények alapján abban az esetben, ha egy emotikon szöveg nélkül, egyszerűen önmagában áll, irányíthatják, befolyásolhatják annak nőies, semleges vagy férfias minősíthetőségét.

Az első ilyen tendencia az, hogy az olyan emotikonok, melyeken a szív szimbóluma szerepel, kontextus nélkül leginkább nőies minősítéssel ruházhatók fel. Ezt

az eredmények közül igazolja az, hogy a szívet ábrázoló emotikonok mindegyike mindhárom skálán a nőies és semleges minősítés közé került, ráadásul a két leginkább nőiesként értékelt emotikon mindhárom eredmény alapján ugyanaz volt.

A második ilyen tendencia az, hogy vannak bizonyos semleges érzelmeket kifejező emotikonok, melyek mindkét nem chatkommunikációját egyaránt jellemezhetik. Ezért kontextus nélküli minősítésük is leginkább semleges. Az eredmények közül ezt igazolja az, hogy mindhárom skálán az 1. sorszámmal ellátott, egyszerű nevető arc lett a leginkább semlegesnek tekinthető hangulatjel.

A harmadik tendencia pedig az, hogy kontextus nélküli, alapszintű jelentésüket figyelembe véve az emotikonok bizonyos része nőies, másik része pedig férfias minősítésű lehet. A romantikus érzelmeket, szeretetet, szerelmet, törődést stb. kifejező emotikonok, illetve azok, amelyek konkrétabb, nem az alapérzelmekhez tartozó jelentéseket (pl. csodálkozást) fejeznek ki, a három skálán a nőies és a semleges minősítés közé kerültek. Azok pedig, amelyek a humor különböző formáinak, szintjeinek kifejezésére vagy a „menőség” érzékeltetésére alkalmasak, a semleges és férfias minősítések közé kerültek.

Úgy vélem, az eredmények alapján megállapítható tendenciák meglehetősen összhangban vannak a gendernyelvészet azon tapasztalatával, hogy a nyugati társadalmakban a nőktől kommunikációs téren az érzelmek pontos kifejezését, a szeretet, a törődés, a gyengédség kifejezését várják el a társadalmak, míg a férfiak kommunikációjában inkább a dominancia, a humor kifejezése és hangoztatása a társadalmi elvárás (Kovács 2006).

Természetesen ezek az eredmények csupán általános tendenciáknak tekinthetők. A feladat eredményei pedig rávilágítanak arra is, hogy hasonlóan ahhoz, hogy az emotikonoknak kontextus nélkül csak nagyon alapszintű jelentésük van, vagy talán nincs is jelentésük (Veszelszki 2015: 77), a nőies, férfias, illetve semleges minősítésük is csak nagyon alapvető szinten végezhető el. Ugyanis könnyen elképzelhető például, hogy romantikus kapcsolatban lévő felek között zajló chatelésben mind a nő, mind pedig a férfi használ szívecskés emotikont, illetve az is, hogy nők egymás közötti chatbeszélgetésben használnak menőséget kifejező emotikonokat. Az előbbieken meghatározott tendenciák tehát alapvető irányelvek csupán, melyek egyáltalán nem biztos, hogy minden kommunikációs szituációban érvényesülnek.

5. Összegzés és kitekintés

Tanulmányomban egy általam 2020 novemberében elvégzett kérdőíves vizsgálat egy feladatának eredményeit ismertettem, bemutatva azt, hogy a felmérés résztvevőinek válaszai alapján milyen tendenciák mentén ítélték meg egyes konkrét emotikonok nőiesként, férfiasként vagy semlegesként. Az eredmények alapján megállapítható tendenciákat nagyon alapszintű, egyáltalán nem általános érvényű irányelveknek tekintem. Olyan állításoknak, melyek alapján eldönthető, hogy egy-egy emotikon ábrázolásmódja, megjelenítése inkább

nőies, semleges vagy férfias jellegűnek tekinthető-e, de bizonyos konkrét kommunikációs szituációkban érvényüket veszti.

A bemutatott eredmények tehát részeredményei egy nagyobb, több szempontra kiterjedő, a netnyelvészet és a gendernyelvészet lehetséges kapcsolatait kutató vizsgálatnak.

Kutatásom jövőjeként a kérdőíves vizsgálat kibővítését, újraserkesztését és nagyobb számú adatközlővel történő elvégzését tervezem. Emellett pedig célom egy a szakirodalmi háttérre és a kérdőíves attitűdvizsgálat eredményeire építő vizsgálati módszer kidolgozása is, melynek segítségével valós – vagy a valós környezethez hasonló szituációban létrejött – chatbeszélgetéseket vizsgálnék. Egy ilyen módszer kidolgozását azért érzem különösen fontosnak, mert általa összehasonlíthatók lennének az attitűdvizsgálat chatkommunikációról való reflexiói és a chat valós működése.

IRODALOM

- Andó Éva 2010. E-nyelv-Netbeszéd. Az elektronikus kommunikáció nyelvi jellemzői. *Tudományos közlemények* 23: 31–47.
- Bódi Zoltán 2004. A szóbeliség kifejeződése az internetes kommunikációban. *Információs Társadalom* 4/1: 26–28. <https://doi.org/10.22503/inftars.IV.2004.1.2>
- Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. Az írásbeli üzenetváltás szövegtípusainak hálózati jellege. In: Balázs Géza – Imrényi András – Simon Gábor (szerk.): *Hálózat kutatás. Hálózatok a nyelvben*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 141–159.
- Érsok Nikoletta Ágnes 2006. Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 130/2: 165–175.
- Farkas Judit – Lajos Veronika 2015. *Előszó. Replika. Belépés jelszóval! Online világok és kutatási módszereik*. Budapest. 7–11.
- Huszár Ágnes 2009. Női nyelv? Férfi nyelv? Gendernyelvészet Magyarországon. *Magyar Tudomány* 170/3: 276–285.
- Konrad, Artie – Herring, Susan C. – Choi, David 2020. Sticker and emoji use in Facebook Messenger: Implications for graphicon change. *Journal of Computer-Mediated Communication* 25/3: 217–235. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmaa003>
- Kovács Krisztina 2006. Nyelv és nem. Női és férfi nyelvhasználati különbségek. Szakdolgozat. Debrecen: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi Tanszék.
- Osváth Dorottya 2021a. *Ádám és Éva a Facebookon*. TDK-dolgozat. Budapest: ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet.
- Osváth Dorottya 2021b. *Az emotikonhasználat vizsgálata az online csevegésekben*. MA-szakdolgozat. Budapest: ELTE BTK.
- Pásztor Kicsi Mária 2010. Nyelvújító módszerek a chatelésben. *Hungarológiai Közlemények* 41/2: 44–52.

- Petykó Márton 2012. Az írott beszélt nyelvtől a spontán beszélt nyelv felé. In Hattyár Helga – Hugyecz Enikő Henriett – Krepsz Valéria – Vladár Zsuzsa (szerk.): *A sokszínű alkalmazott nyelvészet: tanulmányok az alkalmazott nyelvészet területeiről*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 44–52.
- Porkoláb Ádám 2018. *Webnapló és blogbiznisz. A magyar blogoszféra netnyelvészeti vizsgálata tartalomtípusok és nemek alapján*. Határtalanul magyarul 3. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Szűts Zoltán 2018. Norma és szabadság a netnyelv talaján. *Hungarológiai Közlemények* 19/1: 102–119. <https://doi.org/10.19090/hk.2018.1.101-119>
- Veszelszki Ágnes 2012. A digilektus beszélt nyelvi jellemzői. In: Bárdosi Vilmos (főszerk.): *Tanulmányok. Nyelvtudományi Doktori Iskola. Asteriskos 1. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar doktori iskolák tanulmányai*. Budapest: ELTE BTK. 399–417.
- Veszelszki Ágnes 2015. Érzelemkifejezési módok a digitális kommunikációban: emotikonok és reakciógifek. *Magyar Nyelvőr* 139/1: 74–85.
- Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. Budapest: L'Harmattan.

SUMMARY

Do feminine, masculine and neutral emoticons exist? An investigation of the classifiability of 12 emoticons based on a questionnaire-based attitude survey

This paper is related to research on language use on the Internet and gender linguistics. It briefly describes an online questionnaire attitude survey conducted in November 2020. In this questionnaire, it was examined whether women and men communicate differently in the discourse-type called chat, in the opinions of informants who filled in the questionnaire. This main research question was addressed by the overall research in several different ways. One focal area was the use of emoticons. In the study I present the results of one task from the questionnaire that asked informants to classify twelve emoticons as feminine, masculine, or neutral without any context. Therefore, classification had to be performed based on the way the emoticons were represented. The twelve emoticons were shown to the informants in a picture attached to the task. According to the results some tendencies can be identified in the visual appearance of emoticons which can imply feminine, masculine, or neutral qualification even without context. But these are only general statements whose contextual validity is shaped by certain factors. For instance, the nature of the relationship between two communicating parties can affect what emoticons are used, regardless of the gender of the parties.

V. RAISZ RÓZSA

INKÁBB TÖRNI, MINT HAJOLNI ADATOK ÉS KÉRDÉSEK EGY FRAZÉMÁVAL KAPCSOLATBAN

ny. főiskolai tanár

Eszterházy Károly Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszék

A címül írt szólással (vagy inkább szállóigével) két magyar író szövegében is találkoztam a közelmúltam: Mikszáth Kálmánnak Mauks Ilonához írt levelében, valamint Szabó Dezsőnek *Életeim* című életrajzi művében. A két előfordulás nagyon különböző szituációban, jelentésben és stilisztikai értékben mutatja be az idézett frazémát, s a Mikszáth – Szabó Dezső sorrend csak a két író születési idejének rendje szerint áll így a szövegben, valójában Szabó Dezső *Életeim* című könyvét olvasva öltött először szemembe, s eszembe jutott, hogy Király István Mikszáth-monográfiájában is előfordul, az egyik fejezet címeként használja a szerző, s a fejezeten belül is megismétli: „jelszavaként hangoztatta: »Inkább törni, mint hajolni«” (Király 1960: 24). Az idézett jelszó Mikszáthnak 1873. március 14-e után Mauks Ilonához, leendő feleségéhez írt levelében fordul elő. „Maga legjobban ismer, tudja azt is, hogy milyen viszonyban vagyok, milyen álláspontot foglalok el a szüleivel szemben. Nevetséges volna, ha még tovább is megmaradnék abban a helyzetben, hogy még csak nem is találkozhatunk egymással. Ha ez a helyzet megmarad, maga soha nem lehet az enyém: mert én olyan természetű vagyok, hogy én a maga anyjához nem intéznék egy kérő szót – inkább meghalnék, se az apjához. *Inkább törni, mint hajolni*. Az agyvelőm ég arra a gondolatra, hogy magát kegyelemképpen adják hozzám ők” (Mikszáth 1961: 121).

A fiatal – huszonhat esztendő – Mikszáth írta ezeket a nagyon komoly, határozott, sőt kemény, erélyes mondatokat, az idézett részletben a címül írt frazémával. Mikszáth műveinek kritikai kiadása rendkívül alapos tárgyi magyarázatokat fűz a szövegekhez, az a kötet azonban, amely ezt a levelet tartalmazza, ehhez az általam kiemelt mondathoz nem fűz megjegyzést. Nem tudhatjuk, azért-e, mert nem tartották frazémának, vagy éppen annyira közismertnek vélték, hogy nem szorul semmiféle magyarázatra.

Szabó Dezső *Életeim* című műve két vaskos kötet terjedelmű, de így is töredékben maradt önéletrajza. Az 1965-ben a Szépirodalmi Könyvkiadónál megjelentetett könyvhöz Nagy Péter írt *Szabó Dezső életpályája* címmel bevezető tanulmányt. Nagy Péter szerint az író itt már „túl van legtúlzóbb és legellenszenvesebb stiláris, látásbeli és írás-modorosságain. [...] S ami eddig teljesen hiányzott művészetéből: az ironia, gúny, pátosz és megvetés, érzelmesség és kegyetlenség mellett megjelenik a humor is soraiban, a humor, mely nemcsak világlátását módosítja, de önmaga látását is elviselhetőbbé, derűsebbé teszi...” (1965: 22).

A következő részletben Szabó Dezső a családjának tagjairól – nagyon szeretett édesanyján kívül – keserű iróniával szól, így ír szülei ezüstlakodalma alkalmából rendezett családi összejövételről is: „Utána apám állt fel, aki most nagyon Bögözi és Nagyajtai Szabó József volt. És ez az »állt fel« ige jelen esetben csak egy eposz világgá tágító kereteiben érezhette magát otthonosnak. [...] először is magányos tölgy volt beszédében, melyet külön e célra napszámolt viharok tördelnek, s amely *megtörik, ha kell, de meg nem hajlik soha*. [...] De már csolnak volt apám az élet viharos tengerén: a világ összes viharszerűsége a feje tetejére állt, hogy megijesszék, és neki a szeme sem rebben” (1965: 303).

Szabó Dezső 1934-ben kezdte írni ezt a nagy munkáját, 1945-ben (Budapest ostroma alatt) bekövetkezett haláláig folytatta. 1934-ben ötvenöt éves volt, a leírt ezüstlakodalom idején saját megjegyzése szerint még „elemista korú.” Az apa szónoklata tehát valószínűleg nem pontos idézet, bármilyen kiváló emlékezőtehetsége volt is feljegyzései szerint az írónak, és bármennyire is realizisztikus és jellemző az apára a szövegezés. Kérdés, hogy mintegy negyven évvel a „szónoklat” elhangzása után mi belőle az emlékezet, s mi az író alkotása.

Az olvasó nagyon hozzáillőnek találja a szöveget az apa személyiségéhez, a családi vigassághoz és ahhoz az időhöz – az 1890 körüli évekhez –, melyben a történet lezajlott. A gyenge jellemű apa megnyilatkozásában *a viharok által tördelt magányos tölgy, a tenger viharaiban a csolnak, az élet viharos tengere* társaságában *a megtörik, de nem hajlik* is silány közhellyé lapsodik.

Valószínű, hogy ennek a mondásnak számos további előfordulását lehetne idézni magyar irodalomból, a jelen dolgozat azonban a továbbiakban eredetével, keletkezésével kapcsolatban közöl adatokat, tényeket.

Az *inkább törni, mint hajolni* mondást – *törik, de nem hajlik* változatban is – Dugonics András *Magyar példabeszédek és jeles mondások* (1820), Ballagi Mór *Magyar példabeszédek I-II.* (1850), Sirisaka Andor *Magyar közmondások könyve* (1891), Margalits Ede *Magyar szólások és közmondások kézikönyve* (1896), valamint Szemerkenyi Ágnes *Szólások és közmondások* című kötete (2009) tartalmazza, ez utóbbi arra is hivatkozik, hogy Vöő Gabriella *Erdélyi magyar szólások* című, Székelyudvarhelyen 1999-ben kiadott kötetében is olvasható.

Érdekesnek tűnik ez a változatos lelőhely, ez a több és eltérő környezet. Annál is inkább, mivel további adatok a Hajdúságra utalnak mint helyszínre.

A hajdúkerülethez hat szabolcsi hajdúváros tartozott, Bocskai Istvántól 1605-ben nyertek kollektív nemesi kiváltságot, székhelyük Hajdúböszörmény; Szoboszló, Nánás, Dorog, Böszörmény, Hadház, Vámospércs tartozott közéjük (W1). Ősi jelszavuk: *Inkább törni, mint hajolni*.

A *hajdú* szó *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* szerint szóhasadás eredménye, a *hajt*² folyamatos melléknévi igenevének, a *hajtó*-nak elkülönült változata. A *d*-vel hangzó változat kialakulását esetleg a vándorszó jellegű *hajde* 'nosza!', 'rajta' terelőszó analógiás hatása segítette. A hajdúk mint a 15. században felvirágzott magyar marhakereskedelem hajcsárai fegyveresen jártak, s háborús időkben zsoldba szerződtek vagy fosztgattak.

A hajdúböszörményi Hajdúsági Múzeumnak a hajdúkerület történetét bemutató kiállítása az *Inkább törni, mint hajolni* címet viseli (W2). A hajdúk – itt címként használt – ősi jelszavának keletkezési idejét sajnos nem sikerült kiderítenem, sőt még azt sem, hogy ők maguk, a hajdúk mióta használják. Egy érdekes adat azonban elgondolkasztató: Tóth Béla szerint a Frangepán család jelmondata tárgyalt jelszavunknak latin nyelvű megfelelője: *Frangit, sed non flectitur* (1906: 249). Nagy Iván családtörténeti munkájának C–Gy köteté nagy terjedelemben (1858: 35–250) foglalkozik a Frangepán család történetével, a jelszavukról azonban nem ejt szót. Csak feltételezhetjük, hogy ez a használat régebbi időből származik, mint az, hogy a hajdúk jelszóként éltek vele.

Kristó Nagy István *Bölcsességek könyve* (1982) első kötetében találhatók jelentésükben és mondatszerkezetükben a tárgyalt frazémához hasonló szállóigék: *Inkább a halál, mint a futás szégyene*. (Roland ének) – *Inkább imádom a becsületet, mint félem a halált* (Shakespeare). Ezek még erélyesebbek, mint az *Inkább törni, mint hajolni*.

Mint az írásom alcímében is jeleztem, a frazéma eredetének ügyét nem sikerült tisztáznom. A felmerült és megválaszolatlan kérdések a következők:

- Mely nyelvben jött létre a mondás?
- Melyik kultúra termelhette ki magából?
- Mikor történhetett, hogy állandósult szókapcsolatként terjedt el?
- Mióta használták a hajdúk jelszavuként?
- Mikor terjedt el köznyelvi-irodalmi nyelvi használata a magyarban?

Mint láttuk, a 19. század végén már közkeletű mondásnak számított, s véleményem szerint nem szólásként, hanem szállóigeként ismerték. Valószínű, hogy az általam talált két (Mikszáth Kálmán- és Szabó Dezső-szövegből való) idézetten kívül számos egyéb előfordulását is fel lehetne lelteni a magyar szépirodalomban és publicisztikában.

FORRÁSOK

Király István 1960. *Mikszáth Kálmán*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
Mikszáth Kálmán levelezése I–III. 1961. Szerkesztő: Bisztray Gyula–Király István.
Budapest: Akadémiai Kiadó.
Szabó Dezső 1965. *Életeim I–II*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

IRODALOM

Ballagi Mór 1850. *Magyar példabeszédek, közmondások és szójárások gyűjteménye*. Szarvas: Réthy Lipót nyomdája.
Dugonics András 1820/2009. *Magyar példa beszédek és jeles mondások*. Szeged: Bába Kiadó.

- Kristó Nagy István 1982. *Bölcsességek könyve*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Margalits Ede 1896. *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia – Kisfaludy Társaság.
- Nagy Iván 1858. *Magyarország családai czimerekkel és nemzékrendi táblákkal III. (C–GY)*. Pest.
- Nagy Péter 1965. Szabó Dezső életpályája. (Bevezető tanulmány). In: Szabó Dezső: *Életeim I–II*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó. 7–29.
- Sirisaka Andor 1891. *Magyar közmondások könyve. Válogatott magyar közmondások, példabeszédek, szólásmódok betűrendes gyűjteménye*. Pécs: Engel Lajos nyomdája.
- Szemerényi Ágnes 2009. *Szólások és közmondások*. A magyar nyelv kézikönyvtára 3. Budapest: Osiris Kiadó.
- TESz = Benkő Loránd (főszerk.) 1967–1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–III*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

W1 = <https://hu.wikipedia.org/wiki/Hajdúk> (2021. 08. 05.)

W2 = <https://www.facebook.com/HajdusagiMuzeum/videos> (2021. 08. 05.)

SUMMARY

‘To break rather than to bend’. Data and questions about an idiom

The paper discusses the origin, meaning and usage of a Hungarian idiom: *inkább törni, mint hajolni* ‘to break rather than to bend’. Based on occurrences of the proverb in the texts of Kálmán Mikszáth and Dezső Szabó, the study challenges the findings made by previous phraseological literature on the proverb.

IDEGEN NYELVŰ TANULMÁNYOK

ÁGNES DOMONKOSI^{1,3} – TÍMEA H. TOMESZ²

ON THE LINGUISTIC CONSTRUAL OF SOCIAL RELATIONS AT AN ONLINE GENERAL ASSEMBLY OF THE HUNGARIAN FOOTBALL FEDERATION¹

¹*Institute of Special Education, Eszterházy Károly Catholic University*

²*Department of Hungarian Linguistics, Eszterházy Károly Catholic University*

³*Hungarian Research Centre for Linguistics, Institute of Language Technology and Applied Linguistics*

1. Introduction

The measures imposed from March 2020 to curb the coronavirus epidemic, including restrictions on larger events, social gatherings swiftly transformed all domains of public life. Several tasks of education, business and public life were forced into the online space, with the consequence that certain communicative routines, practices were also adapted to the new situation. The goal of this case study is to analyse what linguistic devices contributed to the construal of social relations at an online general assembly of the Hungarian Football Federation (HFF), and how their use reflected the speech situation characterized by a variety of communicative circumstances. Based on a study of the complete recorded material of the general assembly, the analysis explores how this formal and public event was linguistically organized in the online space, and how the novel communicative situation affected the construal of linguistic as well as non-linguistic rituals. The analysis draws on the ritual model of communication. With regard to the construal of social relations, it focuses on linguistic operations, taking into account variants and combinations of address forms, personal references and greetings, i.e. elements contributing to attitudinal deixis.

The goal of the analysis is to identify communicative features of this official, formal and public event that derive from the online setting, and highlight the ways in which public events are necessarily transformed as a function of online and hybrid communication (independently of the epidemic situation). In addition, the paper also seeks to demonstrate what elements of the rituals of official and public events (cf. Domonkosi – H. Tomesz 2020a, 2020b) can be transferred to the online space, and how. By investigating the operations of attitudinal deixis, the paper sheds light on interactional pressures derived from the epidemic situation,

1 The research was supported by grant nr. K 129040 of the National Research, Development and Innovation Office (NKFIH) and by Visegrad Scholarship Program, Project n.: #52111723 (Á. D.).

ad hoc devices presumed by certain participants to be adequate in the situation at hand, experimental communicative procedures as well as communicative and linguistic signals of a lack of sufficient online experience.

The paper begins by briefly presenting the concepts and theoretical background of the study (2), then moves on to introduce the empirical material and the methods of analysis (3). The discussion of results is then organized into the following thematic groups: the inexperience of participants in the communicative situation of online video conferences (4.1), the construal of personality in the online public space (4.2), rituals of official acts of the general assembly (4.3), acts of technical import demanded by the online setting (4.4) and greetings and good wishes referring to the epidemic situation (4.5). Finally, the summary (5) gives an overview of the major features of linguistic operations serving the management of social relations at an online public event which crucially affect the functioning of attitudinal deixis.

2. Theoretical background

In our analysis of the general assembly's recording, we build on the results of research on special features of online communication, interpreting the assembly itself as a specific type of speech event. Our approach draws heavily on the ritual model of communication and language use. In terms of linguistic phenomena, while all aspects of construal are taken into account, we primarily focus on the operations of attitudinal deixis.

2.1. Online interactions and online publicity – the complex social and communicative situation of the public video conference

With online forms of interaction becoming ubiquitous, new communicative spheres and styles of communication are constantly emerging, which has a major impact on the assessment of traditional linguistic and communicative practices as well. In online situations, new types of speech event (cf. Hymes 1974) are created by the fact that relations between speaker, addressee, audience, channel, theme and arrangement considerably depart from the norms of face-to-face communication.

Certain types of online utterances create a complex situation, with the blurring of boundaries between intimate, personal, social and public spheres of communication (cf. Bös-Kleinke 2017), the mixing of public and private patterns of behaviour (cf. Sebestyén-Gayer 2016: 145–146) also producing new, mixed qualities in linguistic behaviour. In terms of language activity, as a function of the broad availability and public, online distribution of messages, even communication that is intended to be personal may be endowed with a public, social role. Additionally, discourse participants in the online space are less aware of the pressure that public speech may exert on linguistic elaboration, thus utterances with public import may also drift toward rather personal style (cf. Domonkosi 2018a).

Despite technological advancements, computer-mediated communication was long dominated by written forms of exchange (cf. Pólya 2011); however, the lockdown situation brought about a rapid expansion of online spoken interactions. What is more, multi-participant video conversations came to be quickly adopted in a range of social relations. Family conversations, birthday parties, business meetings, lessons and scientific conferences were all moved to the same virtual space, and the participants' lack of experience in handling the supporting technology also reinforced similarities in communication in these otherwise highly diverse situations.

In their traditional form, general assemblies represent a subtype of public meetings; they are meticulously planned and prepared, ritually organized communicative processes unfolding in consecutive stages. They are sequences of formalized actions in which participants with designated roles act in compliance with specific rules. Since assemblies make for a direct form of communication, they are characterized by spatial and temporal proximity. However, in the network-based communicative situation of video conferences, features of direct, indirect and mediated communication are blurred, with major changes affecting the spatial and temporal conditions that define particular spheres of communication. In other words, a hybrid, convergent communicative situation has emerged in which previously distinct levels, forms and roles of communication are combined (Andok 2016, Szűts 2018).

Online meetings are similar to traditional ones in that they are also pre-planned and organized by rules in a ritual manner (Borgulya 2007: 172–179); however, they are also different in terms of the manner of interactivity, the complexity of potential directions of information spread, and the hybridity of communicative situations. By being broadcast on the internet, they also become public, capable of being accessed and commented on by several people at the same time. Some participants have clear identities, while others remain undefined. The blurring of spatial, temporal and social boundaries has the effect of making it more difficult for participants to identify and manage social context (Andok 2016: 107).

In this complex communicative situation, personal messages are also integrated into on-stage, i.e. openly accessible actions (cf. Goffmann 1956). The roles of discourse participants, their relations to each other are also re-defined. The strictly formal, protocol-based overall framework of general assemblies is cross-cut by informal behavioural practices that govern everyday relations (mostly based on direct acquaintance) between participants knowing each other to varying degrees (cf. Balázs 2010).

2.2. Communication as ritual

Rituals are specific forms of social behaviour, recurring and simplified episodes of communication (Alexander 2004) which are primarily distinguished from other communal actions by their additional symbolic meaning. All communicative acts can be regarded as rituals whose form receives more emphasis and whose

execution is crucial for the felicitousness and success of interaction. In many cases, communication serves a predominantly ritual function, and it almost always contains ritual elements. The theory that considers communication as ritual is concerned with such issues as the structure and regulation of discourse, roles, norms, orientations, values, meanings, and all of these are viewed from the perspective of symbol use. Researchers working in the theory investigate how symbolic forms function, how they contribute to the creation of meanings, values (Andok 2017: 19). An important function of rituals is that they allow time to be better apprehended, managed and interpreted. By virtue of being repeated at certain intervals, they facilitate the functioning of a community, reinforcing and representing its identity and creating shared memory. As schematic, conventional verbal and non-verbal actions, rituals emerge from interactions. They reinforce relationships, affecting interpersonal relations in complex ways (Kádár 2013: 11–12, Kádár–Petykó 2016: 3).

One key feature of rituals is their repetition, the recurrent nature of actions (cf. Andok 2017: 103, Kádár 2013: 15, Neulinger 2013: 104). They have special meaning for both the individual and the community, and also serve to express and reinforce identity. Within ritual communication, two main categories can be distinguished (Andok 2017:16): i. formal rites, ceremonies which are held at particular places and times and attract special attention (such as various competitions and campaigns) and formalized everyday activities (such as greetings, handshakes) during which it has meaning and significance how they are enacted. Thus, a conversation by a cup of coffee and a family birthday celebration can be considered rituals just as much as workplace meetings or national holidays. Behavioural patterns associated with such rituals can be observed at both individual and community levels but they primarily receive attention (metapragmatic reflection) at times of norm violations (Kádár 2013: 151).

2.3. The notion of attitudinal deixis and its role in construing interpersonal relations

The main linguistic phenomenon which has been subjected to analysis is the operation of attitudinal deixis. Attitudinal deixis is defined by cognitive pragmatics as a linguistic operation that involves the participants' social world in the interpretation of discourse, activating contextual information that derives from the processing of interpersonal relations in the speech event (cf. Tátrai 2011: 127). In other words, those linguistic operations can be subsumed under the concept of attitudinal deixis which refer to the participants' social identities, their relation to each other or to another person or phenomenon (Verschuieren 1999: 20–21).

In Hungarian, the most characteristic operations of attitudinal deixis include variants of T and V address, nominal address forms, titles, ranks, honorifics and greetings. In addition, the nature of social relations may also play a role in the speaker's self-representation and the way in which characters of the referential scene are referred to (Tátrai 2011: 135). Variants of pronouns and

nouns designating discourse participants and characters of the referential scene, their degrees of specificity, their roles in referring to functions, positions or ranks, and their manner of combination are also shaped by features of the social relation between participants.

In public situations (e.g. meetings, negotiations), attitudinal deixis has a complex function. Its role is not only to designate and negotiate relationships but also to represent relations and thereby create a formal ritual framework for communication (cf. Domonkosi 2018a). Under the adopted interpretation, operations of attitudinal deixis do not simply reflect or portray the variability of social relations and communicative situations but rather also make an active, dynamic contribution to their negotiation.

3. Research material and method

The material selected for analysis was the 2020 general assembly of the Hungarian Football Federation, conducted online via the Zoom.us application, which was broadcast live and made available for later viewing as well. The unfolding situation was more complex than that of usual video conferences, online meetings that became common in the lockdown period and provided a venue for enacting social relations. The reason for this added complexity was that a multi-participant, official and highly regulated event (held every year with media participation and recorded on video) had been transferred to the online space. The practices of video conferences in everyday, educational, business and scientific contexts during the early phase of the lockdown period invite analysis along various communicative criteria; however, the use of such material may be mired with difficulty on the grounds of personal rights, legal considerations and business interests alike. By contrast, owing to the event's public interest and open accessibility, the online general assembly of the HFF supplied complete material that lent itself naturally to research. Moreover, the roles of speakers (relevant for the meeting at hand) were clearly identifiable, which supported the interpretation of linguistic strategies for construing their social relations. Additionally, since HFF general assemblies are held every year, it was possible to compare the 2020 event with previous, face-to-face meetings.

The event supplying the study's empirical material was highly complex in terms of its communicative situation, as it simultaneously featured interpersonal and public or societal communicative situation types, with a combination of direct and indirect forms of communication (Buda 1994: 151).

The agenda of the online general assembly on 21 April 2020 was identical to those of traditional face-to-face assemblies. With a few exceptions it followed the previously established sequence of agenda items, and offered an opportunity for open comments as afforded by the technical background (W1). As assemblies have a major role in defining sports life, they are always meticulously planned, and this is particularly true for the 2020 assembly introducing new, not yet

routinely adopted technical apparatus. The assembly witnessed important decisions and actions with strong legal consequences. The members elected their president as well as board members, and voted on accepting the previous year's financial report. Participants had received the documentation beforehand, so they had an opportunity to prepare for decisions (W2, W3, W4).

The recorded video material of official acts performed at assemblies are posted by HFF every year on its own Youtube channel. From the 2020 assembly, a total of 1 hour and 28 minutes of official material was made public (W5). In our analysis, however, we used not only this version but also the unofficial material, which is also available on the internet and is longer by 7 minutes (W6), in the interest of observing challenges posed by communicative, technical difficulties during the lockdown period.

In order to facilitate comparison between online and face-to-face assemblies, we also examined the linguistic material of the 2019 general assembly (W7). In the present paper, no detailed analysis is given of this previous assembly but some of its linguistic features are presented as a standard of comparison.

At the thoroughly analysed 2020 assembly, 70 delegates were present along with HFF office-holders and administrative personnel. Key participants included HFF president Sándor Csányi, who was also in charge of opening the official part of the programme, and secretary general Márton Vági, who also acted as chair during the meeting.

In our analysis, all dimensions of communicative features were taken into account. Our selection of linguistic variables was informed by the assumption that modelling the types and functions of attitudinal deictic operations would allow us to identify key features of this online communicative event.

The entire linguistic material of the online assembly was systematically processed. In the course of analysis, we coded linguistic elements that referred to i. the social identity of discourse participants, ii. relations between participants or iii. the participants' relations to other referents. Subsequently, we defined the role of these elements in the construal of the social situation. From among the devices of attitudinal deixis, the following linguistic variables were adopted: T vs. V address, various nominal and pronominal forms of address, personal references, greeting formulas and salutations, and varied instantiations of speech acts contributing to the construal of interpersonal relations, including requests. Moreover, for the purposes of interpretation, we also relied on stylistic aspects of attitude marking (cf. Tátrai-Ballagó 2020).

Operations of attitudinal deixis are highly complex at a public online event that is broadcast live and made available for later viewing, as their functioning informs and is informed by complex role expectations and communicative features of the activity being performed. Our analysis was based on the assumption that various operations of attitudinal deixis all contributed to the management of personal relations and the maintenance of linguistic practices associated with official acts of protocol, thus their examination would bring benefits for understanding the dynamics of communicative relations.

Our transcription of the general assembly's dialogues was carried out in consideration of the various transcription procedures of conversation analysis (cf. Boronkai 2009) but with necessary simplifications as dictated by the goals of analysis. Dialogue participants were registered with their full names, and our punctuation protocol followed the rules of Hungarian orthography. The (.) mark indicates a pause, the – symbol stands for short hesitation, ö, ööö are used to designate filled pauses of variable length, curly brackets {} indicate simultaneous speech, and the [...] mark signals omitted passages. In the English translations of the recorded dialogues, short filled pauses are signalled by *uh* and longer filled pauses by *um*.

4. Results: online inexperience and the extension of publicity

The context-sensitive interpretation of linguistic operations at the video conference under study reveals some typical patterns in the organization of social relations. Aspects of the linguistic construal of social relations are presented here in five subsections. Firstly, we discuss linguistic devices for communication management whose use is motivated by the participants' inexperience in online video conferences (4.1). Secondly, the features and functions of personal messages elevated into the public online space of the conference are analysed (4.2). Thirdly, we examine elements contributing to the ritual of the general assembly as an official event (4.3). Fourthly, we turn to devices serving the technical organization of the conference (4.4). Finally, we analyse references to the epidemic situation as they appear in the rituals of greetings and good wishes.

4.1. Evidence of inexperience in online conferences

In the lockdown period, multi-participant online video conferences became significantly more common and extended to several new domains of application. The online general assembly under study had been preceded by careful preparatory work, also in the interest of ensuring the legal validity of its official acts. Still, the event saw a number of incidents that resulted from the participants' technical inexperience or lack of awareness of the complex communicative situation. Utterances indicating insufficient online experience can be primarily observed at the beginning of the broadcast material. These parts had been removed from the official recording that was made public by the HFF. They did not belong to the material that was meant to be officially recorded, i.e. to the publicized ritual of the general assembly.

In the first moments of the full recorded material, more than 70 participants are already present in the online space; however, only 12 of them become visible or audible in some way in the minutes leading up to the official opening. At this stage, it is not only linguistic elements that indicate lack of experience in this kind of situation but also the randomness with which participants join the conference visually. For example, several participants appear on the screen from time to

time (presumably because their microphones are on) even when they do not actually intend to join the dialogue.

Presumably it is also users lacking experience in the technical background and in the conventions of video conferences who tend to go onstage in the first, unofficial part of the general assembly. At this phase in the recording, some utterances are directed merely at the checking and regulation of visibility and audibility, on the maintenance of the communication channel. Right at the start of the unofficial recording, a dialogue of this kind occurs, where a participant identifies himself and requests feedback.

(1)

Nagy Sándor: Halló, jó napot, Nagy Sándor vagyok Csákvárról, hallanak?

[képpel nem azonosítható beszélő] Hallunk, Sándor, {rendben.

Popovics György: Igen}

Nagy Sándor: Oké, Köszönöm. (.) Kell valamit tennem? Vagy minden rendben van?

Popovics György: Halkítsd le a mikrofont a bal {alsó sarokban.

Hehl Zoltán: Igen, igen, igen}

Nagy Sándor: Igen, csináljuk.

Sándor Nagy: Hello, good afternoon, I'm Sándor Nagy from Csákvár, can you hear(V) me?

[unidentifiable speaker] We can hear you Sándor, {it's OK.

György Popovics: Yes}

Sándor Nagy: OK, thank you. (.) Do I need to do something? Or is everything OK?

György Popovics: Mute your microphone on the left {in the bottom corner.

Hehl Zoltán: Yes, yes, yes}

Sándor Nagy: Yes, we are doing it.

The V form used by the first speaker in his opening utterance in which he identifies himself is peculiar because participants of the general assembly are characteristically using T forms throughout the meeting, they only resort to the mutual use of V with dr. János Tamás Gelei, who is in charge of providing technical support, i.e. who is not strictly speaking a member of the community. Therefore, in the case at hand, the V verb form in opening utterance of (1) also indicates the speaker's uncertainty. By contrast, the answers he receives are personal, addressing the speech partner by his given name and employing T forms.

The longer, uncut recording begins with the dialogue in (1), it has no pre-planned format designed for the public. The starting moment of the recording appears to be random, and there is no information about how other participants joined the meeting. The official recording made public by HFF begins with the

assembly's official opening, which indicates what the federation considers important enough to be shared with the public. However, one feature of online communication is that whatever has been made public remains in some way accessible and analysable (Dessewffy-Láng 2015: 160). And indeed, this preparatory phase of the assembly can be fruitfully used for analysing the ways in which the participants' inexperience in organizing official, public online events is manifested.

The challenges posed by the need to join a new type of communicative situation receives attention in an overt way, as illustrated by the following utterance that gets widely shared against the speaker's communicative intention. Here the speaker is presumably commenting on his own actions and referring to other participants while talking to an external speech partner.

(2) Gács Pál: Itt vannak megint az urak, leveszem a hangot.

Pál Gács: The gentlemen are here again, I'm muting the audio.

Technical challenges and inexperience are also suggested by the fact that several participants have assistants beside them. For example, when János Süli, a minister without portfolio, joins the assembly, another participant is also with him, providing technical assistance in hardware setup. In the case of Károly Szita, first his IT assistant joins in, to which the chair of the assembly reacts in a humorous manner.

Besides participants going onstage because of their inexperience, the preparatory phase also features utterances by those holding key positions in HFF's leadership or fulfilling important social functions. President Sándor Csányi's opening speech is part of the pre-planned schedule. His utterance transforms the communication space, making the event more official. His greeting is met with individual greeting responses by many before the president is again emphatically greeting everyone and refers to attendance check, in a way preventing a situation in which all members of a community of around 80 participants might want to join the ritual of greetings. The president's strategic behaviour comes in response to the lack of conventional rules of online behaviour. And when he mentions the vice president by his given name, this does not only create a sense of solidarity among participants but also indicates that the official procedure has not yet begun.

(3)

Csányi Sándor: Jó napot kívánok mindenkinek!

Zelei János Tamás: Jó napot kívánok, elnök úr!

Süli János: Jó napot kívánok!

Dr. Róka Géza: Jó napot!

Csányi Sándor: Jó napot kívánok! Mindenkit üdvözlök! (.) Majd ő Marcira járul, hogy a létszámot ellenőrizze, mert én most csak a képernyőkön tudok (.){számolni.

[képpel nem azonosítható beszélő] Igen}

Sándor Csányi: Good afternoon to everyone.

János Tamás Zelei: Good afternoon, Mr President.

János Süli: Good afternoon.

Dr. Géza Róka: Good afternoon.

Sándor Csányi: Good afternoon. I'm greeting everyone. (.) Then uh it'll be up to Marci to check the attendance because I can only count on the (.) {screens.

[speaker not identifiable by image] Yes}

The preparatory, informal part of the general assembly may remind one of the initial phase of face-to-face assemblies, during which (before the official part of the programme begins) various noises can be heard, including address forms and greetings. However, at face-to-face assemblies, several communicative acts are running in parallel among participants, none of which receives special prominence. Moreover, the preparatory phase of such assemblies is neatly separated from the official event itself. By contrast, in the online broadcast, communicative acts during the preparatory phase are foregrounded by appearing on the screen, and since they are performed under the same technical conditions, their separation from the assembly's official parts is less conspicuous.

Even the official part of the programme includes incidents when norms of behaviour during the online conference become pronounced, partly indicating the lack of conventionalization of the relevant rituals. After the official voting has begun, and rituals for implementing the online assembly are being negotiated (see 4.4), Sándor Csányi uses a given name address to attract attention and interrupt the official act, remarking that even though he does not have a right to vote, he did vote. The asymmetry of address forms in the dialogue does not simply reflect the two parties' relationship. The president's use of given name address is aimed at highlighting a departure from the event's regular structure, whereas the vocative form in the reply, which foregrounds the president's rank, is associated with the official procedures of the assembly.

(4)

Csányi Sándor: Marci, én is szavaztam most, úgyhogy akkor húzzatok le!

Vági Márton: Köszönöm, elnök úr, hogy jelezted, ezt a gép regisztrálja, és a végleges jegyzőkönyv, amit majd az ügyészség számára beadunk, majd csak azokat a szavazatokat tartalmazza, amelyek jogosultak a szavazásra.

Sándor Csányi: Marty, I've also voted now, so please take me off!

Márton Vági: Thank you, Mr President, for signalling this, this is registered by the computer and the final minutes which will be handed in are going to contain the votes of only those who were eligible to vote.

During the president's report about the previous year, a participant's inadequate behaviour receives verbal comment. Since the president interrupts the most protocollary part of the programme to reprimand a delegate, he attracts attention by a vocative form combining the addressee's family name and a title as characteristic of the official practice of the community.

(5)

Csányi Sándor: [...] Garancsi úr! Ha egyszer leülnél, mert mozog az egész képernyő miattad, azt megköszönném! Jó? Tehát ilyen – Mindenki ül, és te mozgóképet ööö – ööö – mutatsz magadról, úgyhogy ööö – próbáld meg fixálni a helyzetedet. Nem rossz a helyzeted, mert második vagy egyébként a bajnokságban. De nem ezért szóltam.

Sándor Csányi: [...] Mr Garancsi! If you could please sit down because the entire screen is moving because of you, I'd be thankful! OK? So it's like – Everybody is sitting and you're sharing um a moving picture of yourself so um – please try to fix your position. Your position is not bad by the way because you are second in the championship. But that's not why I was telling you this.

In this warning about inadequate behaviour caused by inexperience (5), the address form *Garancsi úr* 'Mr Garancsi' complies with the usual linguistic practice of the official procedure. It deserves mention that before the official part of the assembly, Mr Garancsi was at one point addressed by his nickname (*Pista*) in the same dyad.

4.2. Personal rituals in the public space

The informal, unofficial preparatory phase of the assembly involves casual rituals of everyday communication, i.e. aspects of small talk and banter which belong to interactional rituals pertaining to the construal of personal relations. Before the official opening, these rituals have a complex role. On the one hand, they help observe the phatic maxim (Leech 1983: 142) by allowing the participants to avoid silence. On the other, they serve to make up for the absence of face-to-face encounters and associated rituals in the lockdown period; they create proximity at a time of social distancing.

Our previous analyses have already revealed that sports events are often characterized by the simultaneous presence of personal and official styles of communication, the duality of construing relationships (cf. Domonkosi–H. Tomesz 2020a, 2020b). This is also true for the 2019 face-to-face general assembly we have studied, especially in Sándor Csányi's utterances that address or refer to participants both in an informal way (by their given names) and in an official fashion. However, personal dialogues receive even more specificity and longer duration in the preparatory part of the online assembly. Relatively long informal

dialogues and personal networking are presumably also a key aspect of face-to-face assemblies but they are more neatly separated from the official part of these events, thus they are not featured in recordings.

At the online general assembly under study, all instances of personal small talk involve Sándor Csányi (which is motivated by his role as president), and in most cases they are initiated by him. These dialogues raise the operations of personal conversations into the public space of online discourse. At several points, it can be perceived that the participants are consciously bringing personal relations on stage (cf. Goffmann 1956).

(6)

Csányi Sándor: Püspök úr, valami ígéretet nem tud tenni nekünk itt az év hátralévő részére? Nincs valami jobb információja? A mikrofont kapcsolod be!

(.)

Csányi Sándor: A képernyőd bal oldalán (.) van egy mikrofonjel.

Kiss-Rigó László: Kezdés május közepén!

(.)

Csányi Sándor: Bárcsak igazad lenne (.) majd a beszédben elmondom, amit akarok figyelmeztetést, a lebonyolítást illetően.

Sándor Csányi: Your excellency, can't you promise something for us here for the remaining part of the year? Don't you have some more information? Please switch on the microphone!

(.)

Sándor Csányi: On the left side of your screen (.) there is a microphone symbol.

László Kiss-Rigó: Starting in the middle of May!

(.)

Sándor Csányi: If only you were right (.) in the speech I will tell you what I want, a warning about the implementation.

The above conversation involves László Kiss-Rigó, the bishop of Szeged-Csanád and founder the Grosics Academy. The dialogue has a phatic function, it is meant to represent and portray the two parties' relationship for the audience. The oscillation between publicity and personalness is shown by the fact that the opening turn first features formal address and V-type questions (with third-person grammatical forms) before Csányi switches to T-type communication for giving the bishop a direct technical instruction about turning on the microphone.

In the unofficial, preparatory part of the general assembly, the president initiates several dialogues of this kind. In one case, small talk is initiated not by him but by István Garancsi, owner and president of the football club MOL Fehérvár FC from the town of Székesfehérvár. In this dialogue, the speech partners perform negotiation about the customs of the online general assembly, with regard to the

dress code rather than verbal behaviour (for more details, see 4.4). From István Garancsi's excessively personal utterances evoking shared memories, it seems as if he was not completely aware of the boundary between personalness and publicity in the online space of the assembly. His downright confidential tone can be perceived not only from the topic of this dialogue but also from operations of address and personal reference, more specifically the use of nicknames.

(7)

Garancsi István: Szia, Sándor!

Csányi Sándor: Szia, Pista!

Garancsi István: De elegáns vagy!

Csányi Sándor: Hát nem vetted észre, hogy közgyűlés van, küldött-közgyűlés?

Garancsi István: De.

Csányi Sándor: Hát akkor remélem, te is úgy öltöztél, hol a nyakkendőd?

Garancsi István: Nekem itt póló van rajtam, a legkedvesebb pólóm.

Csányi Sándor: Igen? Na, hát az is megtiszteltetés nekünk. Egyáltalán, hogy részt veszel.

Garancsi István: De majd mindjárt felveszem azt a pólót, amit ajándékba szereztem, ami egyszer nagyon megtetszett, még tavaly (.) itt van, a {Karcsi megvette Londonban.

Csányi Sándor: És, csak nem adtad még ide}

István Garancsi: Hello, Sándor!

Sándor Csányi: Hello, Pista [Steve]!

István Garancsi: Look how elegant you are!

Sándor Csányi: Haven't you noticed that this is an assembly, a general assembly?

István Garancsi: I have.

Sándor Csányi: Well then I hope you are also dressed accordingly, where is your tie?

István Garancsi: Me I have a T-shirt on, my favourite T-shirt.

Sándor Csányi: Do you? Well, that's an honour for us too. Even your participation is.

István Garancsi: But I'll soon put on that T-shirt that I got as a present, the one I really took a liking to last year (.) here it is, {Karcsi [Charlie] bought it in London.

Sándor Csányi: And, you haven't given it to me yet}

The official part of the assembly is not characterized by personal utterances. However, in Sándor Csányi's report, his reference to a guest UEFA official by his given name has the function of signalling acquaintance and proximity.

(8)

Csányi Sándor: [...] Sportdiplomácia terén, ahogy a Jozef is mondta az UEFA-tól, valóban több jelentős esemény is történt [...]

Sándor Csányi: [...] In the area of sports diplomacy, as Jozef also said from UEFA, several significant events indeed occurred [...]

4.3. Elaborating the ritual of the general assembly as an official event

Traditionally, a general assembly is a ceremonial event consisting of formal actions that are performed in a set order, according to rules, with a well-defined beginning and end. The opening ritual contains the greeting of participants, the introduction of key figures and the clarification of rules, whereas the closing part involves the registration of actions that have been performed and bidding farewell.

Reports, decisions and the regulated order of the event are registered in minutes, legitimizing the community's actions and the rules that define them. The events' participants act in accordance with designated roles (chair, minutes taker, president, committee leaders, delegates, media workers). The 'master of ceremonies' is the chair of the meaning, whose task is to coordinate the participants' actions, clarify rules, and oversee their observation. At the beginning of an assembly, participants ritually decide on who should serve as chair and which other participants should oversee the formal order of implementation as minutes taker and attestor. As the comparison of recordings has revealed, the sequence of actions during the 2020 online assembly was identical to what had characterized traditional assemblies in previous years. However, an online assembly requires more functions to be fulfilled, since it requires digital literacy and technical staff, with its implementation in need of technical preparation and monitoring.

The online assembly under study conforms to the rules and customs of traditional meetings in that the event is formally opened by HFF president Sándor Csányi. It follows from the online organization of the assembly that he receives the floor from the technical organizer (see 4.4 for details). His opening speech begins with a formal address enumerating all participants.

(9)

Dr. Zelei János Tamás: Elnök úr, elvégeztük a létszámmellenőrzést, {és mindent rendben találtunk, hetven küldöttünk van jelen pillanatban a hetvenöt küldöttből bent, és elkezdhetjük a küldöttközgyűlést!

Csányi Sándor: Igen}

(.)

Csányi Sándor: Köszönöm szépen, tisztelettel köszöntök mindenkit, a küldöttközgyűlés tagjait, küldötteket természetesen, a média képviselőit. Hölgyeim és uraim, kedves vendégeink, akkor elkezdjük rendhagyó közgyűlésünket, ami a 2019-es évet zárja le. [...]

Dr. János Tamás Zelei: Mr President, we have performed attendance check {and we have found everything to be in order, at present we have 70 out of 75 delegates in here, the assembly can be started.

Sándor Csányi: Yes}

(.)

Sándor Csányi: Thank you very much, I am greeting everyone with respect, the members, delegates of the assembly naturally, and media representatives. Ladies and gentlemen, dear guests, we are starting our unorthodox general assembly that closes the year 2019.

[...]

The introductory part of the president's speech is longer than usual (with respect to previously valid norms). It serves to justify the online convention of the general assembly, marks the president's adaptation to the epidemic situation and spells out his evaluation of the communicative context.

A highly formal element of the general assembly is the greeting speech delivered by UEFA delegate Jozef Kliment. Its English text has been written beforehand, and it is accompanied by part-by-part Hungarian translation. The formal and official nature of the speech is strengthened by recurring V pronominal forms (*Önök szövetsége* 'your federation', *Önök küldöttgyűlése* 'your general assembly'). This speech also starts with official, detailed address forms, and uses first person plural forms to indicate that the act of greeting is performed on behalf of the international federation.

(10)

Jozef Kliment: Kedves Elnök Úr, kedves vezetőségi tagok, küldöttek és vendégek, kedves barátaim, szeretettel üdvözlünk mindenkit Nyonból, az UEFA központjából [...].

Jozef Kliment: Dear Mr President, dear board members, delegates and guests, dear friends, we are greeting everybody with love from Nyon, the headquarters of UEFA [...].

Most of the subsequent utterances also begin with detailed greeting of the participants, strengthening the formal, official character of the event. Official address forms may also accompany metapragmatic comments on speaker shift.

(11)

Kancz Csaba: Köszönöm szépen a szót, főtitkár úr! Tisztelt elnök úr, alelnök úr, főtitkár úr, tisztelt elnökség, tisztelt küldöttközgyűlés!

Csaba Kancz: Thank you for giving me the word, Mr Secretary General. Dear Mr President, Mr Vice President, dear Mr Secretary General, dear board members, dear delegates!

The schedule of traditional general assemblies is also followed by the fact that supervisors, attestors of formal order are elected in the online space as well. In compliance with previous practice, the HFF president asks the general secretary to oversee this process.

(12)

[...] Szeretném átadni a szót a főtitkár úrnak, az alapszabályok értelmében erre lehetőség van, az ülés vezetését ő folytatná. Márton, parancsolj!

[...] I would like to give the floor over to Mr General Secretary, according to our bylaws there is an opportunity for this, he is going to chair the assembly from now on. Márton [Martin], please.

It is with the help of such ritual elements that participants of a community define themselves, create and maintain their identities, construe their social relations and regulate the limits of their actions (Andok 2017: 18).

With regard to operations of attitudinal deixis, the official part of the assembly displays the general trend (also attested by the 2019 assembly) that while participants use T forms to address each other, some mentions and address forms are official in nature, and therefore consistently include the address form *úr* 'sir' along with the name of mentioned participants. This apparently normative practice of the community is exemplified by the fact that although Sándor Csányi uses the given name *Márton* or even its nickname version *Marci* to address the secretary general, in his official greeting speech he refers to him in the following way.

(13)

Csányi Sándor: De ennél is még fontosabb, hogy több embert tudtunk a FIFA és az UEFA különböző testületeibe delegálni, így például hogy csak a Vági Márton urat említsem, aki a FIFA egyik legfontosabb bizottságának, ahol én korábban tag voltam, a Pénzügyi Bizottságnak a tagja lett.

Sándor Csányi: But even more importantly, we have been able to delagate a higher number of people to various FIFA and UEFA committees, for example let me only mention Mr Márton Vági, who has become a member of FIFA's Financial Committee, one of the federation's most important committees, where I was also a member before.

In official acts, this way of mentioning persons seems to be a standard, consistently adopted device for creating a formal, official event. It serves to show the community's communicative order, and is efficiently transferred to the online space, as it is well-suited for the precise identification of the official event's participants.

(14)

Vági Márton: Sorrendben: Czékmán Lajos úr, Deme Géza úr, egy pillanatra türelmet kérek, dr. Olt Mátyás úr, dr. Papp Tibor úr, Jancsurák Zoltán és Varga Balázs urakra lehet szavazni, kérem, tegyék meg, itt is hosszabbított szavazási időt adunk.

Márton Vági: In order: Mr Lajos Czékmán, Mr Géza Deme, please give me a moment of patience, Dr. Mátyás Olt, Dr. Tibor Papp, Mr Zoltán Jancsurák and Mr Balázs Varga can be voted on, please do vote, here again we'll give you more time for voting.

In the construal of social relations, the practice of employing the address form *úr* is peculiar because hardly any women participate (or are referred to) in the assembly. The adopted forms give a clear sense of how difficult it is to officially address women in Hungarian (cf. Domonkosi 2019). As a female counterpart of *úr* 'Mr.', on one occasion *hölgy* 'lady' is adopted, presumably motivated by analogical pressure because otherwise its use in conjunction with full personal names is far from being common.

(15)

Vági Márton: A javaslatunk szerint az MLSZ küldöttközgyűlés jegyzőkönyvvezetőjének Ács Istvánnét és Sinkáné Johai Mónika hölgyeket választotta meg.

Márton Vági: In line with our recommendation, the HFF general assembly has elected ladies Istvánné Ács and Mónika Sinkáné Johai as minutes takers.

During one of the votes, which features a female candidate as well, the candidates are introduced collectively by the address form *urak* 'Misters' (15). When the results are presented one by one, each man's name is accompanied by *úr* 'Mr', whereas the female candidate only appears with her full name at the beginning of the list.

(16)

Vági Márton: Elnökségi tagra vonatkozóan nyolc jelöltre, név szerint: Balogh Gabriella, Bánki Erik, Berzi Sándor, Dankó Béla, dr. Anthony Radev, dr. Török Gábor, Garancsi István, és Nyilasi Tibor urakra érkezett megfelelő számú jelölés

Márton Vági: For board membership, eight candidates received a sufficient number of votes, namely Gabriella Balogh and Misters Erik Bánki, Sándor Berzi, Béla Dankó, Dr Anthony Radev, Dr Gábor Török, István Garancsi and Tibor Nyilasi.

In the Hungarian speech community, officially referring to women in a neutral way is hardly possible due to the lack of a conventional device for this purpose. However, the linguistic phenomena observed at the general assembly under study are probably also motivated by the fact that football and the official roles it is associated with are primarily linked to men.

In the course of official acts, the linguistic construal of relations always reflects the importance of positions/ranks in personal references. Addressing the speech partner by his given name has also been documented, however, typically as a signal that the floor is being given over to this participant (whose official role is also indicated), cf. (12, 17).

(17)

Vági Márton: Ezt követően módom van arra, hogy felkérjem Kancz Csaba urat, a mandátumvizsgáló bizottság elnökét. Csaba, átadom a mikrofont.

Márton Vági: After this I have the opportunity to ask Mr Csaba Kancz, chair of the credentials committee. Csaba, the microphone is yours.

In the execution of official acts, it is crucial that they are not simply performed but rather explicitly represented, as if for direct inclusion in the minutes, through the emphatic use of performative verbs. Owing to the prominent role of explicit performatives (cf. Austin 1962: 62–69), a specific kind of meta-narrative is created, which is common in the linguistic practice of official events, forming part of the speech event's conventional manner of instantiation. The communicative style characterized by a heavy use of performative verbs may also result from the fact that acts becoming official through performativity are framed by participants in a way that helps their registration in the minutes. Our data suggest that these features also characterize face-to-face general assemblies, and through the identification of participants and their roles, the accurate registration of events, they make the assembly's ritual well-suited to remain operative in the online space as well. Meta-narrative comments guarantee that an event has indeed officially happened; they make actions symbolic, and they can be interpreted as a linguistic manifestation of rituals. In effect, the chair does not only perform speech acts but also reports them.

(18)

a. Vági Márton: Kérdezem a tisztelt megjelenteket, hogy kíván-e valaki a szavazás előtt hozzászólni.

Márton Vági: I'm asking the dear delegates if anyone would like to make a comment before the vote.

b. Vági Márton: Megállapítom, hogy az eredmény alapján 2% tartózkodás mellett, 98%-a a szavazóknak támogatja Kecskés úr újabb 5

évre való felügyelő bizottsági elnökké való kinevezését, amelyhez az FB elnökének gratulálunk Kecskés úrnak és az ő esetében is kötelességem megköszönni azt a segítő munkát, amit az elmúlt években az MLSZ érdekében kifejtett.

Márton Vági: I establish it that on the basis of the result, with 2% abstaining, 98% of voters support the election of Mr Kecskés as president of the supervising committee for an additional 5 years, for which we congratulate the president of the SC Mr Kecskés and also in his case it is my duty to thank him for the supportive work he has carried out in the interest of HFF in recent years.

The explicit and direct representation of official actions and their agents (cf. Hátori 2009) fundamentally contributes to the structure of the official ritual. Along with the official operations of personal reference, this is the linguistic feature that makes it possible for the event to unfold in the online space much as it would as a face-to-face traditional event.

4.4. The ritual of the online conference

The organization and agenda of the assembly and the implementation of voting include various elements that result from the computer-mediated and online nature of the event, with official rituals remaining close to those of traditional face-to-face assemblies. These factors shape the technical rituals of the assembly by which shared, regulated action unfold. In the linguistic management of the event, ritualistic operations play a role by the fact that necessary technical actions receive highly detailed, elaborate, specific linguistic reflections. One identifiable person in charge of technical rituals at the event under study is Dr János Tamás Zelei, leader of administrative tasks at HFF.

The preparatory part of the assembly is motivated by the need to set up the technical background and ensure that the participants are identified; on top of these functions, it also makes personal conversations possible. As a function of his role, Dr János Tamás Zelei's linguistic behaviour is strictly formal, reinforcing official protocol. When the president joins the meeting, he is greeting him with an official vocative phrase, which is also repeated in his second utterance addressed to him.

(19)

Dr. Zelei János Tamás: Jó napot kívánok, elnök úr, épp most ellenőrizzük a jelenlévők létszámát, mielőst megvan, ezt jelezzük Önnek, és kezddhetjük is a küldöttközgyűlést.

Dr János Tamás Zelei: Good afternoon, Mr President, we have just checked the number of participants present, as soon as we have done this, we'll let you know and we can start the assembly.

Despite the official nature of the event, participants generally use T forms as they knew each other well. Meanwhile, Dr János Tamás Zelei's role as an organizer is linguistically made prominent by the fact that he remains on mutual V terms with the president throughout the meeting. In the opening part of the recording, at Sándor Csányi's request, he gives an elaborate discussion of how the official procedure of joining the assembly has been technically implemented.

Such linguistic reflection on technical aspects of the assembly supplements the operations mentioned in Section 4.3 with which official acts are performed. In terms of linguistic structure, these operations contribute to the adjustment of the general assembly's protocol to the online space by involving concrete, straightforward instructions, directive speech acts directed at participants. The linguistic operations for establishing rules and protocol, as indeed the entire official procedure, are primarily performed by the chair Márton Vági.

(20)

Vági Márton: Fogom kérni akkor a programnak a hostját, hogy indítson el egy szavazást. És kérem, hogy mindenki válasszon egy igen, vagy nem, egy tartózkodom gombot, majd azt követően, ha megnyomja a szavazásnak a submit feliratát a szavazólap alján, azzal el is küldi a szavazatát. Kérem, hogy ezt tegyétek meg akkor, legyetek szívesek.

(.)

Jó, köszönöm, láthatóan akkor a közgyűlés elfogadta a levezető elnök személyére tett javaslatot, akkor a továbbiakban vezetném a közgyűlést.

Márton Vági: I'd like to ask the host of the programme to launch a vote. And I'm asking everyone to choose one of the buttons yes, no, or abstain, and then when you press the submit button at the bottom of the voting sheet, your vote will be submitted. Please do this then.

(.)

OK, thank you, it can be seen that the general assembly has accepted the suggestion about the chair's person, so from now on I'm going to chair the assembly.

Some instructions related to the technical background are formulated directly, with second person T forms. Besides these, first person plural forms are also common, and help shape shared norms, shared practices through the joint actions they designate.

(21)

A sok lehetőséget, amit nyújt ez az informatikai háttér, azt most ne próbálgassuk, és ne használjuk túlzott mértékben. Tehát amit hasz-

náljunk, az alapvetően két gomb legyen: az egyik a mikrofon be- és kikapcsolása, ami a képernyő alján, a legtöbbünknek a képernyő alján egy ikonsorozatnak bal szélén szerepel, ami ha rákattintotok, akkor vagy bekapcsolja a mikrofonotokat, vagy kikapcsolja értelem-szerűen. Az a kérésünk, hogy az összes résztvevő tekintetében végig legyen kikapcsolt állapotban ez a mikrofon, kivéve azt, amikor azt illető szólni kíván, és én erre én megadom a szót.

The many opportunities that this IT infrastructure offers, let's not try all of them and let's not use them beyond necessity. So what we use should be basically two buttons, one is the for switching the microphone on and off, and it is at the bottom of the screen, for most of us on the left edge of a series of icons, and then when you press it, it either turns your microphone on or it turns it off obviously. Our request is that all participants keep their microphones switched off throughout the meeting, except when somebody wants to talk and I give him the floor.

The identity of those providing technical assistance to the chair remains in the background, or it is construed in third person, with a neutral vantage point (20), or else a first person plural form used, as a way of avoiding direct reference or addressing of the person who is actually performing the action.

(22)

Vági Márton: Kérem, hogy indítsuk el a szavazást 20 másodpercig.

Márton Vági: I'm asking that we launch a vote for 20 seconds.

4.5. References to the epidemic situation in the rituals of greetings and good wishes

Throughout the video conference, the epidemic situation is naturally often raised as a topic, and the communicative situation triggered by the problem receives elaborate comments. However, for a study of how social relations are construed, it is not the thematization of the epidemic that has relevance but rather ritual elements that find their way into greetings and good wishes (cf. Domonkosi-Ludányi 2020). In the closing part of his annual report, president Sándor Csányi expresses good wishes in the following slogan-like fashion.

(23)

Csányi Sándor: Mindenkinek jó egészséget kívánok, mindenki vigyázzon magára, játékosaira, csapatokra és hát bízom benne, hogy ez csak egy, ha nem is rövid, de nem túl hosszú epizód a magyar labdarúgás történetében, ami most történik.

Sándor Csányi: I wish everyone good health, everybody please look after yourselves, your players, the teams and well I hope that even if this is not a short episode, it is also not going to be a long one in the history of Hungarian football, what is happening now.

A good wish about health also appears in the opening of the following utterance by Tamás Lelkes, the auditor of HFF.

(24)

Vági Márton: Lelkes úrnak adnám meg a szót.

Lelkes Tamás: Köszönöm szépen! Én is üdvözlök mindenkit, és jó egészséget kívánok! [...]

Márton Vági: I'd like to give the floor to Mr Lelkes.

Tamás Lelkes: Thank you very much. I am also greeting everyone and I wish you good health.
[...]

At the beginning of his speech, UEFA delegate Jozef Kliment reflects on the ongoing situation. The speech concludes with good wishes.

(25)

a. Jozef Kliment: Szeretettel üdvözlünk mindenkit Nyonból, az UEFA központjából ezen a szokatlan módon. Rendkívüli időket élünk a koronavírus okán, és ez a helyzet rákényszerít minket a rendkívüli megoldásokra.

b. Jozef Kliment: Kívánok Önöknek nagyon hatékony közgyűlést, és mindannyiuk számára jó egészséget, lelkesedést és pozitív energiát a magyar futball érdekében végzett munkájukhoz!

a. Jozef Kliment: I am happy to greet everyone from Nyon, from the UEFA headquarters, in this unusual way. We are witnessing extraordinary times because of the coronavirus, and this situation forces us to adopt extraordinary measures.

b. Jozef Kliment: I wish you a very fruitful general assembly and also good health, enthusiasm and positive energy in your work for Hungarian football.

In his speech that closes the entire general assembly, the federation's president also adopts a health-related formula in the act of farewell, supplemented by references to the ongoing situation and to the possibility of organizing football matches again.

(26)

Csányi Sándor: Bízom benne, hogy úgy alakul, hogy tudunk úgy dönteni, hogy újra a pályán találkozunk és nem a képernyők előtt. Köszönöm szépen a bizalmat még egyszer, és hát jó munkát, jó egészséget kívánok mindenkinek!

Sándor Csányi: I hope it's going to be possible for us to decide that we meet in the stadiums again and not in front of computer screens. Thank you for your trust once again, and well, I wish you all good work and good health.

Good wishes linked to shared experiences of the epidemic and health-related references demonstrate the flexibility with which the rituals of greeting are adapted to aspects of particular social situations.

5. Summary

In the new communication protocol that emerged during the lockdown period, multi-participant video calls attained special significance, as these were meant to compensate for the loss of face-to-face encounters from friends' meetings, family parties through lessons to scientific conferences and business negotiations. At the event analysed in this paper, previously separate features characterizing different communicative situations, forms and roles become blurren in the wake of changes in the spatial and temporal conditions defining particular communicative situations.

The strictly formal, protocol-based overall framework of general assemblies is cross-cut by informal behavioural practices among participants knowing each other to varying degrees. The novel communicative situation also requires new kinds of skills, especially in the areas of digital communication and its technical infrastructure. At the same time, the linguistic organization of the assembly's ritual, notably explicit speech acts and official person-marking devices allow the social event to be implemented in the online space similarly to how it traditionally would.

The analysis suggests that a study of variants of attitudinal deixis is well-suited for modelling the dynamics of different communicative situations. In the community of participants at the event under study, the general and mutual, solidarity-based use of *T* is typical, with *V* forms only marking situations which are particularly official. In addition, the formal, protocollary nature of the event is indicated by nominal forms referring to positions and widespread use of the *úr* 'Mister' form, supplementing family names. The appearance of more confidential forms, i.e. given names and nicknames, can be motivated by the fact that personal relations are brought on stage, and by the increased attention

that is devoted to online conversation management (e.g. the operation of giving over the floor to the next speaker).

The study of online events during the lockdown period can also inform the understanding of which aspects of novel practices can be preserved even after the epidemic. In this regard, the results of our study suggest that in the area of phatic, personal, relationship-building communication, the online space is substantially different from what traditional opportunities afford. At the same time, partly because of the formalized nature of language activity, official, ceremonial acts such as voting by a high number of delegates can also be successfully performed via online communication.

WEB SOURCES

- W1 = <https://szovetseg.mlsz.hu/hir/tajekoztato-a-kuldottkozgyulesrol> (2020. 06. 10.)
 W2 = <https://haon.hu/sport/helyi-sport/foprobaval-keszultek-az-mlsz-online-kozgyulesere-3985170/> (2020. 06. 10.)
 W3 = <https://szovetseg.mlsz.hu/hir/kozgyulesre-keszul-az-mlsz> (2020. 06. 10.)
 W4 = <https://szovetseg.mlsz.hu/hir/kituzte-a-jovo-evi-kozgyules-idopontjat-az-elnokseg> (2020. 06. 10.)
 W5 = <https://www.youtube.com/watch?v=9ddAsYYiHuU> (2020. 06. 10.)
 W6 = http://index.indavideo.hu/video/Az_MLSZ_2020_evi_rendes_kuldott_kozgyulese (2020. 06. 10.)
 W7 = <https://szovetseg.mlsz.hu/hir/eloben-az-mlsz-eves-kozgyulese> (2020. 12. 10.)

BIBLIOGRAPHY

- Alexander, John C. 2004. Cultural Pragmatics: Social Performance between Ritual and Strategy. *Sociological Theory* 22/4: 527–573.
<https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2004.00233.x>
 Andok, Mónika 2016. *Digitális média és mindennapi élet*. [Digital media and everyday life.] Budapest: L'Harmattan Kiadó.
 Andok, Mónika 2017. *A kommunikáció rituális elmélete*. [The ritual theory of communication.] Budapest: Gondolat Kiadó.
 Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: The Clarendon Press.
 Balázs, László 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai háttere. [The social psychological background of role behaviour.] In: H. Varga Gyula (ed.): *A kommunikációoktatás kontextusai*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 44–54.
 Borgulya, Ágnes 2007. Üzleti kommunikáció előszóiban. [Business communication in spoken discourse.] In: Borgulya Ágnes – Somogyvári Márta: *Kommunikáció az üzleti világban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 168–193.

- Boronkai, Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. [Introduction to conversation analysis.] Budapest: Ad Librum.
- Bös, Birte – Kleinke, Sonja 2017. Publicness and privateness. In: Bublitz, Wolfram – Hoffman, Christian (eds.): *Pragmatics of Social Media. Handbooks of Pragmatics 11*. Berlin, Boston: Gruyter Mouton. 83–121.
<https://doi.org/10.1515/9783110431070-004>
- Buda, Béla 1994. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. [Regularities of direct human communication.] Budapest: Animula Kiadó.
- Dessewffy, Tibor – Láng, László 2015. Big Data és a társadalomtudományok véletlen találkozása a műtőasztalon. [The accidental meeting of Big Data and social sciences on the operating table.] *Replika* 92–93: 157–170.
- Domonkosi, Ágnes 2018a. Nyilvánosság és attitűddeixis a közösségi oldalak diskurzusaiban. [Publicity and attitudinal deixis in discourses on social media.] *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 13/2: 63–75.
- Domonkosi, Ágnes 2019. The role of gender in the use of Hungarian address forms. *Język. Komunikacja. Informacja* 13: 175–187.
- Domonkosi, Ágnes – H. Tomesz, Tímea 2020a. Protokoll vs. személyes jelenlét, ünnepélyesség vs. bizalmasság. A társas deixis műveletei egy sportolói díjátadó ünnepségen. [Protocol vs. personal presence, solemnity vs. intimacy. Operations of social deixis at a sports award ceremony.] In: H. Varga Gyula (ed.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 181–194.
- Domonkosi, Ágnes – H. Tomesz, Tímea 2020b. Az attitűddeixis műveletei közvetített médiaesemények társas viszonyainak alakításában. [Operations of attitudinal deixis in the construal of social relations at broadcast media events.] *Hungarológiai Közlemények* 21/3: 31–47.
<https://doi.org/10.19090/hk.2020.3.31-47>
- Domonkosi, Ágnes – Ludányi, Zsófia 2020. Társas távolságtartás és nyelvi közeledés. E-mailezési gyakorlatok a koronavírus idején. [Social distancing and linguistic proximity. Emailing practices at the time of the coronavirus] In: Kovács László (ed.): *Globális kihívás – lokális válaszok: A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Szombathely: Savaria University Press. 241–260.
- Goffmann, Erving 1956. *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor.
- Hámori, Ágnes 2009. *A figyelem és a beszédaktusok összefüggései a társalgásban*. [Relations between attention and speech acts in conversation.] Ph.D. thesis. Budapest: ELTE Faculty of Humanities.
- Hymes, Dell 1974. *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University Press.
- Leech, Geoffrey N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Kádár, Zoltán Dániel 2013. *Relational Rituals and Communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230393059>

- Kádár, Zoltán Dániel – Petykó, Márton 2016. A bekiabálás vizsgálata mimetikus és személyközi nézőpontból. [Exploring heckling from a mimetic point of view.] *Argumentum* 12: 1–31.
- Sebestyén, Eszter – Gayer, Zoltán 2016. Az ó- és új nyilvánosság, mint önmagába térő ösvény. [Old and new media as a path leading back to itself.] *Médiakutató* 17/3–4: 139–153.
- Pólya, Tamás 2011. A számítógépes kommunikáció mediális sajátosságairól. Hoznak-e újat a (digitális) új médiumok a személyközi kommunikációban? [On the medial features of computer-mediated communication. Do (digital) new media bring something new in interpersonal communication?] In: Martin József – Széchenyi Ágnes (szerk.): *Klió és a médiagalaxis. Tanulmányok a 70 éves Buzinkay Géza tiszteletére*. Budapest: Corvina Kiadó. 247–271.
- Szűts, Zoltán 2018. *Online. Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. [Online. The history, theory and phenomena of internet communication and media.] Budapest: Wolters Kluwer Kiadó.
- Tátrai, Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. [Introduction to pragmatics. A functional cognitive approach.] Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai, Szilárd – Ballagó, Júlia 2020. A stílustulajdonítás szociokulturális szituáltsága. Funkcionális kognitív pragmatikai megközelítés. [The socio-cultural situatedness of style attribution. A functional cognitive pragmatic approach.] *Magyar Nyelvőr* 144/1: 1–43. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2020.1.1>
- Verschueren, Jef 1999. *Understanding pragmatics*. London: Edward Arnold, New York, Sydney: Oxford University Press.

A társas viszonyok nyelvi alakítása az MLSZ online közgyűlésén

A koronavírus-járvány miatt bevezetett intézkedések következtében a közösségi tevékenységek nagy része az online térbe került át, ennek következtében pedig egyes kommunikációs gyakorlatok, rítusok is átértékelődtek. A tanulmány célja annak elemzése, hogy az MLSZ online küldöttgyűlésén hogyan valósul meg a társas viszonyok nyelvi alakítása. Az elemzés a teljes rögzített anyagot feldolgozva esettanulmányként mutatja be, hogy milyen sajátosságok jellemzőek az online videokonferencia keretében megtartott formális és nyilvános esemény nyelvi szerveződésére, illetve hogy az újszerű kommunikációs helyzet hogyan járul hozzá a nyelvi és nem nyelvi rítusok működéséhez. Az értelmezés a kommunikáció rituális felfogására épül, az elemzés a társas viszonyok szerveződését az attitűddeixis legfőbb műveleteinek, azaz a megszólításoknak, üdvözléseknek, személyemléknek az elemzése révén tárja fel.

CSÉVE ANNA¹ – KALCSÓ GYULA^{1,2} – MIHÁLY ESZTER¹

STYLOMETRIC ANALYSIS OF THE CORRESPONDENCE OF ZSIGMOND MÓRICZ¹

¹*Digital Humanities Centre, Petőfi Literary Museum*

²*Department of Hungarian Linguistics, Eszterházy Károly Catholic University*

1. Goals

Computational stylometric analysis is most often used to identify authorship (Grieve 2007; Eder et al. 2016), but it can also be used to study the textual similarity or difference between texts from different periods in an author's life, between the works of the same author, etc. (Pennebaker–Stone 2003; Can–Patton 2004; Lancashire–Hurst 2018; Gomez–Adorno et al. 2018). The most commonly used method for measuring stylistic similarity is distance measurement (for a historical overview, see Moisl 2015), which is usually carried out with specific software. One of the most commonly used tools in stylometric analysis is the statistical software and programming language R and its various components (so-called packages). There is a package specifically developed for stylometric analysis called Stylo (Eder et al. 2016). The main purpose of this paper is to study stylometric differences between the letters written by Zsigmond Móricz to his wife, Janka, and other recipients between 1902 and 1913 by using the Stylo R package's distance measuring methods (Eder et al. 2017) with the toolkit Szöveglabor (see below). The following are also the first stylometric experiments of the Digital Humanities Centre of Petőfi Literary Museum. Our hypothesis is that there are stylometrically detectable differences between the letters to Janka and the others. Our further goal is to find the best stylometric method to use for the text classification problems of letters.

2. The corpus

Within the projects of the Digital Humanities Centre of the Petőfi Literary Museum, various computer linguistic researches are also carried out in parallel with the work on digital text editions. As a special project, a stylometric analysis of the texts forming the basis of the digital critical edition of Zsigmond Móricz's

1 Special thanks go to my colleagues at Petőfi Literary Museum Digital Humanities Centre, especially to Eszter Simon, and the so-called Móricz task force: Csilla T. Makkai, Emese Varga, Bence Véték, Mátyás S. Török.

correspondence has been started, which aims to confirm previous assumptions and to develop new research aspects and to analyse their results.

A unique achievement in the field of basic research on critical editions is the publication of 1500 letters from Zsigmond Móricz's previously unexplored correspondence from the period 1892–1913. The digital form in which this publication was produced makes it possible for the grammatical and syntactical features of his language to be the subject of a multi-level scientific investigation. One possibility is to observe the changes in the fictional narrative identity of the letter-writer, which can be revealed by comparative linguistic-textological analyses of the correspondence corpus, grouped by period and addressee. What is new is that it takes the correspondence corpus out of the realm of source history and offers the possibility of exploring intratextual layers.

The corpus is based on the above mentioned digital scholarly editions of letters from the Móricz special collection of the Petőfi Literary Museum (Kómar et al. 2018). The complete (already annotated) digital corpus of letters written by Zsigmond Móricz between 1892 and 1913 contains 498 items, of which he wrote 259 to Janka. The latter date from 1902. Therefore, we have selected letters written to other recipients after 1902 to compare them with those written to Janka, so our corpus used in the present study contains 478 letters (259 written to Janka, 219 written to other recipients). It was easy to separate the letters, as the recipient is always encoded in TEI XML.

The digital scholarly editions contain TEI XML versions of the letters, however, for the stylometric analysis, we cleaned the tags off using a Python script.² The result is plain text, which is the input format of the Stylo package. We compiled all the Janka letters in one file year by year (from 1902 to 1913), and did the same with the other subcorpus. The corpus thus consists of 24 files with 220 269 words (tokens) and 22 860 unique word forms (types). The Janka subcorpus contains 135 528 tokens and 15 338 types, the other one has 84 741 tokens and 11 619 types.³

Summary

This corpus has 24 documents with 220,269 total words and 22,860 unique word forms. Created about 19 days ago.

Document Length:

- Longest: Jankanak_1904 (61907); Jankanak_1903 (25494); Jankanak_1905 (17039); 1902 (16210); Jankanak_1910 (10388)
- Shortest: Jankanak_1913 (72); Jankanak_1908 (430); Jankanak_1907 (1598); Jankanak_1902 (2371); Jankanak_1906 (2723)

Vocabulary Density:

- Highest: Jankanak_1913 (0.444); Jankanak_1908 (0.349); 1907 (0.291); Jankanak_1902 (0.288); Jankanak_1907 (0.285)
- Lowest: Jankanak_1904 (0.137); Jankanak_1903 (0.172); Jankanak_1905 (0.179); Jankanak_1910 (0.196); 1902 (0.205)

Average Words Per Sentence:

- Highest: Jankanak_1913 (24.0); 1904 (16.7); 1911 (15.5); 1905 (15.3); 1906 (15.1)
- Lowest: Jankanak_1908 (6.6); Jankanak_1902 (8.8); Jankanak_1906 (9.3); Jankanak_1909 (9.8); Jankanak_1911 (10.6)

Most frequent words in the corpus: a (12669); is (3029); s (2870); ha (1773); édes (1502)

Fig 1.: Basic statistic data of the corpus in Voyant Tools (W1)

² For the Python script special thanks to Iván Mittelholcz.

³ The corpus can be downloaded from <https://pim.hu/hu/node/2193867>.

3. Methods and tools

3.1. Distance measuring methods and the Vector Space Model.

Most distance measuring methods are based on the Vector Space Model (VSM). Gomez-Adorno et al. (2018) list the textual and stylometric features used in VSM to study the similarity between texts. "In authorship analysis, typical features used for text representation in the Vector Space Model (VSM) are words, Bag of Words (BoW) model, word n-grams, character n-grams, and syntactic n-grams. The values of these features can be Boolean, tf-idf (term frequency-inverse document frequency), weights, or values based on probabilistic models. Another popular statistical-based text representation are the stylometric features, such as length of sentences, complexity of sentences, frequent words, spelling errors, etc." (Gomez-Adorno et al. 2018: 47.) The basic idea of the model is to compute multidimensional vector coordinates in vector space based on the matrix of values computed from the textual features above, and then compare their distances. Multidimensional vector space values are usually projected into two dimensions. The resulting feature vectors form the basis for quantifying the overall similarity of texts using a variety of methods.

The following figure illustrates how three different types of distance measures of the VSM between texts A and B in terms of a two-dimensional VS of the words *and* and *the* are calculated.

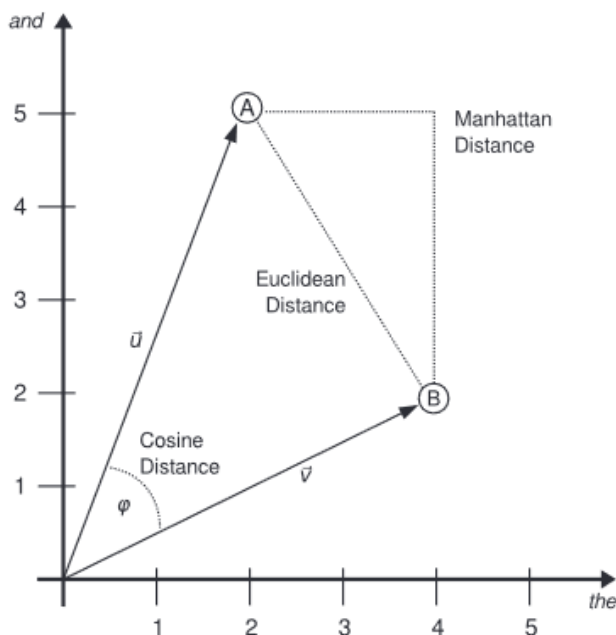


Fig 2.: Different vector distances between two example documents A and B (in terms of the words *and* and *the*) illustrated in two-dimensional space (Source: Evert et al. 2017: ii7)

3.2. Delta distances

A concise summary of the metrics used in stylometry with their formulas and an experimental comparative study are given in (Stanikknas et al. 2017). Evert et al. 2017 also list the historically evolved types of the most prominent calculation method, the so-called delta distance, from Burrows classic distance measurement (Burrows 2002) to Argamon's (Argamon 2008) and Eder's (simple) delta (Eder et al. 2016). All types of delta distance measuring methods rely on the relative frequencies of the most frequent words. This is the best performing method for authorship attribution. As noted by Evert et al. 2017, "The information particularly relevant to the identification of the author of a text lies in the profile of deviation across the most frequent words rather than in the extent of the deviation or in the deviation of specific words only" (Evert et al. 2017: ii4). When we use it to separate the works of an author written in different styles, we have to do the opposite of authorship attribution, we have to prove that the texts are classified in different clusters. The use of the delta distance measure in the study of Móricz's letters is based on the assumption that the most frequent word bigrams in letters to Janka are different from those in letters to others.

3.3. Text Lab in PLM DHC

The Petőfi Literary Museum's Digital Humanities Centre is developing a tool for text mining and text analysis, called Szöveglabor (Text Lab), which includes a stylometric toolkit. This toolkit is based on the Stylo package and contains several kinds of metrics used in stylometric research. It is suitable for carrying out delta distance measurement experiments and visualising the results. Experimental investigations described in this article were performed with this tool.

4. Experimental results

4.1. Stylo settings

When the Stylo package was set up, some values were given, but in some cases, multiple values were tested to ensure the best results. The text format was plain text and the language was Hungarian in all cases of course (Input & language settings of Stylo). Features and Statistics settings were some of the most important ones.

4.1.1. A given value in Features was to study word bigrams, because studying word constructions (word groups and phrases) instead of unigrams (words) or character n-grams are more common and effective in literary investigations. To choose a value for n in an n-gram model, it is necessary to find the right compromise between the stability of the estimate against its appropriateness. Trigrams are a common choice with large training corpora (millions of words), whereas bigrams are often used with smaller ones (like ours).

4.1.2. We kept Stylo's default setting for lower case in all our investigations. Although it would have been interesting to keep capital letters for proper names,

we decided against it because of the distorting effect of capital letters at the beginning of sentences (Stylo cannot differentiate between the two cases).

4.1.3. The Most Frequent Words (MFW) settings are particularly important in stylometry. According to Stanikknas et al. 2017, when using the delta distance (see above), an MFW value between 1000 and 5000 seems to be the most appropriate (Stanikknas et al. 2017: 3–4., esp. Figure 1–2). Therefore, we decided to set the min. value to 1000. Finding the upper value was more difficult, but after several attempts, a number around 3000 seemed to give the most reliable result. An increment between 1000 and 3000 was set to 50 to obtain a finer dataset by several analyses. A cut was made in the MFW settings, the 14 most common word bigrams were omitted from the test (start at frequency rank value was set to 15), because the more frequent multi-word phrases were not as stylistically distinctive. Moving away from this (for lower or higher values), the disorder in the results gradually increased.

4.1.4. Due to the nature of our study (we wanted to find differences, not similarities), we decided not to set culling values (technically it is 0), which means that none of the word bigrams were filtered out from texts. If this value is set to 20, a given feature (word bigram in this case) has to appear in at least 20% of the texts, in the case of 40 in 40%, etc. so as not to be filtered out (see Eder et al. 2016: 111). We wanted to keep all the word bigrams so that the differences would come out better.

4.1.5. As mentioned above, we decided to use the delta distance in this experiment. Two types of it were applied, the so-called classic delta (Burrows' delta) and Eder's Simple delta. As reported by Stanikknas et al. 2017, both performed well on quite similar size corpora as ours.

4.2. Cluster analysis

Cluster analysis (dendrogram) was used first on the dataset in order to visualize the main clusters of the letters. The results are shown in the two figures (Fig. 3–4) below.

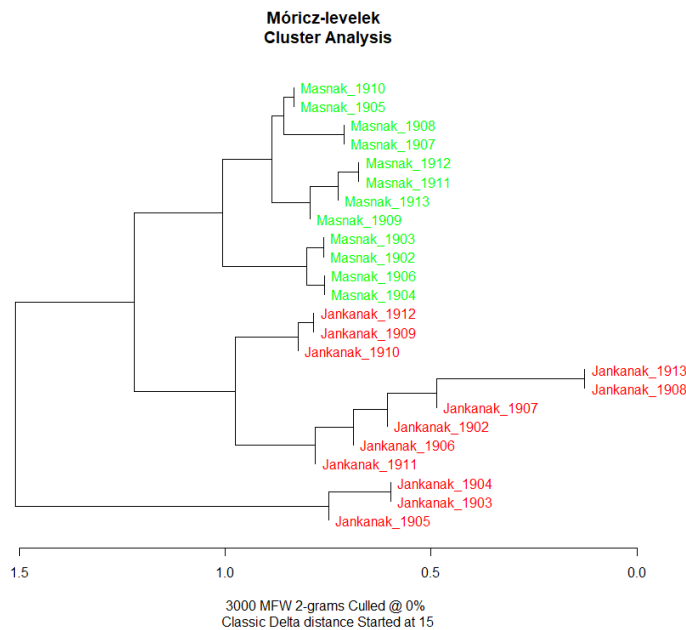


Fig 3.: Dendrogram of Móricz letters, based on classic delta (Burrows' delta) distance calculated on the 3000 most frequent word bigrams

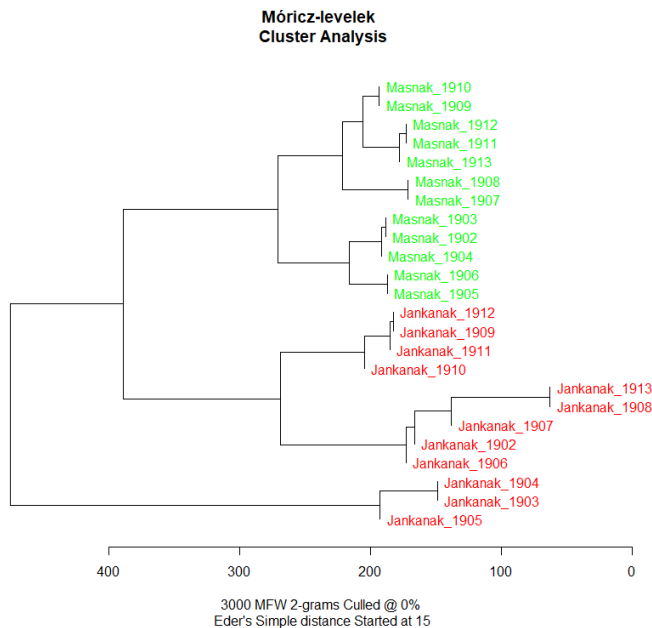


Fig 3.: Dendrogram of Móricz letters, based on Eder's simple delta distance calculated on the 3000 most frequent word bigrams

As can be seen from the figures, the application of the two distance measures resulted in differences only for some groups of letters. Two large groups emerge, but it is not simply the letters to Janka that are separated from those not written to her, but one group of letters (written between 1903 and 1905) to Janka from the others. It is worth noting that 1905 was the year of their marriage. In both tests, however, the letters written to Janka on the other branch were separate from the others. This seems to indicate that there is a stylometrically measurable difference between the letters to Janka and the others.

4.2.1. In the case of the letters to Janka, the difference between the two deltas was limited to a single group of texts, the letters written in 1911. According to the classical delta, they are closer to those written in 1906, while according to Eder's simple delta, they are closer to those written in 1910 (and 1909, 1912). The letters written before and after their marriage are not separated clearly, because those written at the beginning of their correspondence in 1902 are clustered with those written after their marriage.

4.2.2. In the case of letters to others, those written in 1905, measured by Eder's simple delta, were classified with those written between 1902 and 1906, while measured by classic delta, they were classified with different ones. Those written in 1909 are also classified in a chronologically more correct place when measured by Eder's delta.

4.3. Principal Components Analysis

Another visualization method to classify the Móricz letters was Principal Components Analysis (PCA), which is a popular stylometric identification technique. PCA's ability to capture essential variance across large amounts of features in a reduced dimensionality makes it attractive for text analysis problems, which typically involve larger feature sets (so we probably need to increase the size of our corpus to obtain more reliable results in the future, e.g., by transcribing more Móricz letters from the period after 1913). The essence of PCA can be described as follows: given a feature matrix with each column representing a feature and instance vector rows for the various texts, project the matrix into a lower-dimensional space by plotting principal component scores (which are the product of the component weights and instance feature vectors). The similarity between texts can be compared based on visual proximity of patterns (Kjell et al. 1994) or computation of average distance (Abbasi and Chen 2006, 2007).

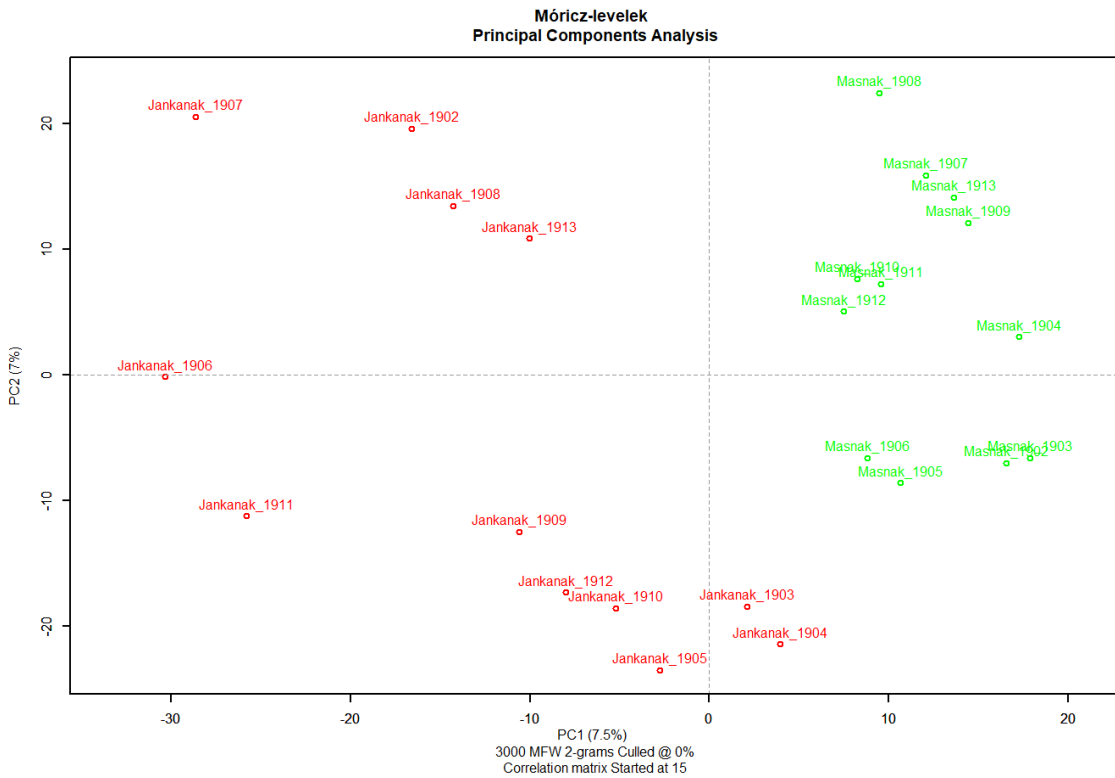


Fig 4.: Principal Components Analysis of Móricz letters, based on classic delta (Burrow's delta) distance calculated on the correlation matrix of 3000 most frequent word bigrams

Two types of PCA can be applied by Stylo, one based on the correlation matrix, and one based on the covariance matrix (we used the former). There is no need to present the PCA of both deltas, because the two are actually identical. In these figures, the clusters can be separated somewhat differently, but it is clear to see why the cluster analysis of the two types of delta resulted in differences. The letters to other recipients are clearly able to be distinguished from the others. The letters written to Janka in 1906 and 1911 are somewhat separate from the others. This is why the ones written in 1911 may have been classified in different places by the two types of delta when cluster analysis was applied. For letters written to other recipients in 1905, however, the situation is different, with the PCA clearly showing them as close to those written between 1902 and 1906. The PCA also shows a much smaller distance for letters written in 1909 compared to the other letter groups, probably causing the uncertainties in the classification by the deltas.

5. Conclusions and future work

5.1. Conclusions

Our main conclusion is that Eder's simple delta seems to be more suitable than the classical delta for stylistic text classification problems. Eder's simple delta for bigrams gives more accurate results in cluster analysis. Experiments have also been carried out with cosine distance and Manhattan distance, but with far worse results than the classic and Eder's Simple deltas.

Another important conclusion is that the visualisation method of distance measurement is a key factor in the evaluation of the results. The differences between the dendrograms plotted on the basis of the two deltas were not visible until PCA was performed. However, it is also clear that the separation of the branches of the dendrograms is based on different principles than the plotting of the PCA coordinate system, and therefore leads to slightly different results. For most classification problems, a combination of visualisation methods will likely be appropriate.

5.2. Future works

In most classification studies, the size of the available corpus is crucial. It is quite clear that if we increase the size of our corpus we can get even better results, although the results supporting our hypothesis are already apparent from the corpus we have so far. A good way of expanding the corpus might be to include other works by Móricz (e.g., his novels).

It also seems to be a good idea to analyse other textual and stylometric features, e.g. syntactic n-grams, which requires syntactic analysis of the corpus though. It would also be worth examining the letters using some kind of machine learning algorithm (e.g., automatic text classification methods), but it also requires an increase in the size of the corpus. However, these topics should be the subject of another paper.

WEB SOURCES

W1 = <https://voyant-tools.org/?corpus=7ca70f930f575a021120b1cfcbfa3cdc&view=Summary> (2021. 08.11.)

REFERENCES

Abbasi, Ahmed – Hsinchun, Chen 2006. Visualizing authorship for identification. In Sharad Mehrotra – Daniel D. Zeng – Hsinchun Chen – Bhavani Thuraisingham – Fei-Yue Wang (szerk.): *Intelligence and Security Informatics: Lecture Notes in Computer Science* (3975). Berlin – Heidelberg: Springer. 60–71.
https://doi.org/10.1007/11760146_6

- Abbasi, Ahmed – Hsinchun, Chen 2007. A framework for stylometric similarity detection in online settings. In: *AMCIS 2007 Proceedings*. 127. <http://aisel.aisnet.org/amcis2007/127> (2021. 07. 14.)
- Argamon, Shlomo 2007. Interpreting Burrows's Delta: geometric and probabilistic foundations. *Literary and Linguistic Computing* 23: 131–47. <https://doi.org/10.1093/llc/fqn003>
- Burrows, John 2002. „Delta”: A measure of stylistic difference and a guide to likely authorship. *Literary and Linguistic Computing* 17: 267–87. <https://doi.org/10.1093/llc/17.3.267>
- Eder, Maciej – Piasecki, Maciej – Walkowiak, Tomasz 2017. An open stylometric system based on multilevel text analysis. *Cognitive Studies | Études cognitives* 17. <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/cs-ec/article/view/cs.1430> (2021. 07. 14.) <https://doi.org/10.11649/cs.1430>
- Eder, Maciej – Rybicki, Jan – Kestemont, Mike 2016. Stylometry with R: a package for computational text analysis. *The R Journal* 8: 107–21. <https://doi.org/10.32614/RJ-2016-007>
- Fazli, Can – Patton, Jon M. 2004. Change of writing style with time. *Computers and the Humanities* 38: 61–82. <https://doi.org/10.1023/B:CHUM.0000009225.28847.77>
- Gómez-Adorno, Helena Montserrat – Ríos-Toledo, Germán – Posadas-Durán, Juan-Pablo – Sidorov, Grigori – Sierra, Gerardo 2018. Stylometry-based approach for detecting writing style changes in literary texts. *Computación y Sistemas* 22: 47–53. <https://doi.org/10.13053/cys-22-1-2882>
- Grieve, Jack 2007. Quantitative authorship attribution: an evaluation of techniques. *Literary and Linguistic Computing* 22: 251–270. <https://doi.org/10.1093/llc/fqm020>
- Kjell, Bradley – Woods, W. Addison – Frieder, Ophir 1994. Discrimination of authorship using visualization. *Information Processing & Management* 30: 141–150. [https://doi.org/10.1016/0306-4573\(94\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0306-4573(94)90029-9)
- Kómár, Éva – Cséve, Anna – Fellegi, Zsófia 2018. Móricz Zsigmond levelezésének (1892–1913) digitális kritikai kiadása. [A digital critical edition of Zsigmond Móricz's correspondence, 1892–1913] *Digitális Bölcsésznet* 1: 159–74. <https://doi.org/10.31400/dh-hun.2018.1.227>
- Lancashire, Ian – Hirst, Graeme 2009. Vocabulary changes in Agatha Christie's mysteries as an indication of dementia: a case study. *19Th Annual Rotman Research Institute Conference, Cognitive Aging: Research and Practice*. <https://www.cs.toronto.edu/pub/gh/Lancashire+Hirst-2009-poster.pdf> (2021. 07. 14.)
- Moisl, Hermann 2015. *Cluster analysis for corpus linguistics*. H. n.: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110363814>
- Pennebaker, James W. – Stone, Lori D. 2003. Words of wisdom: language use over the life span. *Journal of Personality and Social Psychology* 85: 291–301. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.291>
- Staniknas, Daumantas – Mandravickaite, Justina – Krilavicius, Tomas 2017. Comparison of distance and similarity measures for stylometric analysis of Lithuanian texts. In: *CEUR Workshop proceedings* [electronic resource]: *ICYRIME 2017: proceedings of the symposium for young researchers in informatics*,

mathematics and engineering. Kaunas, Lithuania, April 28, 2017. Aachen: CEUR-WS. 1–7. <http://ceur-ws.org/Vol-1852/p01.pdf> (2021. 07. 14.)

Móricz Zsigmond levelezésének stilometriai elemzése

Jelen cikk egy kutatásról számol be, amelynek keretében számítógépes stilometriai módszerekkel vizsgáltuk meg Móricz Zsigmond feleségéhez és másokhoz 1902 és 1913 között írt leveleinek textuális és stilometriai sajátosságait. Ez a kísérlet a Petőfi Irodalmi Múzeum Digitális Bölcsészeti Központjának az első stilometriai próbálkozása. A korpusz a Petőfi Irodalmi Múzeum Móricz-különgyűjteményének leveleiből készült digitális tudományos kiadásán alapul, 478 levelet (220 268 szót) tartalmaz. Egy R-csomagot, a Stylót, valamint távolságmérési módszereket (klasszikus deltát és Eder egyszerű deltáját) alkalmaztunk a fent említett sajátosságok elemzésére. Az eredményeket kétféleképpen vizualizáltuk: klaszteranalízissel (dendrogramon) és főkomponens-analízissel. A levelek klasszifikációja sikeres volt, bár csak a két vizualizációs módszer együttes alkalmazása vezetett eredményre. Sikertült kimutatnunk, hogy stilometriailag mérhető különbségek vannak a Jankának és másoknak írt Móricz-levelek között.

JUDIT TAKÁCS

DEONYMS IN HUNGARIAN DICTIONARIES

Department of Hungarian Linguistics, Eszterházy Károly Catholic University

1. Introduction

Dealing with the vocabulary of Hungarian slang will shortly lead the researcher to the phenomenon of appellativisation (Parapatics 2012: 159). Examining this particular way of word formation is indeed a popular and common topic of slang research, onomastic research, and lexicology. The topic is covered by ample literature, even if we highlight only the most recent articles dealing with this topic in part or in full in recent years (see Parapatics 2012; Kemény 2014; Sarhema–Siivonen 2015; H. Varga 2017; Reszegi 2018; Sarhema–Takács 2018).

The process of appellativisation is usually associated with spoken discourse (Takács 2002: 123, Parapatics 2012: 159), and connotation has an important role in it. It is also a fact that the more often we use a proper name and the more associations it has, the more likely it is that an appellative meaning and use will develop (cf. Takács 2003: 605). However, I believe that in addition to the presence of a connotative meaning (meanings) and the frequent use of a single name, a number of reasons contribute to the onset and course of appellativisation as a process of meaning change, the presentation and mapping of which often goes beyond traditional linguistic methods.

In my study, first I briefly present the factors that make it difficult to clearly define the phenomenon of appellativisation, as well as the features of this group of words that may present difficulties when such word forms are selected for inclusion in dictionary entries. Next I examine the appearance of appellativised forms in word publications and dictionaries published so far, and finally I present the most important dictionaries published previously.

2. Appellativisation approached from a traditional and a cognitive aspect

Appellativisation is the process of changing meaning, as a result of which a language element used as a proper name is also used as a common word. If we perceive appellativisation as a change of meaning, this presupposes that we attribute meaning to the initial proper name. Moreover, it is now an accepted fact that the linguistic (semantic and pragmatic) behavior of proper names cannot be explained by anything other than by their more complex and diverse meaning

structure than that of common names. However, opinions diverge as to how this process can be interpreted linguistically and how it takes place.

Two distinct groups of theories emerge regarding the meaning of proper names and their appellativisation. One of them links appellativisation to a change in the relationship of components in semantic structure, and in their respective emphases during use, while the other considers it a phenomenon arising from the general nature of human thinking. In what follows, I briefly present these theories.

Katalin J. Soltész (1979) was the first to discuss the meaning structure of proper names in the Hungarian literature. She mentioned arbitrariness and motivation, information content, denotation, connotation, etymological meaning and the transparency of this meaning as aspects of this semantic structure. Of these, the most important element in terms of change of meaning is connotation, which can be interpreted as an associative value associated with the name. According to J. Soltész (1979: 30), the reason behind appellativisation is an emphasis on the connotative meaning of the proper name, and the fact that associative elements push the conscious image of the primary bearer of the name into the background in the meaning of the proper name used in a metaphorical or metonymic sense.

Mihály Hajdú (2003: 71–72) states that appellativisation has social (when the bearer of a name, be it a person, a place or another object, becomes better known than other similar ones, his/its name is used by more and more people, and slowly, gradually it becomes a concept) and psychological reasons (the proper name becomes a symbol due to the significance of its bearer). The formation of our common words *cézár* 'powerful person' (from Caesar), *király* 'king', *mecénás* 'sponsor' (from Maecenas) is based on social reasons, while, according to him, there are psychological reasons for the formation of the words *júdás* 'traitor' (from Judas), *snejderfáni* 'silly girl' (from the name of a literary figure, Schneider Fanny), *fritz* 'German' (from Fritz), *ádámcsutka* 'Adam's apple'. However, I believe that these cannot be accepted as a general motive for appellativisation.

According to Kiefer (2007: 162), the descriptive interpretation of proper names takes place at a conceptual level, where the everyday knowledge associated with the bearer of the proper name has a decisive role, and the different interpretations are based on the following cognitive principle: certain features of certain parts can characterize the whole. By accepting this, we can also activate some related common-sense meaning content through associations based on similarity or contact by invoking a name during the formulation/processing of what is being said (cf. Reszegi 2010).

3. Publication of the appellativised vocabulary

If we look at appellativisation from a cognitive point of view, it can be considered natural that most dictionaries of Hungarian also contain elements of such origin. In what follows, I present all the publications (first word publication and

papers, and later dictionaries, too) which publish appellativised vocabulary, either incidentally or expressly focussing on it. In my summary, I do not focus primarily on the works that approach the phenomenon from a theoretical point of view, but on those that publish the vocabulary with interpreting and organizing it, and later also arranging it into dictionary entries.

3.1. Early sources

Since the end of the 19th century, a number of studies have collected and analysed proper names with an appellativised meaning in dialects and/or in common language (e.g., Simonyi 1881; Tolnai 1899; Szily 1911; Szendrey 1936; and later, among others, Laczkó 1956; J. Soltész 1959; Kálmán 1967; Vitányi 1985, 1997; P. Csige 1986; B. Lőrinczy 1991; Lakatos 1993; Takács 2000, 2003; Farkas 2003; Hajdú 2003).

Initially, the phenomenon was not processed comprehensively for a long time. Appellativised proper names were published only sporadically in the word publications and name collections of the journals *Magyar Nyelv* and *Magyar Nyelvőr*. From the very beginning, these were primarily first names. This period was not for analysis but for data publication. These articles contain a large amount of data, uncategorized, at most classified only into semantic groups. Some authors also touch on the question of how these data differ from proper names and what formal characteristics the difference has, but their main goal was still the collection and publication of the data.

Data published in this period are characterised by the fact that the authors completely blur the forms that appellativised in Hungarian and those that were loaned into our language, but had appellativised already in the transmitting language. One of the authors of the work that was the first to go beyond data publication, taking also a theoretical approach was Vilmos Tolnai. He defines appellativisation in his dissertation entitled *Személynevek mint köznevek* (Personal names as common names) by claiming that „common use endows personal names with some specific feature, and many times, it gives them an adjective, thus making them common names” (1898: 1).

3.2. Problems with including proper names into dictionaries

Katalin J. Soltész also referred to the problems of adding appellativised common names to dictionaries in the context of the examination of the intersecting areas of proper names and common names (1959). She would clearly exclude proper names from our semantic dictionaries, but if we come across a meaning of the proper name that is already interpretable and is not occasionally but more or less generally used, in her view, „we should not refrain from adding it to the dictionary” (J. Soltész 1959: 470). Therefore, based on this approach, the word *Petőfi* (from the name of Sándor Petőfi, an emblematic Hungarian poet) should not be included in the semantic dictionary, even though it occasionally might refer to a poem, a school or a revolutionary poet, but we should include the completely appellativised *pecsovics* ‘person paid by and serving the actual regime’

as an entry. At the same time, she is right in raising the question of where is the boundary and what objective criteria there are for proper name meaning (J. Soltész 1959: 470). It is also worth examining this issue from a diachronic point of view (although looking back only to some 60 years). J. Soltész concluded from studying newspaper articles that, in 1958, *Moszkvics* (Moskvich) was associated with the concept of the 'car', *Csepel* with the concept of the 'motorcycle' and *Zetor* with the concept of the 'tractor' (1959: 467), that is, in addition to proper name meanings, a new micro-mark with an appellativised meaning was also attached to the said brand names as early as that time. Of these, now only the word *zetor* has an appellativised meaning (although it is not included in any dictionary yet), but its identifiability as a proper name has become limited by now.

So we cannot predict how long an ongoing semantic change is going to be general and prevailing. According to J. Soltész (1959: 468), one of the clearest signs of the generally used appellativised forms is their use with derivational suffixes (citing her examples: *Sidol* 'detergent' > *kiszidoloz* 'scours', *Brunolin* 'furniture polish' > *brunolinozható* 'polishable'), but only a small part of our appellativised proper names is affected by such clearly recognizable morphological changes in addition to the semantic one, so we relatively rarely get such clear help to classify the word as a common name.¹ On the other hand, our dictionaries include only common word data with a clearly classifiable meaning that can be given as a definition as entries.

In general, our semantic dictionaries approach proper names from this theoretical approach. For example, the above-mentioned *pecsovics* is included with both of its meanings in ÉrtSz. (old, mocking, 'servile follower of the Habsburg dynasty or the ruling party' and 'devoted to the government'), and its proper name origin is also referred to in the entry (from the name of an estate officer in the town of Szekszárd, István Petsovics). However, etymology (according to expectations attached to a given type of a dictionary) is not always found as part of the word-related information. It is present with well-known appellativised words, e.g., *zeppelin* 'very big airship of the form of a cigar' (from the name of F. Zeppelin, German inventor), *bédekker* '(detailed) travel book' (after K. Baedeker, Leipzig publisher) (ÉKsz.). However, such information is not mentioned with words that can be evidently linked to proper names, e.g., *ripacs* 'bad actor using cheap acting effects (rarely lecturer or speaker)' (ÉrtSz., ÉKsz.). Providing the origin of a proper name seems to depend on factors other than the word's familiarity and/or frequency (and these are often subjective ones).

In our etymological dictionaries, a great emphasis is placed on revealing any proper name origin in the case of almost all such words. It occurs (taking more known examples) with the entries *aggastyán* 'old man' (from the name *Ágoston/Augustine*), *ádámcsutka*, *pálfordulás* 'ideological switch' (from the conversion of *Paul* the apostle), *pali* 'guy' (from the nickname *Pali*), *panama* 'corruption scandal'

¹ Hajdú provides many examples of forms that are used with formants in Hungarian (2002: 55, 2003: 78).

(from *Panama*), *paprikajancsi* 'clown, Pulchinello' (from the name *Paprika Jancsi*) (TESz., Esz.), however, sometimes even etymological dictionaries miss the link to proper names (e.g., *ripacs*), and in some cases some words that can be associated with widely known proper names do not even appear as keywords; e.g., *bédekker*, *pecsovics*, *zeppelin* (Esz.).

Éva B. Lőrinczy (1991) has already drawn attention to the large number of appellativised proper names in some language variants in connection with the material of the Új magyar tájszótár (she referred primarily to their frequent occurrence in dialects), but the dictionary contains even more words of proper name (predominantly first name) origin than she supposed. Highlighting some examples: *andrásstartó* 'one of the piles holding the roof of the ship on which the beam rests' (from the name *András*), *büdöspanna* 'bedbug' (from the nickname *Panna*), *fiúpista* 'boy pimp' (from the nickname *Pista*), *böskebab* 'bean variant' (from the nickname *Böske*), *sanyarúfáni* 'miser woman' (from the name *Fanni*).

B. Lőrinczy refers primarily to the large amount of data created from first and nicknames, but of course other types of proper names are also common in this language variant, too, although in much smaller numbers; e.g., *júdásfa* 'Judas tree, *Cercis*' (ÚMTSz.), *amerikadohány* 'tobacco type produced by Béba tobacco producers' (from the name of America) (SzegSz.), *kanadaranett* (from the name of Canada), *sándorcár* (from the name of Tsar Alexander) and *biszmark* (from the name of Chancellor Bismarck) 'apple variants' (in the entry *alma* 'apple' of SzegSz.), *virginia* 'music' (SzegSz.).

Although it is not a dictionary in the traditional sense, but it can be classified as an encyclopaedic dictionary (cf. Fábíán 2015), still, we have to refer to the book entitled *Hogy hívnak? Könyv a keresztnevekről* (What is your name? Book on first names) (Fercsik–Raátz 1997). The book does not fit into the line of traditional dictionaries, neither into those of traditional first name books. Unlike former publications (partly for similar purposes), it goes beyond the alphabetical publication of first names that can be registered in Hungary, but it also adds a lot of other information of interest about names: it also provides the related ethnographic, cultural historical and linguistic information (cf. Hajdú 1998). The authors write, for example, about the occurrence of personal names in toponyms and foreign languages, their connections with other names and, which was pioneering in such publications at that time, their relationship with the common words, that is, their appellativisation as well.

Given its nature, this book also processes only first names, almost a hundred of them. The fact that this publication, which is basically intended for educational purposes, also connects common word derivatives to names in the entries suggests that the authors consider it important to clearly link common names that already have a dictionary meaning to the proper name. This approach is even more pronounced in the author's publication entitled *Keresztnevék enciklopédiája* (Encyclopedia of First Names) (KnE.), which contains a hundred female and a hundred male names. The structure of the entries follows the pattern of their previous work (publishing many cultural and ethnographic aspects of the

first name in addition to the linguistic one), but it defines certain aspects of the characterization of names much more strongly (also typologically).

Appellativised occurrences are given in the last point of the entries. Reviewing these, we can see that only dialect and (probably) commonly known appellativised data appear in each entry, but we do not find the sources for the data here either. It is also striking that semantic changes that took place in Hungarian and data that came into Hungarian as common words, appellativised in the transmitting language are not separated either.

Of course, the main purpose of this publication was not to accurately specify the source of the appellativised data, but unfortunately this makes it difficult to use the entries for research purposes. For example, the appellativised forms of the name *Ádám*, being the first entry of the publication, are presented as follows (KnE. 39):

Words referring to *Adam's apple* are linked to Adam's name both in the common language (*ádámcsutka*) and in dialects (*ádámalma*, *ádámbütyök*, *ádámcsomó*, *ádámcsont*, *ádámfalat*, *ádámgége*, *ádám-gombja*, *ádámgörcs*, etc.)

We know that persons wearing the *ádámkosztüm* (Adam's clothes) are actually nude. We know the word *ádámbűz* (Adam's smell) from folk tales, denoting human smell mainly in relation to foreigners, and persons who do not belong to the house. But what actually do people do who eat with *ádám villája* (Adam's fork)? It is jokingly said when someone eats by hand, in violation of decency, without cutlery. *Adamita* people were heretics in ancient times and in the Middle Ages. Their name comes from the name of the biblical *Adam*. Rolled roads covered with crushed stone that we call *makadám* roads also recall *Adam*. Such pavements were invented by a Scottish civil engineer, J. L. McAdam at the beginning of the 19th century (the name McAdam meaning 'Adam's son'). Our word *makadám* was created and appellativised by emphasizing his name according to the rules of the Hungarian language.

3.3. Sources and types of the vocabulary of the vocabulary originating from proper names

Earlier, dictionary-based word collections focused primarily on common names that can be easily associated with proper names, and mainly with first names that are more easily recognizable than other name types, and by now, the entire vocabulary of 36 dictionaries have been studied. These include etymological dictionaries (SzófSz., TESz.), semantic dictionaries (ÉrtSz., ÉKsz.), regional and country-level dialect dictionaries (e.g., Tsz., MTsz., BodrSz., FTsz., KiskSz., SzegSz., SzamSz.), slang dictionaries (e.g., Jenő–Vető 1900, Kabdebó 1917, Fazakas 1991, Hoffmann 1996) and smaller dictionaries focussing on the vocabulary of certain language strata or specialised and regional dictionaries (e.g., MNövSz., Vörös

1996). I performed the analysis of the corpus of first name origin in the mentioned dictionaries myself (Takács 2007: 45–97), while appellativised personal names in recent slang dictionaries (Timár–Fazakas 2003, Parapatics 2008, Szűts 2008, Kövecses 2009) have been studied by Andrea Parapatics (2012).

In my experience, dialect dictionaries contain mainly the appellativised forms of first names, while slang dictionaries (especially the most recent ones) feature those of other proper name types (mainly family names and toponyms). To mention some examples: *kádárkolbász* 'policeman's baton' (from the name of János Kádár, communist leader), *zrínyizik* 'runs away without paying the bill' (from the name of Miklós Zrínyi, defender of the castle of Szigetvár who heroically run among the besiegers), *blöki* 'dog', *nyelesdemalgon* 'a bottle of vodka' (from the medicine name Demalgon) (Kövecses 2009); *rákóczitér* 'corridor in the female prison' (from the name of a Budapest square, Rákóczi tér, once famous for prostitutes) (Szabó 2008); *balkán* 'chaos' (from the name of the Balkan) (Parapatics 2008); *antalljózsi* 'LSD blotter, drug' (from the name of József Antall, former Prime Minister), *csikágó* 'dangerous environment' (from the name of Chicago), *dzsuraszszikpark* 'reserved area where people do not work' (from the movie title Jurassic Park) (Kis 2015).

Our recent prison slang dictionary (Kis 2015) is full of appellativised forms that serve as the basis for changes by analogy in many cases as well. Whole families of well-known words were created with a similar or even the same meaning; e.g., *mengele*, *csaucseszku* (from Ceaucescu), *bubó* (from the name of a cartoon hero, Dr. Bubó) 'prison doctor'; *terminátor*, *zsan* (from Jean), *mikrobi* (from the name of a cartoon hero), *kintekunta* (from the name of Kunta Kinte, persona in the TV series Roots) 'abused person on the lowest grade in the hierarchy of the imprisoned, forced to serve his cellmates'; *dzsémszbandi* (from the name of James Bond), *geréb* (from the name of the traitor in a famous youth novel), *júdas*, *matahari*, *donibraszkó* (from the name Donnie Brasco) 'traitor'.

I analysed the corpus of different types of proper names also used as common words in prison slang from a semantic and morphological point of view (Takács 2020a), and we studied first names appellativised in Hungarian and Finnish slang by highlighting the main differences between the two word groups (Sarhema–Takács 2018). I believe that further examination of the rich slang vocabulary covering as many aspects as possible is definitely necessary since it can add to our knowledge with essential information regarding the process, the types and the mental background of appellativisation.

3.4. An embryonic Deonomasticon Hungaricum

There is not a single dictionary in Hungarian containing only the collection of appellativised common words, although such dictionaries exist in foreign languages (Italian and German) (Köster 2012, Schweickard 1997–2013; reviewed by Fábíán 2014, Müller 2015). The most extensive Hungarian work of this kind is the name inventory of the (so far only) Hungarian monograph on the said phenomenon, entitled *Keresztnevek jelentésváltozása. Egy tulajdonnévtípus közszóvá válásának modellje* (Semantic changes of personal names. Model of

the appellativisation of a proper name type) (Takács 2007: 97–136). This work presents the change by focusing on one type of proper names. It contains the appellativised derivatives of 28 Hungarian first names and nicknames arranged into entries.

The volume draws its corpus from the entire material of 32 dictionaries, analysed from three perspectives (general, structural and semantic). The general characteristics of the phenomenon are provided based on about 2,300 appellativised data of almost 400 Hungarian first names that have appellativised forms as well. The monograph contains only examples of first name origin and forms that have appellativised in Hungarian, excluding loan words of proper name origin. However, for reasons of length, only 28 of the 396 first names on which the study is based were included in the name inventory of the book.

Below I present the entry in the directory of the first name *Andor*, a male name that is rarely used as a proper name, and shows only few appellativised forms (Takács 2007: 99).

I. It is the shortened form of the old *Andorjás* form of the name *András* but it might have shortened from the old Hungarian first name *Andornak* as well. *Andornak* is the Hungarian form of the latin *Andronicus* (Ladó 130, Ladó–Bíró 29). We have data about its being used as a family name from 1453 (*Tomas Andor*). According to CsnSz., the family name is a father's name originating from *Andor*, the shortened nickname of the variant *Andorjás* of the old Christian personal name *András*. Its derivatives (*Andorka*, *Andorkó*) also appeared as family names (OkISz.).

II. A folk medicine is called *andortea* 'horehound tea, Marrubium vulgare' (ÚMTsz.).

5. Summary

Appellativised proper names appear in general dictionaries rather accidentally. Their selection and interpretation, as well as the information attached to them (including the exploration of the proper name origin) in many cases depends on the editor's judgment, beyond the type and purposes of the dictionary. In my opinion, it would be absolutely necessary and worthwhile to arrange this vocabulary into a separate dictionary, creating a Hungarian deonomasticon. For this purpose, existing collections based on the material of the previous dictionaries and the inventory part of the monograph discussing the phenomenon can serve as a good basis later on. As regards the Italian and German dictionaries mentioned as a model, I think it would be expedient to follow the German pattern. The Hungarian appellativised vocabulary would be worth processing as a semantic dictionary, from the descriptive aspect, mainly, but it is important to clearly distinguish between loan words and word formation in Hungarian.

It should be noted that since all Hungarian publications that can be used as antecedents mostly contain forms of first name origin, it is very important to include and present the appellativised forms of other types of names (toponyms, family names, etc.). In addition to the introduction of newer types of names, it is also important to expand the range of sources. In addition to traditional, printed dictionaries and collections, it would be worthwhile to open up to online sources (mainly slang dictionaries and blogs, and language use of the social media), since if we link appellativisation to the use of names in living languages, online dictionaries can be excellent sources of the vocabulary created by appellativisation.

The Hungarian deonomasticon developed using these aspects would fit in well with the series of onomastic publications related to first names that aim to popularize science and use scientific methodology, referred to in my study (Kálmán 1967, Fercsik-Raátz 1997, KnE.), which, at the same time, attract the attention of those who are interested in linguistics and also serve as sources for further onomastic research (be it semantic, morphological or lexological).

SOURCES USED

- BodrSz. = Nagy, Géza 1992. *Bodroközi tájszótár*. [Dialectal dictionary of Bodroköz.] Pácin: Bodroközi Kastélmúzeum Baráti Köre.
- ÉKsz. = József Juhász – István Szőke – Gábor O. Nagy – Miklós Kovalovszky (eds.) 1972. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ÉrtSz. = Géza Bárczi – László Országh (eds.) 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára*. [Dictionary of Hungarian.] 1–7. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ESz. = Zaicz, Gábor (ed.) 2006. *Etimológiai szótár*. [Etymological dictionary.] Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Fazakas, István 1991. *Jasszok, zsarók, cafkavágók. Életképek a vagányvilágból, ó- és új argó- szótár*. [Dictionary of old and new argot words.] Budapest: Fekete Sas Kiadó.
- Fercsik, Erzsébet – Judit Raátz 1997. *Hogy hívnak? Könyv a keresztnevekről*. [What is your name? A book about given names.] Budapest: Korona Kiadó.
- FTsz. = Imre, Samu 1973. *Felsőőri tájszótár*. [Dialectal dictionary of Felsőőr.] Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hoffmann, Ottó 1996. *Mini-tini szótár. A mai magyar diáknyelv szótára*. [Dictionary of present-day Hungarian youth language.] Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Központ.
- Jenő, Sándor – Imre Vető 1900. *A magyar tolvajnyelv és szótára*. [Hungarian argot and its dictionary.] Budapest: Béta Irodalmi Részvénytársaság.
- Kabdebó, Oszkár 1917. *Pesti jassz-szótár*. [Argot dictionary of Budapest.] Mezőtúr: Török Ignác Kiadványkötő.
- Kis, Tamás 2015. *Sittesduma. Magyar börtönszlengszótár*. [Dictionary of Hungarian prison slang.] Szlengkutatás, No. 9. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

- KiskSz. = Markó, Imre Lehel 1981. *Kiskanizsai szótár*. [Dialectal dictionary of Kiskanizsa.] Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KnE. = Fercsik, Erzsébet–Judit Raácz 2009. *Keresztnevek enciklopédiája. A leggyakoribb női és férfinevek*. [Encyclopedia of given names. The most common female and male names.] A magyar nyelv kézikönyvei, No. 16. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kövecses, Zoltán 2009. *Magyar szlengszótár*. [Hungarian slang dictionary.] Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MNövSz. = Csapody, Vera – Szaniszló Priszter 1966. *Magyar növénynevek szótára*. [Dictionary of Hungarian plant names.] Budapest: Mezőgazdasági Kiadó.
- MTsz. = Szinnyi, József 1893–1901. *Magyar tájszótár 1–2*. [Hungarian dialectal dictionary.] Budapest: Hornyánszky.
- Parapatics, Andrea 2008. *Szlengszótár. A mai magyar szleng 2000 szava és kifejezése fogalomköri szinonimamutatóval*. [Slang dictionary. 2000 words and expressions of present-day Hungarian slang.] Az ékesszólás kiskönyvtára 6. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szabó, Edina 2008. *A magyar börtönszleng szótára*. [Dictionary of Hungarian prison slang.] Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- SzamSz. = Csúry, Bálint 1935–1936. *Szamosháti szótár 1–2*. [Dialectal dictionary of Szamoshat.] Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- SzegSz. = Bálint, Sándor 1957. *Szegedi szótár 1–2*. [Dialectal dictionary of Szeged.] Budapest: Akadémiai Kiadó.
- SzófSz. = Bárczi, Géza 1941. *Magyar szófejtő szótár*. [Hungarian etymological dictionary.] Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Szűts, László 2008. *Diáksóder*. [Student slang.] Budapest: Cédrus Művészeti Alapítvány – Napkút Kiadó.
- TESz. = Benkő, Loránd (ed.) 1967–1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–3*. [Historical-etymological dictionary of Hungarian.] Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Timár, György – István Fazakas 2003. *Szleng-szó-szedet*. [Slang vocabulary.] Budapest: Fekete Sas Kiadó.
- Tsz. = Magyar tájszótár. [Hungarian dialectal dictionary.] Buda: A' Magyar Tudós Társaság. 1838.
- ÚMTsz. = B. Lőrinczy, Éva (ed.) 1979–2010. *Új magyar tájszótár 1–5*. [New Hungarian dialectal dictionary.] Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vörös, Éva 1996. *Egzotikus gyümölcsök magyar neveinek történeti-etimológiai szótára*. [Historical-etymological dictionary of the Hungarian names of exotic fruits.] Debrecen.

REFERENCES

- P. Csige, Katalin 1986. Személynevek frazeológiai egységekben. [Personal names in phraseological units.] *Magyar Névtani Dolgozatok* 62. ELTE, Budapest.

- Fábián, Zsuzsanna 2014. Wolfgang Schweickard, ed.: *Deonomasticon Italicum*. Dizionario storico dei derivati da nomi geografici e da nomi di persona 1–4. Con supplemento bibliografico. [Review.] *Névtani Értesítő* 36: 282–285.
- Fábián, Zsuzsanna 2015. A szótár, illetve a lexikon és az enciklopédia megkülönböztetése az „enciklopédikus szótár” műfajának tükrében. [Separating dictionaries, lexicons and encyclopedias, in view of the genre of encyclopedic dictionaries.] In: Fábián, Zsuzsanna – Szöllősy, Éva (eds.): *Szótár, lexikon, enciklopédia. Kérdések és feladatok. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*. 172. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Farkas, Tamás 2003. Név kutatás – szlengkutatás: nevek és köznevesülés a katonai szlengben. [Name research and slang research: names and appellativisation in military slang.] In Hajdú, Mihály – Keszler, Borbála (eds.): *Köszöntő kötet Kiss Jenő születésnapjára*. Budapest: ELTE. 641–650.
- Hajdú, Mihály 1998. Erzsébet Fercsik – Judit Raátz: *Hogy hívnak? Könyv a keresztnevéről*. [What is your name? A book about given names.] [Review.] *Névtani Értesítő* 20:134–139.
- Hajdú, Mihály 2002. A tulajdonnevek köznevesülése. [On appellativisation.] In Gréczi-Zsoldos, Enikő – Kovács, Mária (eds.): *Köszöntő kötet B. Gergely Piroska tiszteletére*. Miskolc: Miskolci Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 50–59.
- Hajdú, Mihály 2003. *Általános és magyar névtan. Személynevek*. [General and Hungarian onomastics. Personal names.] Budapest: Osiris.
- Kálmán, Béla 1967. *A nevek világa*. [The world of names.] Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kemény, Gábor 2014. Az antonomázia helye a nyelvi képek családjában. [The place of antonomasia in the family of tropes.] *Magyar Nyelv* 110: 257–265, 385–393.
- Kiefer, Ferenc 2007. *Jelentéelmélet*. [Semantic theory.] 2nd edition. Budapest: Corvina Kiadó.
- Köster, Rudolf 2012. *Eigennamen im deutschen Wortschatz. Ein Lexikon*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Laczkó, Géza 1956. Köznévvé vált tulajdonnevek. [Proper nouns that have become common nouns.] In Lőrincze, Lajos (ed.): *Nyelvművelő*. Budapest: Művelt Nép Könyvkiadó. 92–97.
- Lakatos, Erika 1993. Személynevek az Új Magyar Tájszótár szólásaiban és közmondásaiban. [Personal names in the proverbs of the New Hungarian Etymological Dictionary.] *Névtani Értesítő* 15: 212–215.
- B. Lőrinczy, Éva 1991. Jancsi és Juliska. [Hansel and Gretel.] In Hajdú, Mihály – Kiss, Jenő (eds.): *Emlékkönyv Benkő Loránd 70. születésnapjára*. Budapest: ELTE. 423–426.
- Müller, Márta 2015. Rudolf Köster: *Eigennamen im deutschen Wortschatz*. [Review.] *Névtani Értesítő* 37: 274–277.

- Parapatics, Andrea 2012. Közszóvá váló személynevek a mai magyar szlengben. [Personal names turning into common nouns in present-day Hungarian slang.] In: Parapatics, Andrea (ed.): *Doktoranduszok a nyelvtudomány útjain*. (A 6. Félúton konferencia, ELTE BTK 2010. október 7–8.). Talentum series, No. 2. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 156–169.
- Reszegi, Katalin 2010. A köznevesülésről. [On appellativisation.] *Névtani Értesítő* 32: 143–149.
- Reszegi, Katalin 2018. On the proper name-to-appellative transformation. *Rivista Italiana di Onomastica* 24: 25–46.
- Sarhema, Maria – Jari Sivonen 2015. Suomen ja unkarin slengin appellatiivisaneet etunimiyhdyssanat. [On Appellative forms of Given Names in Finnish and Hungarian slang.] *Folia Uralica Debreceniensia* 22:191–212.
- Sarhema, Maria – Judit Takács 2018. 'Ember' jelentésű köznevesült keresztnévek a finn és a magyar szlengben. [Appellativised given names denoting 'man' in Finnish and Hungarian slang.] *Folia Uralica Debreceniensia* 25: 211–225.
- Schweickard, Wolfgang (ed.) 1997–2013. *Deonomasticon Italicum. Dizionario storico dei derivati da nomi geografici e da nomi di persona 1–4. Con supplemento bibliografico*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110281415>
- Simonyi, Zsigmond 1881. Andalog. [On the word *andalog* 'go about dreamily'.] *Magyar Nyelvőr* 10: 405–407.
- J. Soltész, Katalin 1959. Tulajdonnév és köznév határterülete. [On the frontier between proper nouns and common nouns.] *Magyar Nyelv* 55: 461–470.
- J. Soltész, Katalin 1979. *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. [The function and meaning of proper nouns.] Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szendrey, Zsigmond 1936. Személynevek mint köznevek. [Personal names used as common nouns.] *Magyar Nyelv* 32: 248–259.
- Szily, Kálmán 1911. Régi dolgok új kiadásban. Személy- és helynevekből lett közszók. [Common nouns from personal names and place names.] *Magyar Nyelv* 7: 90–98, 135–138.
- Takács, Judit 2000. Bödekata, fagyurka és társaik. Közszóvá vált keresztneveinkről. [On given names that have turned into common nouns.] *Magyar Nyelvjárások* 38: 403–409.
- Takács, Judit 2002. Az igeképzés egy sajátos esete: keresztnévből alkotott igék. [A special case of verb derivation: verbs derived from given names.] In Hoffmann, István – Juhász Dezső – Péntek, János (eds.): *Hungarológia és dimenzionális nyelvészlelet. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10.)*. Debrecen–Jyväskylä: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 121–126.
- Takács, Judit 2003. Istvánok, Istik, Pistik. Egy keresztnév közszoí származékainak vizsgálata. [A study of common nouns derived from the given name *István* 'Stephen'.] *Magyar Nyelvjárások* 41: 603–607.

- Takács, Judit 2007. *Keresztnevek jelentésváltozása. Egy tulajdonnévtípus közszóvá válásának modellje*. [On the semantic change of given names. Appellativization Model of a Proper Name Type.] A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai, No. 86. Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézet, Debrecen.
- Takács, Judit 2020. Közszóvá vált tulajdonnevek a börtönszlengben. [Appellativised proper nouns in prison slang.] In Fóris, Ágota – Bölcskei, Andrea – Heltai, János Imre (eds.): *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. IV. Szociolingvisztika, névtan, nyelvtörténet. A MANYE Kongresszusok Előadásai*, No. 14. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolnai, Vilmos 1899. Személynevek mint köznevek. [Personal names used as common nouns.] *Magyar Nyelvőr* 28: 1–9.
- H. Varga, Márta 2017. Bibliai eredetű személynevek köznevesülése. [The appellativisation of personal names of Biblical origin.] *Folia Uralica Debreceniensia* 24: 259–274.
- Vitányi, Borbála 1985. Értjük-e a nyelvjárások üzenetét? [Do we understand the message of dialects?] *Édes Anyanyelvünk* 7/4: 11–12.
- Vitányi, Borbála 1997. Keresztnevek és becézőnevek népnyelvi mezőben. [Given names and nicknames in dialects.] *Magyar Nyelvjárások* 121: 39–43.

Köznevesült tulajdonnevek a magyar szótárakban

Tanulmányomban először azokat a tényezőket mutatom be, melyek a köznevesülés jelenségének egyértelmű meghatározását nehezítik, majd pedig megvizsgálom az apellativizációval létrejött közszóalakok szóközlésekben és szótárakban való eddigi megjelenését, illetve a szócsoporthoz azon jellegzetességeit, melyek az ily módon létrejött alakok szótárba szerkesztésekor nehézséget jelenthetnek. Vizsgálatom alapján úgy látom, hogy a köznevesült tulajdonnévi adatok megjelenése az egyes szótárakban igen esetleges: kiválogatásuk és értelmezésük, illetve a hozzájuk fűzött információk (köztük a tulajdonnévi eredet feltárása is) a szótár típusán és célján túl sok esetben a szerkesztő megítélésétől függ. A magyar köznevesült szóanyagot elsődlegesen leíró szempontból, értelmező szótárként lenne érdemes feldolgozni, ám a korpusz kialakítása során fontos a jövevényszavak és a magyar szóalkotás egyértelmű elkülönítése. Igen lényeges a köznevesült keresztnévi adatfeldolgozásokon kívül az egyéb névtípusok (helynevek, családnevek stb.) közszóinak származékainak bevonása és felmutatása, továbbá a források körének bővítése is.

ISMERTETÉSEK, BÍRÁLATOK

OSVÁTH DOROTTYA

**BOZSIK GABRIELLA – LUDÁNYI ZSÓFIA (SZERK.):
SZABÁLYZAT, OKTATÁS, GYAKORLAT: HELYESÍRÁSRÓL
SOKSZÍNŰEN. A 2015-ÖS ÉS A 2017-ES NAGY J. BÉLA
HELYESÍRÁSI VERSENY ELŐADÁSAI, FELADATAI ÉS
EGYÉB TANULMÁNYOK.**

EGER, LÍCEUM KIADÓ, 2019. 288 LAP

Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet

Szabályzat, oktatás, gyakorlat: helyesírásról sokszínűen. Ezzel a címmel jelent meg 2019-ben az egri Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke által 2015-ben és 2017-ben megrendezett Nagy J. Béla helyesírási verseny feladataiból, valamint a versenyhez kapcsolódó szakmai programon elhangzott előadások anyagából álló kötet. E munkával a szerkesztők egyrészt folytatni kívánták azt a hagyományt, hogy a helyesírási verseny Kárpát-medencei döntőjének anyaga nyomtatott, illetve az utóbbi években lehetőleg digitális formában is megjelenik. Emellett a szerkesztők célja volt egy olyan segédanyag létrehozása is, amely megkönnyíti a versenyre felkészülő diákok és felkészítő tanáraik munkáját; amely lehetőséget ad a felsőoktatásban és középiskolában tanítók számára a versenyfeladatok tananyagként történő alkalmazására; és amely az érdeklődők számára sokszínűen, változatosan, érdekes témákon keresztül szól a helyesírás jelenkori kérdéseiről.

A kötet három szerkezeti egységre osztható. Az első Bozsik Gabriella előszava és a verseny harmincadik évfordulója alkalmából írt jubileumi visszatekintése alkotja, a második és harmadik egység pedig a 2015-ös és a 2017-es verseny anyagait tartalmazza. Az egyes fordulók anyagát prezentáló fejezetekben az olvasó megismerkedhet az az évi döntő tollbamondási feladatával, helyesírási feladatlapjaival, és ezek megoldókulcsával, majd az adott évi Kárpát-medencei döntő szakmai programjához kapcsolódó anyagok következnek. A kötet összesen húsz – helyesírási szabályozásokról, továbbá különböző módszertani és gyakorlati kérdésekről szóló – tanulmányt tartalmaz, tizenegyet a 2015-ös, kilencet pedig a 2017-es fordulóhoz kapcsolódva.

Az előszót (7–8) és visszatekintő írást (9–18) elolvasva megismerkedhetünk a felsőoktatási hallgatók számára meghirdetett Nagy J. Béla helyesírási verseny történetével. Ahogy a történeti áttekintésből kiderül, a verseny döntője 1993 óta egészül ki szakmai programmal is, amely még hasznosabbá teszi a rendezvényt a résztvevők számára. Az 1993. év azért is nevezetes, mert ekkor indult el az országos (később Kárpát-medencei) döntők anyagának kötetbe rendezése, nagyközönség számára való elérhetővé tétele.

A 2015. évi fordulóhoz kapcsolódó tanulmányok sorát Adamikné Jászó Annának a helyesírás-tanítás módszertanához kapcsolódó írása (33–49) nyitja, melyben a szerző ismerteti a történelem során alkalmazott – nemcsak magyar, hanem külföldi – olvasástanítási módszereket, gyakorlatokat, és leírja, hogyan hatnak ezek a módszerek a helyesírási készség és tudás kialakulására és minőségére.

Biró János tanulmányában (51–63) azzal foglalkozik, milyen helyesírási kérdések merülhetnek fel egy adott nyelv szóanyagát bemutatni kívánó átfogó értelmező szótár, az MTA Nyelvtudományi Intézetében¹ készülő Nagyszótár (NSzt.) összeállításakor. Az írás ékes bizonyítéka annak, hogy a magyar helyesírás legneuralgikusabb pontja a különírás és az egybeírás kérdése, ezt ugyanis a szerző – a tanulmányban említett egyéb problémákhoz viszonyítva – meglehetősen hosszan tárgyalja *A magyar nyelv nagyszótárának* szóanyagával való összefüggésben.

H. Tóth István tanulmánya (65–81) hasznos elméleti és gyakorlati anyagot kínál a helyesírás tanításával foglalkozó pedagógusok számára. A szerző alaposan körbejárja az igekötők témakörét onnan kezdve, hogy mi az igekötő, odáig, hogy milyen szabályok vonatkoznak helyesírásukra. A grammatikai ismeretanyag összefoglalása után pedig egy komplett gyakorlati anyagot kínál az olvasók számára az igekötők tanításához.

Ezt követi Keszler Borbála írása (83–101), mely az akadémiai helyesírási szabályzat jelenleg is érvényes 12. kiadását mutatja be. Az írás röviden felvázolja az új kiadás megjelenéséhez szükséges előkészítő munka folyamatát (beleszöve az ismertetésbe azt, miért is volt szükség a szabályzat megújítására), típusokba szedve ismerteti az új kiadás, majd a szótári anyag változásait, valamint a megváltozott helyesírású szavak jegyzékét is az olvasó elé tárja. Így ez a tanulmány bárki számára hasznos olvasmány lehet, aki tájékozódni vágyik az új kiadás szükségességéről, illetve korábbi szabályzathoz képesti változásairól.

Laczkó Mária a középiskolába felvételiző és már középiskolába járó tanulók helyesírását vizsgálja (103–114). Az írásában bemutatott empirikus kutatás célja képet kapni arról, hogy a vizsgálatban részt vevő diákok helyesírásában jelentkező problémák hogyan kapcsolódnak a hallási észleléshez és a vizuális észleléshez. A bemutatott empirikus vizsgálat fontos eredménye, hogy a részt vevő tanulók helyesírási problémáinak hátterében inkább beszédészleléshez kapcsolódó hiányosságok állnak. A vizuális emlékképek felidézésének elégtelensége kevesebb esetben mutatható ki.

Ludányi Zsófiának a 2015-ös fordulóhoz kapcsolódó írása (115–127) az MTA Nyelvtudományi Intézetében készült helyesiras.mta.hu helyesírási tanácsadó portál online eszközeit mutatja be. Az egyes webeszközök rövid ismertetését követően a szerző arra mutat példákat, hogyan alkalmazhatók az online segédeszközök a helyesírás tanításában a közoktatásban, illetve a felsőoktatásban. Mivel a szerző maga is oktat helyesírást felsőoktatási keretek között, így az írás leginkább a portál felsőoktatásban való hasznosíthatóságát mutatja be.

¹ A jelenlegi Nyelvtudományi Kutatóközpont jogelőd intézménye.

Ugyanakkor pontosan leírja az egyes eszközök működését és használati területét is, ezért hasznos lehet mindazoknak, aki ismerkednének az eszközök megfelelő használatának módjával.

Ezt követi Misad Katalin tanulmánya (129–137), amely azt mutatja be, milyen helyesírási kérdések merülhetnek fel olyan helyzetben, ahol a magyar mint kisebbségi nyelv van jelen. A tanulmány azt vizsgálja, milyen területeken hat leginkább a szlovák helyesírás a szlovákiai magyar írásgyakorlatra. A szerző érinti a földrajzi nevek és az intézménynevek helyesírásának kérdését, valamint a rövidítések, mozaikszók írását és az írásjelek használatát, kiemelve, milyen interferenciajelenségek tapasztalhatók az egyes területeken.

Ugyancsak a magyart kisebbségi nyelvként beszélők helyesírásával foglalkozik Nagy Natália tanulmánya (139–152), amely a kárpátaljai magyar tanulók helyesírási készségeit vizsgálja a Simonyi Zsigmond helyesírási verseny kárpátaljai megyei fordulójának kapcsán szervezett felmérés keretében. A tanulmány rámutat, hogy a kárpátaljai magyar iskolák tantervében a helyesírási készség nem tartozik a fejlesztendő kompetenciák közé, így annak fejlesztésére csupán a kevés nyelvtani témájú tanórán nyílik némi lehetőség. Mindezek ellenére összességében megfelelő szintűnek tekinthetők a vizsgált 5–8. osztályos diákok helyesírási ismeretei.

Sólyom Réka a neologizmusok helyesírásának kérdésével foglalkozik (153–163), amely a normatív szabályozás egyik problémás pontja manapság. A neologizmus fogalmának definiálása után a szerző összegyűjti, milyen helyesírási sajátságok jellemzik az utóbbi időkben keletkezett magyar és idegen nyelvű neologizmusokat. Ezután példákkal illusztrálja azokat a megértési stratégiákat, melyek a helyesírással is összefüggésbe hozhatók. Végül pedig egy 2015-ben végzett kérdőíves kutatás tapasztalatait ismerteti röviden, mintegy adalékként a témához.

Szántó Bíborka tanulmányának (165–181) célja a helyesírással kapcsolatos tantervi követelmények vizsgálata a romániai második osztályosokra vonatkozó, 2013-ban megjelent anyanyelvi tantervben. A tanulmány sorra veszi, milyen követelmények és tartalmak vonatkoznak a helyesírásra a vizsgált tantervben, illetve az ehhez kapcsolódó anyanyelvi tankönyv feladatait is ismerteti, végül a szerző összegzi, mit állapított meg a tanterv és tankönyv vizsgálatából, felsorolva, milyen feladattípusok foglalkoznak a helyesírás és a helyesírási készség fejlesztésével.

Zimányi Árpád helyesírási alakváltozatokkal foglalkozó tanulmányában (183–190) arra az AkH. 12. kiadásában megfigyelhető tendenciára helyezi a hangsúlyt, hogy a szabályzat korábbi kiadásaihoz képest több szabálypontban jelenik meg a vagylagos írásmód elvi és gyakorlati lehetősége, vagyis nőtt a több alakváltozattal rendelkező szavak száma. A tanulmány először mutatja be, hogyan kezelték a többféle alakváltozatot felmutató szavak helyesírását a 12. kiadás előtti helyesírási szabályzatok, helyesírásról szóló kiadványok. Majd részletesen ismerteti, milyen változásokat hozott az alakváltozatok szempontjából a szabályzat legújabb kiadása. Az írás reflektál arra is, hogy a több alakváltozat megengedésének célja alapvetően az volt, hogy a nyelvhasználók számára egyszerűbbé tegyék a nyelvhasználatot, a kérdés azonban vitákat

eredményezett, mivel egyesek szerint a több alakváltozat megengedése inkább elbizonytalanítja, mint magabiztosabbá teszi a nyelvhasználókat.

A 2017-es Nagy J. Béla helyesírási versenyhez kapcsolódó tanulmányok sorát H. Tóth István gyakorlati jellegű írása nyitja (205–216). Ebben a szerző azt vázolja fel, hogyan alkalmazható a magyar nyelv rendkívül gazdag szólás- és közmondásanyaga a helyesírás, azon belül is a helyesírásunkat meghatározó alapelvek tanításában.

A második tanulmány Keszler Borbála írása (217–226), melyben a szerző – már a frappánsan megválasztott címmel is – arra hívja fel a figyelmet, hogy egyes írásjelek sokkal kifejezőbb módon is használhatók lennének írott nyelvünkben. A tanulmány részletesebben foglalkozik a gondolatjel és a kettőspont kifejező használatának lehetőségeivel, kitér az írásjelek beszélt nyelvi hatások érzékeltetésében való használatára, és arra is, hogy az írásjelek szimbólumként is funkcionálhatnak.

Laczkó Krisztina és Mártonfi Attila, az *Osiris Helyesírás* kézikönyv szerző-párosa azt a kérdést járják körül, hogy mire lehet alkalmas az *Osiris Helyesírás* az új szabályzat megjelenése után (227–237). A szerzők emellett foglalkoznak a kézikönyv felújításának, az akadémiai helyesírási szabályzat 12. kiadásával való összehangolásának elméleti kérdéseivel és gyakorlati teendőivel is.

Ludányi Zsófiának a „népi nyelvészet” (folk linguistics) mintájára általa „népi helyesírás”-nak nevezett hétköznapi helyesírási gondolkodásról szóló tanulmánya (239–246) azt mutatja be, hogyan viszonyul a helyesírási szabályzathoz a mindennapi helyesírási gyakorlat. A szerző – saját nyelvi tanácsadásban szerzett tapasztalatait felhasználva – példákkal illusztrálja, hogy a közönségszolgálathoz forduló beszélők egy része erősen leegyszerűsítve (egy fogalom – egy szó; azonos fogalomkörü csoport – egyféle írásmód) közelítik meg a magyar helyesírás rendszerét. A tanulmány példái megmutatják, a szavak között a nyelvhasználók által felfedezni vélt analógiák és logikai kapcsolatok a gondolkodásban sokszor erősebben érvényesülnek, mint a grammatikai kategóriák.

Ludányi Zsófia írásához hasonlóan Minya Károly tanulmánya (247–254) is a helyesírási tanácsadáshoz, a szabályzat és a mindennapi gyakorlat kapcsolatához köthető. A szerző számos példán keresztül bemutatja a Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda nyelvi tanácsadó szolgálatához érkező kérdéseket és az arra adott válaszokat, rávilágítva arra, melyek azok a helyesírási területek, amelyek gyakorta okoznak problémát a beszélőknek.

Misad Katalin tanulmányában (255–263) azt vizsgálja, milyen hatással van a többségi nyelv a szlovákiai magyar sajtónyelvre, azon belül pedig a tulajdonnevekre. Írásában a szerző két fő tulajdonnévtípus, az intézménynevek és a földrajzi nevek szlovákiai magyar sajtóban történő helyesírását vizsgálja. A tanulmány külön kezeli a magyar nyelven keletkezett és a szlovák nyelvből fordított anyagokat, ezeket vizsgálva von le különféle helyesírási interferenciajelenségekre vonatkozó következtetéseket.

Prószéky Gábor tanulmánya (265–271) ismét a helyesírási szabályzat 12. kiadásával foglalkozik. A tanulmány elején a szerző röviden összefoglalja a magyar

helyesírás kialakulásának történetét, fontosabb mérföldköveket említve meg 1832-től a 12 kiadás megjelenéséig. Majd részletesen szól arról, milyen változásokat hozott a legújabb kiadás megjelenése. Végül pedig a helyesírás-ellenőrző programokkal foglalkozik, kiemelve, tanulságként megfogalmazva, hogy egy számítógépes rendszer a helyesírás bizonyos részeire megtanítható, de mindig lesznek olyan kérdések, amelyekre egy gép nem tud választ adni.

Simon Szabolcs (273–282) a szlovákiai magyar középiskolás diákok, és pedagógushallgatók helyesírási ismereteit vizsgálja egy országos szintű próbafelmérés keretében (szövegalkotás és tollbamondás alapján), illetőleg a témához kapcsolódó dokumentumok elemzésével. A tanulmány emellett érinti annak kérdését is, mi jellemzi a helyesírásra vonatkozó tantervi szabályozást Szlovákiában.

A kötetet Takács Judit tanulmánya zárja (283–288). A szerző bemutatja a kortárs finn helyesírást, annak előzményeit, valamint meghatározó alapelveit. Ismerteti a finn helyesíráshoz kapcsolódó főbb kiadványokat és intézményi kereteket. A magyar helyesírási szabályozással összehasonlítva megállapítja, a finn helyesírás megengedőbb, mint a magyar, azt azonban nem állítja, hogy emiatt könnyebb lenne elsajátítani azt.

A szerkesztők célkitűzéseinek megfelelően a kötet számos változatos téma felől közelítve értekezik a helyesírás és helyesírás-tanítás jelenkori problémáiról, a hazai helyzet bemutatása mellett képet ad arról is, milyen kérdések és problémák jelentkezhetnek a határon túli területeken, illetve rávilágít arra is, hogy a helyesírás egyáltalán nem csak hazánkban szerteágazó és bonyolult kérdéskör.

Ahogy az a kötet címe is ígéri az olvasónak, a benne felsorakoztatott tanulmányok több szabályzatra, oktatási kérdésre és gyakorlati tényezőre reflektálnak. A kötet különleges érdemének tekinthető, hogy benne a „gyakorlat” címszó alá nemcsak olyan tanulmányokat tudunk rendelni, melyek a helyesírás-tanítás gyakorlatával foglalkoznak, hanem olyanokat is, melyek különböző nyelvi tanácsadással foglalkozó intézmények munkáján keresztül képet adnak arról, hogyan viszonyulnak a beszélők a szabályozottsághoz.

A *Szabályzat, oktatás, gyakorlat. Helyesírásról sokszínién* című kötet mindenkinek ajánlható, aki ezzel kapcsolatos ismereteinek felelevenítésére és bővítésére vágyik. Összességében azt mondhatjuk, hogy a kötetben megjelent tollbamondásszövegek, feladatsorok és tanulmányok széles skálán kínálnak gazdag és valóban „sokszíniű” ismeretanyagot helyesírási kérdések iránt érdeklődő olvasónak. A feladatsorok és megoldókulcsok valóban hasznosak lehetnek az oktatásban, illetve a versenyre való felkészülésben, továbbá általuk akár a könyvet forgató nem szakmabeli érdeklődők is kedvet kaphatnak helyesírástudásuk ellenőrzéséhez.

GAÁL ZSUZSANNA

**UDÁNYI ZSÓFIA – JÁNK ISTVÁN – DOMONKOSI ÁGNES
(SZERK.): A NYELV PERSPEKTÍVÁJA AZ OKTATÁSBAN.
VÁLOGATÁS A PELIKON2018 OKTATÁSNYELVÉSZETI
KONFERENCIA ELŐADÁSAIBÓL.**

LÍCEUM KIADÓ, EGER, 2020. 528 LAP

*Szegedi Tudományegyetem Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*

Az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékén működő PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport egyik első nagyobb léptékű kezdeményezése a 2018. november 15–16. között Egerben megrendezett *PeLiKon2018 – A nyelv perspektívája az oktatásban* címmel oktatásnyelvészeti konferencia volt. A rendezvény elsődleges célja – amint azt a kötet szerkesztői előszavában olvashatjuk –, hogy fórumot teremtsen a nyelv és oktatás kérdéseit, összefüggéseit kutató szakemberek interdiszciplináris párbeszédének, s egyúttal hozzájáruljon az *oktatásnyelvészet* terminus meghonosodásához a számos ide kapcsolódó hazai kutatás egységbe foglalásának érdekében.

A jelen recenzió tárgyát képező kötet a konferencián elhangzott előadások írott változatát tartalmazza, nyolc tematikus egységbe rendezve, melyek a következők: 1. Elméleti kérdések és dilemmák. 2. Kompetenciafejlesztés az anyanyelvi órán. 3. A szociolingvisztika és stilisztika szemlélete az anyanyelvi nevelésben. 4. Tankönyvek és tanítási segédletek. 5. Pedagógiai kommunikáció. 6. Szakmai, szaknyelvi kommunikáció. 7. Nyelvtanulás – nyelvtanítás. 8. Többsnyelvű környezet, többsnyelvű háttér a nyelvtanításban. Az egyes tematikus egységekben a kiegyensúlyozott szerkesztésnek megfelelően 4–6 tanulmány található, melyeket az alábbiakban ismertetek röviden.

A kötet első, *Elméleti kérdések és dilemmák* című fejezetében négy tanulmányt olvashatunk. Tolcsvai Nagy Gábor tanulmányában két értelmezéstípust vet egybe: a Jakobson-féle strukturalista modellt és a funkcionális triadikus modellt. A jakobsoni értelmezés szerint „... a kommunikáció egyirányú, a beszélő a hallgatónak információt továbbít (»átad«), a folyamatban csak a beszélő cselekszik, a hallgató csupán beszélőváltás után lesz aktív, saját megszólalásával” (Tolcsvai Nagy 2020: 13). A funkcionális triadikus modell a Terestyéni-féle leírást (2006) bontja ki, miszerint a kommunikáció alapja az emberi együttműködés. A kommunikációs partnerek, beszélő és hallgató közös nyelvi tevékenység során hozzák létre a beszélgetés tárgyát, melyre figyelmük irányul, s mely folyamat célja a megértés, egyfajta közös értelmezés, gondolkodás. „Mindkét beszélőtárs cselekszik, aktív, hiszen mind a beszéd, mind a beszéd megértése tevékeny embert

kíván. Ezzel együtt a pillanatnyi beszélő és hallgató viszonya aszimmetrikus, mert a beszélő irányítja a hallgató figyelmét. Minden beszélőtárs mindig integrált beszélő/hallgató, vagyis a beszélgetés egyik szakaszában beszélő, a másik szakaszban hallgató, és a két szerepet tudja váltogatni” (Tolcsvai Nagy 2020: 22). A kommunikáció eme dinamikus modelljének iskolai alkalmazásával nemcsak az oktatás területén szükséges változásokhoz, hanem az általános kommunikációs kultúra fejlesztéséhez is közelebb kerülhetnénk. Mindez különösen indokolt, mivel a vizsgált nyelvtankönyvekben a pragmatikai szempontok szervesen vagy elnagyoltan jelennek meg, a mindennapi beszédhelyzetek alig szerepelnek a kötetek példaanyagában.

Az előző íráshoz szorosan kapcsolódik Paolo Driussi cikke, amely a nyelvtanítás funkcionális megközelítését tárgyalja. Az idegennyelv-tanítás megváltozott céljai, módszerei állnak, a spontán beszéd primátusa a gyakorlat oldalán, illetve a beszédprodukciós modellek az elmélet oldalán. Elmélet és gyakorlat közös metszetébe a pragmatikai kompetencia kerül, mely a funkcionális megközelítés top-bottom irányú elemzését követi. A szerző magyar, angol és olasz példák alapján mutatja be a funkcionális elmélet lehetőségeit az egynyelvű és a kétnyelvű tanításban. Véleménye szerint az anyanyelv és az idegen nyelv tanítása párhuzamos, mivel mindkét esetben a beszélő közlése áll a középpontban (Driussi 2020).

Sebők Szilárd tanulmányában a nyelvléírás különböző perspektíváit mutatja be a metanyelv szintjeinek dinamikus változatain keresztül. Kiindulópontja szerint „a metanyelv nemcsak azért érdekes, mert egy olyan beszéd- vagy írásmódot takar, amelynek tárgya/témája a nyelv, hanem mert ez is egyfajta beszéd, amelynek a jellege nagyban befolyásolja a nyelvléírást” (Sebők 2020: 51). A metaszinten belüli perspektívaválasztás azt mutatja meg, hogy a nyelvléírás során milyen perspektívából kívánja a nyelvész az általa választott nyelvi jelenséget leírni. A beszélői perspektíva során már-már azonosul a szereplővel, belehelyezkedik a beszélő(k) valóságába. A kutatói perspektíva azt a leíró stratégiát jelenti, ahol a nyelvész a beszélők tevékenységére rálátva, egyfajta szűrővel kezeli a beszédtevékenységet. A szerzői perspektíva során a beszélői valóság rekonstrukciója áll a nyelvléírás középpontjában, míg a terminusok perspektívája azt a megközelítést jelenti, amelyben a nyelvész a terminusokon és azok viszonyain keresztül értelmezi a beszélők tevékenységét. Az egyes perspektívatípusokat a cikk írója szemléletes példákkal támasztja alá, hangsúlyozva azt a tényt, hogy minden egyes perspektíva a beszélő tevékenységének jobb megismerését tűzte ki célul. A mindenkori beszélő(k) tevékenységének – a különböző perspektívák mentén történő – nyelvészeti vizsgálata mellett az itt bemutatott rendezőelvek segítséget nyújthatnak nyelvi, nyelvészeti problémák megoldásában, amint azt a tanulmány zárókérdései előrevetítik. Felsejlik a perspektívaváltás fogalma, mely további kutatások tárgya lehet.

Farkas Judit, Alberti Gábor és Szabó Veronika tanulmányukban a pro-drop jelenséggel foglalkoznak, mely különböző nyelvtípusba tartozó nyelveknél is előfordul: „bizonyos névmásokat nem kötelező kimondanunk ahhoz, hogy a mondat grammatikus maradjon” (Farkas–Alberti–Szabó 2020: 55). [...] a magyarban nemcsak az alany, hanem a tárgy, sőt, a birtokos is kimondatlan maradhat”

(Farkas–Alberti–Szabó 2020: 56). Ez a problémakör az anyanyelvi nevelésben újra és újra felmerülő dilemmát jelent a magyartanárok számára. A magyar nyelv-tankönyvek a leíró nyelvtan nyelvreírásának megfelelően a felszíni szerkezetet állítják az elemzés középpontjába, a transzformatív generatív nyelvelméleten nevelkedő tanárnemzedék viszont a mélyszerkezeti struktúra ábrázolását is fontosnak tartja a magyar mondat szerkezet tárgyalásakor. A szerzők az el nem hangzó elemek kezelését történetileg is áttekintik, valamint a jelen dilemmát okozó kétféle elemzésmódot számos példán be is mutatják. Zárógondolatuk egyértelmű felhívás: a nyelvtudomány kutatási eredményeit elérhetővé kell tenni a magyar közoktatásban a felfedező, problémamegoldó tanítás érdekében.

A kötet második nagy egysége a *Kompetenciafejlesztés az anyanyelvi órán* címet viseli, és öt tanulmányból áll. Markó Alexandra, Csapó Tamás Gábor, Deme Andrea, Bartók Márton és Grácsi Tekla Etelka tanulmányukban a magánhangzók képzési jegyeinek tanítását vizsgálják az artikulációs tapasztalattal, a kutatási eredményekkel és az elméleti kategóriákkal összevetve. A magánhangzók hagyományos jellemzőit – a nyelvállás foka, a nyelv vízszintes helyzete, az ajakműködés – a szakirodalomban és a közoktatás tankönyveiben egyaránt a lingvális-orális modell közvetíti, mely több kérdésre sem ad egységes választ. Mivel „az artikulációs mozgások jóval komplexebbek annál, mint hogy pusztán a nyelv vízszintes és függőleges helyzete (és az ajakműködés) dimenzióiban a fenti jegyekkel leírhatók lennének” (Markó et al. 2020: 73), a szerzők ultrahangos nyelvkontúrvizsgálataikkal azt mutatják be, hogy az artikulációs és vizuális tapasztalat az absztrakt képzési jegyekkel nem (vagy csak részben) hozhatók összefüggésbe. Végső kérdésfelvetésük is azt a kutatási irányt jelöli ki számunkra, miszerint a magánhangzók tárgyalását a közoktatásban egy dinamikusabb modellben, a nyelvi funkciók felől érdemes megközelíteni, „mivel a nyelvhasználati tapasztalat sokkal hozzáférhetőbb és egyértelműbb, mint az artikulációs tapasztalat” (Markó et al. 2020: 81).

Zsigriné Sejtes Györgyi az olvasás-szövegértés pszicholingvisztikai megközelítését és gyakorlati kérdéseit kapcsolja össze tanulmányában (Zs. Sejtes 2020). Központi kategória a 60-as években bekövetkezett kognitív fordulat, mely az olvasáselméletekben és olvasástanításban is döntő változásokat hozott. Az olvasási folyamat középpontjában az olvasó áll, aki előzetes tudással és a szöveghez kapcsolódó ismeretekkel aktív teremtője a szövegértelmezésnek. A jelentést saját maga konstruálja, mely a szövegalkotó-szövegolvasó együttműködésének eredménye. A továbbiakban az olvasástanítás elméleti megközelítéseit találjuk számos modell bemutatásával. Az alulról építkező (bottom-up), adatvezérelt modellekben a nyelv szerkezetére, a nyelv formális tulajdonságaira helyeződik a hangsúly, míg a felülről építkező, koncepcióvezérelt (top-down) modellekben a globális megértés az elsődleges, ahol nyelv és jelentés elválaszthatatlan. Az interaktív modellekre (bottom-up és top-down) jellemző a szerkezet és folyamatszabályozás együttes megléte; itt ismerteti a szerző a sémaelmélet és a forgatókönyv-elmélet főbb jellemzőit, melyek a 13-14 éves tanulók szövegértésiképesség-fejlesztésében jól alkalmazhatók a tanítás során.

A szövegértés gyakorlati problémáira világít rá Kázmér Klára (2020) komáromi magyar gimnazisták körében végzett kutatásában. Az elméleti alapok tisztázása után (a szöveg kognitív megközelítése, a szövegértés fogalma és ismérvei, a szövegértési kompetencia műveletei) pontosan dokumentált kutatást látunk: elsős és negyedikes diákok szociológiai kérdőívét és egy áruházi útmutató szövegéhez kapcsolódó teszt eredményeit. Összegző megállapításai szerint az elért eredmények nem korrelálnak a tanulók szociológiai adataival, az értelmezés és integráció szövegértési művelete során szignifikáns különbség mutatkozik a két korosztály eredményeiben, s talán a legsúlyosabb probléma, hogy az iskolai oktatás nem fejleszti kellőképpen a tanulók szövegértési képességeit.

Takács Judit és Raátz Judit kérdésfelvetése az, hogy hogyan tanítsunk névtani ismereteket. Mivel „az onomasztikai ismeretek és a tulajdonnevekhez fűződő, indirekt módon megjelenő tudnivalók tantárgyi integrációja ma is csupán a neveknek a nyelvtanórák egyes témaköreihez való illesztését, esetleg az egyes névtípusoknak a nyelvtani feladatokban példaanyagként való szerepeltetését jelenti” (Takács–Raátz 2020: 111–112), a szerzők egyértelmű megoldást kínálnak: a drámapedagógia módszereivel. A drámafoglalkozások nemcsak tantárgyi ismereteket közvetítenek, hanem – s ez elsősorban a legfontosabb előnyük – készség- és személyiségfejlesztő hatásuk is kézzelfogható (szociális és társas kompetenciák, problémamegoldás, együttműködési készség és empátia). A foglalkozásokon a diák megtapasztalhatja, hogy ismeretei rendszert alkotnak, hogy az ún. iskolai tananyag a mindennapi élethez köthető, azaz tudását, ismereteit az adott helyzetben képes alkalmazni. A tanulmányban számos névtani témájú gyakorlatot látunk, a mellékletben egy tanítási dráma foglalkozástervét találjuk.

A digitális közegben történő kommunikációs kompetenciafejlesztés hatékonyságát vizsgálja Farkas Anett (2020) egy a Moodle felületén kidolgozott digitális tananyagon 17–19 éves diákok közreműködésével. A digitális tananyag tesztelését három különböző csoportban végezte el: 1) csak digitális tananyaggal dolgozók, 2) digitális és offline ismereteket is felhasználók, 3) csak tanórai képzésben eljáratott tananyaggal dolgozók csoportjában. Az eredmények egyértelműen azt bizonyítják, hogy a csak digitális tananyaggal dolgozók és a blended learning, vagyis a vegyes oktatásban résztvevők eredményei fejlődést mutatnak. További kutatási terület lehet az önszabályozó tanulás, a tanulók motivációjának vizsgálata, az elektronikus tanulási környezet kialakítása, a digitális tananyagok beillesztése a tanórák menetébe és az önálló tanulási folyamatokba – ez már a 21. századi oktatás alapfeltétele diák és tanár számára egyaránt.

A kötet harmadik egységében öt olyan tanulmány kapott helyet, amely a szociolingvisztika és stilisztika szemléletének az anyanyelvi nevelésben történő érvényesítési lehetőségeit vizsgálja. Jánk István tanulmányában magyarországi és határon túli magyartanárok és tanítók mérési és értékelési gyakorlatát meghatározó nyelvi ideológiákat vizsgálja a 2018-as nagymintás vizsgálatának (l. Jánk 2019) adatai alapján. „A vizsgálatban az adatközlőknek különböző nyelvhasználatú és/vagy nyelvváltozatú feleleteket kellett értékelniük egyrészt osztályzattal, másrészt az adott osztályzat szöveges indoklásával” (Jánk 2020: 137). A tanári

értékelésekben megjelenő nyelvi ideológiák megjelenési formái között túlsúlyban vannak azok, amelyek a nyelvi előítéletességet, diszkriminációt erősítik fel, s ezzel egyidejűleg kevésbé elfogadók a nyelvi sokszínűséget, változatosságot jelentő nyelvváltozatokkal szemben (nyelvi standardizmus, nyelvi platonizmus). Hasonlóan negatív eredményt mutatnak azok az adatok, amelyekben a tanár a (szerinte) helytelen nyelvi formát a nyelvhasználó mentális képességeivel és tudásával hozza összefüggésbe (nyelvi mentalizmus). Bár jóval kevesebb esetben fordul elő a vizsgált anyagban, de meggyőző példákat látunk a semlegesebb vagy akár pozitív diszkriminációként is felfogható nyelvi pluralizmusra, ahol a nyelvjárási nyelvváltozatot reprezentáló nyelvhasználatot pozitívan értékelte a tanár. A szerző megfogalmazásával teljes mértékben egyetérthetünk, miszerint rendkívül fontos lenne a társadalmi szintű szemléletformálás, melynek eredményeképpen a nyelvhasználók az adott közléshelyzetnek megfelelő, az adott nyelvi közösségben elfogadott nyelvi formák használatát ismerik, használják, s egyidejűleg nyitottak más nyelvváltozatok elfogadására.

Molnár Mária *„Ne beszéljünk suksük, szuksük nyelven...!” Tiltás és következetlenség 21. századi anyanyelvi nevelésünk oktatási gyakorlatában* című írásában (2020) számos példát mutat be a jelenlegi iskolai gyakorlatból, magyar nyelvi tankönyveket elemezve. A tankönyvek preskriptív szemléletű nyelvreírásának megfelelően a nyelvi megnyilatkozások csupán a helyes-helytelen tengelyen értékelhetők, a bemutatott negatív példák nemcsak ellentmondanak a tudományos kutatási eredményeknek, de kifejezetten károsak is lehetnek több szempontból. Egyrészt – amint azt a szerző is hangsúlyozza – a nyelvtankönyvek tananyagában a nyelvhasználat, a nyelvi jelenségek nagyon kevésbé vagy egyáltalán nem találkoznak valós nyelvhasználati jelenségekkel, másrészt teret ad(hat)nak a nyelvi előítéletességnek, diszkriminációnak, melyet alapvetően lebontani szeretnénk. Javasataival a modern anyanyelvoktatás mellett érvel, ahol a nyelv leírásában a szerkezeti elemek mellett szerepet kapnak a nyelvhasználati tényezők, ahol megvalósítható a diákok nyelvteremtése (normaalkotás, nyelvi regiszterek), ahol a 21. század technikai-technológiai eszközrendszere lehetőséget ad az élő beszéd hangfelvételeit felhasználni az oktatásban.

Simon Gábor filozófiai-tudományelméleti indíttatású tanulmánya a stílusra vonatkozó tudásunkat vizsgálja. Hogyan lehet ezt a tudástípust egy általános elméleti modellben jellemezni, miként vonatkoztatható ez a tudás az anyanyelv-oktatásra, hogyan használható fel a stilisztika oktatásában? A konstruktivista pedagógia alaptételét alkalmazva, miszerint a tanuló már rendelkezik bizonyos ismeretekkel, s a tanítás-tanulás folyamatában ezekre az ismeretekre épít, a tanulóknak a stílusról hasonló hallgatólagos tudásuk van, az ismeretbővítés pedig e tudás aktiválása és felhasználása során jön létre. Ez az implicit ismeretrendszer nem homogén, hanem meglehetősen összetett, mivel kiterjed a nyelvi szerkezetek elemi összetevőire, a nyelvi tevékenység cselekvési kontextusára, a megnyilatkozás témájára, továbbá a beszédpartnerrel kialakított személyközi kapcsolatra és annak szociokulturális mintáira. Ennek alapján megkülönböztetünk eszköz-, környezet-, személy- és intézménycentrikus hallgatólagos

tudást. A szerző javaslata alapján a stilisztika oktatásában „... helyzeteket kell szimulálnunk, interakciókat kell generálnunk eltérő jellegű társas-kulturális környezetekkel, és megfigyelhetővé kell tennünk más szakértőket, akik sikerrel tevékenykednek egy-egy probléma megoldásán” (Simon 2020: 170).

Sólyom Réka tanulmányában (2020) egy kérdőíves kutatás eredményeit foglalja össze, ahol egyetemisták nyelvészeti ismereteinek megjelenését vizsgálja a neologizmusok témakörében. A vizsgálatban részt vevők 12 neologizmusra vonatkozó kérdést kaptak a jelentés, jelentésmező, stílus, hangulat, a megértés foka kérdéskörökből, s a kérdőív végén nyílt végű kérdésekre adott válaszukban fejthették ki véleményüket a neologizmusok oktatásban betöltött szerepéről, jellemzőiről. Az eredmények alapján a megfogalmazott hipotézis beigazolódott: a magyar szakon tanult nyelvészeti ismeretek markánsan megjelentek a válaszukban. Bár a neologizmusok oktatásban való megjelenését a megkérdezettek többsége támogatja, a nyelvi változások megítélése nem egyértelműen pozitív.

Szikszaíné Nagy Irma Kosztolányi Dezső *Ha negyvenéves elmúltál* és Tóth Krisztina *Delta* című versének összehasonlító stílselemzését tárja elénk. Ennek a két versnek a találkozási pontját „az azonos biográfiai versindítás és a Kosztolányi verséből átemelt vendégsszövegek adják” (Szikszaíné 2020:183). A szerző írásában az alábbi kérdésekre keresi választ: „Milyen jelei vannak a nyelvi megelőzöttségnek, a költőutód hagyományörzésének? Milyen adatokat szolgáltatnak ezek a költemények a XX. és a XXI. századi lírikusi magatartás megértéséhez? Mikben fedezhetők fel a női líra nyomai? Mennyiben tud újat mondani a Nyugat nagy lírikusával szemben korunk költőnője?” (Szikszaíné 2020: 184). Bár az elemzés a két vers szövegvilágára vonatkozik, általános elemzési szempontokat is nyújt a magyar nyelv és irodalom tantárgy írásbeli érettségi vizsgájához.

A kötet következő tematikus egysége a tankönyveket és különféle tanítási segédleteket állítja középpontba. Darvas Anikó és Janurikné Soltész Erika tanulmányukban azt mutatják be, hogy miként jutottunk el a hagyományos tankönyvszövegektől a digitális tananyagok felé. A digitális tananyag meghatározása, kategorizálása után elemzésükben a szövegek érthetőségét vizsgálják, ahol a „vezérfonal egyértelműen a tömörség kritériuma” (Darvas – Janurikné Soltész 2020: 199). A szerzők a kiválasztott elektronikus tananyagon mutatják be a tömörítés eszközeit, az ellipszist és az aszindetont. A pozitív és negatív példákkal egyaránt a digitális technika lehetőségeinek jobb és sokrétűbb felhasználására ösztönöznek bennünket, amivel hatékonyabbá és élvezetessé tehetjük a tanítás-tanulás folyamatát, serkenthetjük a tanulói motivációt, támogathatjuk a tanulók egyéni sajátosságait.

Csontos Nóra írásának témája az idézés működése az egyetemi tankönyvekben. Tanulmánya egyik fő fejezetében az idézés prototipikus meghatározását és az idézés konstruálási folyamatának részletes elemzését adja. Idézéskor a szöveg alkotója az idézésre előkészített szövegrészt kiszakítja eredeti kontextusából, majd új, általa megalkotott kontextusba helyezi át. A szerző rámutat, hogy az idézés megalkotása során az idéző az eredeti és a saját diskurzusával, illetőleg a befogadóval diszkurzív viszonyba kerül, és arról hoz döntéseket, hogy az eredeti

diskurzus tartalma közül mit, hogyan és milyen mértékben rögzít, tesz kifejtetté, valamint hogy mindezt milyen nézőpontból teszi azt elérhetővé. A tanulmány azt mutatja be, hogy az egyetemi tankönyvekben – a tudományos szövegtípus tulajdonságából adódóan – egy másik mintázatot látunk a felvonultatott példák segítségével. A tankönyvi idézésekben „az idézet az idéző részben kifejtett vagy összegzett jelentéstartalmat, illetve [...] a szöveg aktuális tartalmát támasztja alá, annak lehorgonyzását végzi el. Ezekben az esetekben nem az idézet, hanem az adott szöveg, illetve annak egy részlete kerül a figyelem előterébe, melynek kidolgozásához járul hozzá az idézet” (Csontos 2020: 221).

Lőrincz Gábor dolgozatában (2020) a nyelvi tévhitek megjelenését vizsgálja különböző tankönyvvariánsokban. Elméleti alapvetésében megállapítja, hogy a nyelvi tévhit, mítosz, babona, sztereotípa kifejezések többé-kevésbé negatív konnotációval járnak, a nyelvi ideológia fogalmához azonban nem tapad értékítélet. A szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben a következő nyelvi jelenségeket veszi górcső alá: *de viszont*, nyelvhelyességi hibák, igekötő-használat, suksükölés, *-nák* használata, *-ba/-be -ban/-ben* toldalék használata, nyelvjárások megítélése, a kontaktushatás helytelenítése, a köznyelv és irodalmi nyelv, valamint a beszélt és írott nyelvváltozat megjelenítése. Az eredmény pedig, hogy a szlovákiai tankönyvhelyzet nagyjából hasonló a romániaihoz: az egynyelvű és egynormájú szemlélet dominál. Ezzel szemben üdvözlendő, hogy az ukrainai nyelvtankönyvek esetében határozott nyitás tapasztalható, tantervük nem a felcserélő (szubsztaktív), hanem a hozzáadó (additív) nyelvszemléletet alkalmazza.

Lőrincz Julianna tanulmányában a komáromi Selye János Egyetem Variológiai Kutatócsoportjában végzett tankönyvkutatás történetét mutatja be. Az írás első alfejezetében a hazai tankönyvkutatás történetéről tájékozódhatunk, melyben intézmények, tanszékek, műhelyek, szakmai napok, folyóiratok, egyetemi kurzusok szerepelnek. A tudományos igényű tankönyvkutatás szakszerű megvalósulásának kritériumait a következőkben határozza meg: tudományosság, interdiszciplinaritás, metodológiai kompetencia, gyakorlatiasság. A 2010-ben alakult kutatócsoport tevékenységébe, szakmai munkájába tekinthetünk be számos konferencia, szimpózium, konferenciakötet, kiadvány felsorolásával. Tudományos tevékenységük kiterjed a magyar mint anyanyelv, másodnyelv és idegen nyelv kutatásának kérdéseire is. „A Variológiai Kutatócsoport munkája azért is fontos, mert a szlovákiai magyar kutatók kutatási és oktatási eredményeinek bemutatása mellett a magyarországi, valamint a Kárpát-medencei kutatóknak a részvételét is lehetővé teszi” (Lőrincz 2020: 248).

Misad Katalin tanulmánya azt mutatja be, hogy a szlovákiai magyar tanyelvű anyanyelvtankönyvek milyen szemléletet érvényesítve dolgozzák fel a nyelvi változatosság kérdéskörét, különös tekintettel a tanulók anyanyelvének területi és kontaktusváltozataira (Misad 2020: 251). A vizsgálatból kiderül, hogy a kétnyelvű magyar közösségek nyelvhasználatának leírása a szlovákiai magyar nyelvű tankönyvekben, segédletekben továbbra is alulreprezentált. Az alapiskolákra (Magyarországon: általános iskola) vonatkozó segédletek korszerűtlen megközelítésével szemben a gimnáziumok és szakközépiskolák első osztályos

tankönyve a vonatkozó jelenségeket a szociolingvisztika legújabb eredményeire építi, például: magyar nyelvjárások csoportosítása, magyar–szlovák kétnyelvűség. A nyelvjárások tananyagában hangtani és jelentéstani feladatokat látunk, a kétnyelvűség tárgykörében megjelennek az egyéni és a közösségi kétnyelvűség, a hozzáadó és felcserélő kétnyelvűségi helyzet, a kódváltás, kölcsönszó, tükörfordítás, stb. fogalmak. A tankönyv a jelenségeket szituációba ágyazva magyarázza el, hogy a tanulók számára egyértelmű és világos legyen, miért tér el anyanyelvük általuk használt kontaktusváltozata a köznyelvi nyelvváltozattól.

Nagy L. János tanulmányában a 2018-ban megjelent Bóbita varázskönyve című kötetet mutatja be. „Mire való Bóbita varázskönyve?” – teszi fel a kérdést a szerző (Nagy L. 2020: 265), s ha nem is ismerjük a teljes Weöres-életművet, fogódzót találunk néhány ismerős versszakot, képet, ritmust, hangulatot felelevenítve. A kötet elméleti alapját képezi a szemiotikai textológia Petőfi S. János által képviselt irányzata, erőteljesen megjelenik benne a kép és a szöveg, a képvers, valamint a versek hatására alkotott képek összefüggéseit tárgyaló tanulmányok sora. A kötet – tankönyvi kísérlet, mely interdiszplináris voltából adódóan – ötvözve az irodalomtudomány, nyelvtudomány, a képzőművészet, a zenekultúra számos részterületének eredményeit – kiválóan alkalmazható az oktatás több területén: magyarórán, énekórán, rajzórán, szakköri foglalkozásokon, osztályfőnöki órán, stb. S mindezek mellett az olvasónak lehetősége nyílik arra, hogy a kötet által kínált különböző tevékenységekben megtapasztalja a vers teremtette világot, a nyelvi játékot, játékosságot, a közös felfedezés örömet.

A kötet következő tematikus egysége négy, a pedagógiai kommunikáció kérdéskörét vizsgáló tanulmányt tartalmaz. Hámori Ágnes a „Mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?” kérdésfelvetéssel egyértelműen kijelöli tanulmányának tartalmát és célját: a metakognitív nyelvhasználat elemzését osztálytermi diskurzusban. A tanulmány öt történelemórát vizsgál társalgáselemzési és kognitív pragmatikai elméleti és módszertani keretben. Az eredmények pedig azt mutatják, hogy „jelentős különbségek lehetnek a tanórák között az alapján, hogy nyelvhasználatukban mennyire jelenik meg a metakognitív dimenzió. Ez a tanári kérdések jellegében és a metakognitív kifejezések számában is megnyilvánult, ezek alapján a tanórákat erősebb vagy gyengébb metakognitív profil jellemezhetette” (Hámori 2020: 291). A metakognitív reflexiók funkciója igen erőteljesen befolyásolja a diákok tanulással kapcsolatos tevékenységét, megértését, a tudás kiépülését és a tudatosság fejlesztését. A tanári nyelvhasználat metakognitív dimenziója és a diákok aktivitása között egyenes arányosság figyelhető meg, tehát megállapíthatjuk, hogy a tanári beszédmagatartás ezen szegmensét nekünk, tanároknak is érdemes átgondolni, hogy ezzel is növeljük a diákok tanórai aktivitását, motivációját.

Laczkó Mária (2020) középiskolás diákok megnyilatkozásait vizsgálja különböző beszédhelyzetekben: spontán társalgásban és tanórai narratívákban. Hipotézise szerint a kétféle beszédhelyzetben eltérő tervezési és kivitelezési folyamatok zajlanak, a tanulóknak a szóbeli feleletek megformálása nehézséget okoz. A mért eredmények alapján a tanórai narratívák a szegmentális szinten a szótári szavak előhívásában, a morfológiai-szintaktika szerkesztettségben

alacsonyabb értékeket mutatnak, mint a spontán beszéd megnyilatkozásértékei. Hasonló tendencia figyelhető meg a beszéd szuprasegmentális szintjén: a tanórai szóbeli feleletekre lassúbb beszédtempó és hosszabb szünettípusok jellemzők. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a vizsgálati adatok jelzik/jelezhetik e korosztály nehézségeit a szókincs hiányossága, az alacsony olvasottság, valamint a tanulási problémák összefüggésében.

Ludányi Zsófia és Domonkosi Ágnes azt mutatják be tanulmányukban, hogyan történik a tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában. A tanár- és a diákszerep a résztvevők közötti interakciókban létrejövő, formálódó jelenség, társas és személyes konstrukció, mely folyamatosan változik. „A foglalkozáshoz kötődő szerep a szociális identitás összetevője, így identításelemként [...] olyan társadalmi-kulturális jelentések kapcsolódnak hozzá, amelyeknek gyakorlati-cselekvéses következményeik is vannak” (Ludányi-Domonkosi 2020: 312). A kutatás anyagát hallgató-oktató levélváltások adják, ezt egészítik ki a levelezési gyakorlatokhoz kapcsolódó attitűdvizsgálatok interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések formájában. A jelenlegi adatbázist alkotó 640 levél elemzése során a tanár- és a diákszerep konstruálásában a szerzők az alábbi tényezőket különböztetik meg: életkorfüggő tényezők (tegezés-nemtegezés, ill. a nemtegezés változatainak aszimmetriája), a tanár- és a diákszerep identitásgyakorlatai (önazonosítás, bemutatkozás; szerepfüggő megszólítás; záróformulák, jókívánságok), a tanár- és a diákszerep tipikus beszédaktusai, oktatói reflexiók (az oktatói mintaadás mint tanári identitásgyakorlat). A tanulmány – a kutatás eredményei mellett – oktatásnyelvészeti jelentőségű, mivel az oktatói mintaadás az egyik legfontosabb tényező a tanári szerepre való felkészülésben.

Vitányi Borbála *Játékossággal a Z generáció anyanyelvi műveltségéért* című írásában (2020) a játék, játékosság oktatásban betöltött szerepét, lehetőségét mutatja be. Az anyanyelvi órákon megvalósítható játékok szervesen összekapcsolódnak a képességfejlesztés, kreativitás, a nyelvhasználat (szóbeli és írásbeli közlések megértése és létrehozása), az alternatív munkaforma fogalmakkal. A szerző szenvedélyesen ábrázolja a magyarországi szakiskolákban uralkodó általános helyzetet, a közismereti tantárgyak tanításának nehézségeit. Elkötelezett magyartanárként azon munkálkodik, hogy tanítványaival – a játékos tanulás módszerével – megszerettesse a magyar anyanyelvi órákat, hogy bemutassa a magyar nyelv sokféleségét, megközelítésének különböző lehetőségeit. Saját fejlesztésű feladatokon ábrázolja, hogy miként lehet a szakiskolai magyarórán játékos projektfeladattal, humoros tananyaggal vagy játékos nyelvi rejtvénnel sikereket elérni (pl. Sanyaró Vendel kishivatalnok tizenkilencedik századi groteszk étlapját felhasználva).

A kötet következő nagy fejezete a szakmai, szaknyelvi kommunikációra összpontosít. Eklics Kata és Koppán Ágnes közös cikkében az orvosi kommunikációs készségek fejlesztésének egy hatékony módját, a szimulációs betegkikérdezést mutatják be. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán 2016 őszén bevezetett programban az orvostanhallgatóknak lehetőségük nyílt arra, hogy szakmai kommunikációs készségeiket már az egyetemei évek alatt

fejlesszék, értékeljék. „Helyzetgyakorlatok során a hallgatók kipróbálhatják, hogyan lehet kikérdezni a beteget korábbi betegségeiről, jelen panaszairól, milyen módon célszerű a rossz hírt közölni különböző állapotú, szociokulturális háttérű páciensekkel, hogy lenne optimális a beteget vagy hozzátartozóját tájékoztatni úgy, hogy a túlélési esélyei ne csökkenjenek” (Eklics–Koppán 2020: 351). A szimulációs gyakorlatokban a résztvevők autentikus eseteket dolgoznak fel, ahol közvetlenül tanulmányozható, gyakorolható az orvos-beteg interperszonális kommunikáció valamennyi szegmense. A bevezetett egyetemi kurzusra adott visszacsatolás egyértelműen pozitív: a hallgatók tudatosabb, magabiztosabb, szakszerű kommunikációja fontos lépés lehet a betegközpontú ellátáshoz szükséges szemlélet kialakításához.

H. Tomesz Tímea írásában a sportnyelv és a sportoktatás hatékonyságának összefüggéseit vizsgálja vegyes módszertanra épülő kutatásában. A szerző a sport szaknyelvének, a sportághoz kapcsolódó terminológiának a megismerését mutatja be az Egri Vízilabdaklub utánpótláskorú sportoló gyermekeinek szókincsvizsgálatával. Az adott fogalom ismeretére és az alkalmazott definícióalkotási stratégiákra vonatkozó hipotéziseket az eredmények igazolták; a vizsgált két korosztály stratégiaalkalmazása nem mutat számottevő különbséget (körülírás, szinonima, példa). Összességében a vizsgálat alapján az jelenthető ki, hogy „a sportág jellege, valamint a kommunikációs közeg redukáltabb, célzottabb verbális közlést kíván, amit a megfelelő terminológiahasználat támogathat” (H. Tomesz 2020: 366).

Györffy Alexandra a nyelvi humor szerepét vizsgálja a sportoktatásban, két eltérő kommunikációs szintér bemutatásával. Kérdőíves kutatását, melyet egri középiskolák pedagógusai és az Eszterházy Károly Egyetem SC Női Kézilabda Szakosztálya sportolói körében végzett, az alábbiakban foglalhatjuk össze: Mindkét kommunikációs szintéren pozitívan ítélik meg a megkérdezettek a humor oktatásban betöltött szerepét, kiemelve a stresszcsökkentést és a foglalkozások élvezetesebbé tételét. Emellett az iskolai oktatásban felmerült még az oldott légkör kialakítása, a figyelem felkeltése, a tanár-diák kapcsolat javítása is mint pozitív hatás. Eltérő eredményeket mutat a humor megítélése két kérdésben: 1) Mikor alkalmazzuk? 2) Kitől/Mitől függ? Az iskolai oktatásban egyértelműen a tanórák bevezetésére helyeződik a hangsúly, miszerint a humor a motiváció felkeltésére szolgál; az edzéseken viszont az RJR-modell záró szakaszában (levezetés, nyújtás) jelentkezik leginkább a humor. A sportolók szerint a humor szituációhoz kötött, megjelenése a mindenkori (humoros) szituációtól függ; az iskolai oktatásban részt vevők szerint viszont a tanár személyisége a döntő. A humor alkalmazásának negatív hatásait a szerző eltérésként értékeli, bár „a figyelem elterelése” mindkét csoportnál szerepel (vö. Györffy 2020: 375–376).

Sturcz Zoltán *Szakmai anyanyelv, szakképzés a közoktatásban, nyelvpedagógiai összefüggések* című tanulmányában (2020) a szaknyelvi diskurzusközösség kialakulását elemzi a szakmai anyanyelv tanítási-tanulási folyamatában. A szakmai anyanyelv félig idegen nyelv a tanulók számára, melyet a szakoktató közvetítésével, az adott szakmához tartozó ismeretszerzés során sajátítanak el. A szakmai

tanár feladata kettős: szaktárgyi tudásközvetítés és anyanyelvtanári funkció. A szerző a szakmai anyanyelv jellemzőit az oktatás nehézségein keresztül érzékelteti, a szaknyelv leírását a hagyományos nyelvi szintekhez köti. A szaknyelv mássága leginkább a lexika területén érhető tetten; a szakszókincssel kapcsolatos problémák komplex nyelvpedagógiai problémát jelentenek, melyek a nyelvreírás különböző szintjein, egymást átfedve jelennek meg (pl. a lexikai elem elhatárolása, értelmezés, jelentés; szófaji meghatározás; magyar–magyar és idegen nyelvi megfelelők; kiejtés; helyesírás; stb.). Mindezt a műszaki és a közgazdasági terület példatárával szemlélteti a szerző, s végezetül jó gyakorlatokat mutat be, pedagógiai javaslatokat tesz a szakmai tanárképzésben részt vevő kollégák, valamint a szakoktatásban tanító tanárok számára.

Rási Szilvia tanulmányában a cím és a kulcsfogalom tudományos szövegalkotásban betöltött szerepét vizsgálja egyetemi oktatók és hallgatók címadási válaszait elemezve. Kiindulópontja szerint a magyarországi fogalmazástanítás a retorikus írást állítja követendő példának, míg a felsőoktatás elvárja a hallgatóktól, „hogyan tanulmányaik során képesek legyenek jól strukturált, tudományos nyelvezettel megfogalmazott szövegek megalkotására, mint amilyen például a szemináriumi dolgozat, szakdolgozat, diplomamunka” (Rási 2020: 393). Az elméleti áttekintés után (címtípusok és funkcióik, a kulcsfogalmak szerepe) a szerző bemutatja vizsgálatát, amelyben két absztrakthoz kellett címet és kulcsszavakat rendelni a vizsgált hallgatóknak. Az eredmények azt mutatják, hogy a címadásban egyértelműen fellelhető a diskurzushibridizáció jelensége, azaz a tudományos szövegek címeiben az informativitástól a figyelemfelkeltés irányába történő elmozdulás tapasztalható. A szerző végül a következtetéssel zárja sorait, hogy – a hallgatók címadási technikái és a kulcsszavak kiválasztása alapján – a tudományos szövegalkotás és -szerkesztés (academic writing) tantárgyat a hallgatók képzési programjának szerves részévé kellene tenni.

Nemes Magdolna és Jenei Tamás írásában a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán folyó szaknyelvvoktatás kihívásait és lehetőségeit tárgyalja. A karon folyó szaknyelvi oktatás történeti áttekintése után – a szaknyelvvoktatást tekintve – a kar jelenlegi fő tevékenysége az *Idegen nyelvi szakirodalom-feldolgozás* című stúdiumhoz kapcsolódik. „A féléves kurzus célja, hogy a hallgatók megismerjék a szakterületük angol/német nyelvű irodalmának olvasáshoz szükséges alapvető szókincset, és képessé váljanak szakirodalmi szövegek, tanulmányok önálló feldolgozására” (Nemes–Jenei 2020: 404). A szaknyelvi órákon folyó munkát segítik a korábban megjelent pedagógiai szakszögyűjtemények, valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar honlapján hozzáférhető szószerkesztő, amely angol–magyar értelmező szótárként is használható. Jelen cikk szerzői hasonló elektronikus szótári adatbázist építenek, mely a gyógypedagógia, a szociálpedagógia, az óvodapedagógia, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakhoz kapcsolódó terminológiát tartalmazza.

A kötet hetedik egysége a nyelvtanulással, nyelvtanítással foglalkozik. Bajzát Tünde empirikus kutatásában (2020) a nyelvtanári motivációs stratégiák gyakoriságát vizsgálja a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei régió 16 középiskolájában.

A motiváció kulcsfogalom a nyelvtanítás-nyelvtanulás folyamatában, ok és okozat a nyelvtanulási stratégiák és az eredményesség összefüggésében (vö. Bárdos 2006). Viszonyítási pontként szolgál két korábbi vizsgálat, mely magyarországi és tajvani angoltanárok motivációs stratégiáit mutatja be. Szembetűnő különbség, hogy míg a leggyakrabban használt stratégiák a magyar vizsgálatban a megfelelő tanári viselkedés – kellemes osztálytermi légkör – és a megfelelő feladatbemutató makrostratégiákat fedik le, addig a tajvani eredményekben már megjelenik a megfelelő tanári viselkedés, kellemes osztálytermi légkör kategóriák mellett a tanulói teljesítmény elismerése és a tanulói önbizalom növelése kategória is, azaz elmozdulás látszik a tanár felől a diák felé. A szerző 2018 őszén készült empirikus kutatási eredményei azt mutatják, hogy a korábban kevésbé vagy legritkábban alkalmazott stratégiák szerepe, jelentősége megnőtt: a megkérdezettek – tanítási gyakorlatukban – egyértelműen előtérbe helyezik a tanulói önbizalom növelése, a tanulói teljesítmény elismerése és a célorientáltság kategóriáit. Ez utóbbi stratégia összetevőit szemlélve megállapíthatjuk, hogy a reflexivitás mint alkalmazott mikrostratégia még alig vagy egyáltalán nem jellemzi idegennyelv-oktatásunkat.

Bari Diána Éva (2020) kutatásának központi kérdése, hogy milyen tényezők hatására és milyen stratégiákkal alakít a nyelvhasználó a meglévő nyelvtudását. A szerző bemutatja a nyelvmenedzsment-elméletet, amely egy dinamikus rendszerben értelmezi a hibajavítást és nyelvet alakító tényezőket. Ennek az elméletnek az egyik legfontosabb célja, hogy kialakítsa a nyelvtanulóban a nyelvi tudatosságot egy megfelelő visszajelzésrendszeren keresztül, így a nyelvtanuló maga is felismeri, hogy a nyelvhasználatában mi az, amit ő maga is képes javítani. Az elmélet a hibajavítást több szinthez köti: szociokulturális/szocioökonómiai/ideológiai szint, kommunikatív menedzsmentszint, nyelvi menedzsment. A cikkben bemutatott német példaanyag alátámasztja azt a megállapítást, miszerint az elmélet alkalmazható a nyelvórai kontextus kiterjesztésével a vállalati idegennyelv-oktatás kontextusában, vagy akár társadalmi szinten, nyelvpolitikai kérdésekben is.

Hukné Kiss Szilvia és Koltányiné Vadász Viktória tanulmányában (2020) a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karának Német Tanszéki Osztályán működő kutatócsoport tevékenységét mutatja be. Az új tananyag kidolgozását és a projektalapú nyelvoktatás bevezetését – a német szakmai idegen nyelv oktatásába – nemcsak a munkaerőpiac új típusú elvárásai, hanem a hallgatók megváltozott tanulási szokásai és igényei is indokolták. A szerzők által bemutatott tananyag egy moduljához tartozó konkrét projektfeladat (*Banken mal anders / Bankolj másképp*) magán viseli mindazon jegyeket, melyek a projektalapú nyelvoktatás kritériumainak megfelelnek. Ezek közül kiemelendő a problémamegoldás, életszerű szakmai szituációhoz kötött nyelvhasználat, egy kimeneti termék előállítás. A munka tervezett ütemezése a projektmunka fázismodelljét követi, melyben minden egyes részfolyamat fontos, a projektben részt vevő csoportok és tagjaik együttműködésének eredménye. A szerzők írásukat a kutatócsoport tevékenységének összegzésével (projektalapú nyelvoktatás bevezetése, a projektek kifejlesztése, az új tananyag megírása és a hallgatói motiváció vizsgálati eredményeinek ismertetése) zárják.

Huszthy Alma cikkében nem anyanyelvi olasztanárok iskolai nyelvhasználatát vizsgálja. Szakmódszertanos oktatóként középiskolai olaszórákon szerzett megfigyeléseiből, olasztanárokkal folytatott interjúiból az derül ki, hogy a különböző olasztanárok akaratlagos, illetve spontán beszédtechnikai megoldásai nagy változatosságot mutatnak. Erősségeik az alábbi szerepekhez kapcsolódnak: a nyelvtanár mint nyelvi és kommunikációs minta; a nyelvtanár mint a tudás letéteményese (pl. grammatikai struktúra magyarázata); a nyelvtanár mint nyelvtanulói modell. A szerző adatai azt igazolják, hogy „a magyar közoktatásban dolgozó nem anyanyelvi tanár erősségei általában a következők: képes órai nyelvhasználatát a tanulók nyelvi szintjéhez igazítani, jól ismeri a célnyelvet, képes a nyelvről, a nyelvhasználatról gondolkodni és magyarázatokat adni – esetenként kontrasztív megközelítésben is –, képes a tanulókat vezetni, kísérni a nyelvtanulás folyamatában, köszönhetően egy tág eszköz- és módszertárnak, amelyre az egyetemi szintű tanárképzés során tett szert” (Huszthy 2020: 467).

A kötet utolsó tematikus egységes arra fókuszál, miként jelenik meg a nyelvtanításban a többnyelvű környezet, háttér. Schmidt Ildikó tanulmányában a kétnyelvű és/vagy bevándorló háttérű gyermekek magyar nyelvelsajátítását/nyelvtanulását vizsgálja, mivel számukra különösen fontos – a magyar oktatási rendszerben való boldoguláshoz – a magyar nyelv megfelelő szintű ismerete. Az érintett gyermekek számára a kijelölt cél a literációs készségek elsajátítása, amelyek megalapozása az alfabetizáláson keresztül történik. Az alfabetizálás jelen írásban a magyar nyelv hangzó- és betűrendszerének tanítását jelenti, és magába foglalja az írás-olvasás műveletiségének a fejlesztését is. A szerző bemutatja a magyar nyelvre történő alfabetizálás jelentőségét egynyelvű és kétnyelvű tanulókra vonatkoztatva, a folyamat jellemző vonásaival, a fejlesztés lehetőségeivel. „Az alfabetizálás az általános nyelvtanulási folyamatba differenciáláson keresztül illeszkedik, vagy azt kiegészítve, a készségek fejlesztésének speciális jellegéből fakadóan beépülhet a magyar nyelvi órákba. A kapcsolódó óraegységek kiegészítő, moduláris anyagként jelenhetnek meg az órai munkában. Az alfabetizálás a módszertani alapelvek szintjén támaszkodik egyrészt a magyar anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájára, másrészt a magyar mint idegen nyelv sajátos, nyelvspecifikus módszertanára” (Schmidt 2020: 478). A literációs készségek fejlesztése elengedhetetlen, hogy a különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek képessé váljanak a szóbeli kommunikáció mellett az írott műveltségi anyaghoz való hozzáféréshez is.

Márki Herta írásában a Magyarországon hosszabb-rövidebb időre letelepedő többnyelvű tanulók helyzetét vizsgálja az egynyelvű magyar oktatási rendszerben. Kutatásában személyes tapasztalatait mutatja be a *Mentorprogrammal az integrációért a Dél-Alföldön és Budapesten* című program résztvevőjeként. „A projekt harmadik világbeli országokból érkező fiatal állampolgárok oktatására és képzésére irányult, fő tevékenységük között szerepelt a nyelvi és tanulási nehézségek leküzdése, a diákok tantárgyi felkészítése, a szülőkkel és pedagógusokkal való kapcsolattartás, interkulturális és szabadidős programok szervezése” (Márki 2020: 491–492). Mivel a magyar iskolák nincsenek felkészülve erre a helyzetre, ti. elenyésző azon iskolák száma, ahol saját Interkulturális Pedagógia

Program alapján segíthetik a többnyelvűség minden előnyével és hátrányával küzdő diákokat a tanulásban, a szerző rámutat a többnyelvűség fejlesztését megcélzó tanári kompetenciák fejlesztésének szükségességére. Az interkulturális, multikulturális megközelítés nemcsak az oktatás-nevelés területén (az idegennyelv-oktatásban) jelentene előrelépést, hanem egyéni és társadalmi szinten is a nyitottság, tolerancia irányába mozdulhatnánk el.

Simon Szabolcs témája a nyelvoktatási, -tanulási és ezzel összefüggésben nyelvtervezési folyamatok vizsgálata többnyelvű környezetben. A kutatás kérdőíves felmérésen alapul, melynek fő célja „megvizsgálni a gimnáziumban folyó nyelvi képzés helyzetét, különös tekintettel a magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és szlovák irodalom és az idegen nyelvek, az angol és a német tantárgyaira” (Simon 2020: 497). További adatokat kapunk a kutatás helyszínén, a rimaszombati Tompa Mihály Református Gimnáziumban zajló nyelvoktatásról, a tanulók nyelvtanulási attitűdjeiről. Mindenképpen érdemes megemlíteni azt a tényt, miszerint szlovák nemzetiségű szülők (a tanulók 7,8%-a) is magyar tananyagról iskolába járatják gyermekeiket. A tanulók önbevalláson alapuló nyelvi készségei és az iskolai idegennyelv-oktatásban alkalmazott, mára már elavultnak számító módszertan összefüggése arra hívja fel a figyelmet, hogy az idegennyelv-oktatásban mindenképpen módszertani megújulásra van szükség, mellyel a diákok kommunikatív kompetenciája jelentősen fejleszthető.

N. Császi Ildikó a kötet záró tanulmányában a Maribori Egyetem kétnyelvű hallgatóinak körében végzett nyelvi kompetenciafejlesztés egy lehetőségét mutatja be. A kiinduló helyzet, hogy „napjainkban a magyar közösség jó részére a nyelvcsere előrehaladott fázisa jellemző. Jelentős mértékben csökken azok száma, akik az identitásuk mellett az anyanyelvüket is megőrzik” (N. Császi 2020: 515). Így van ez a muravidéki kétnyelvű hallgatók esetében is, nyelvhasználatukban egyértelműen a szlovén nyelv az uralkodó, magyar nyelvű kommunikációs kompetenciájuk fejlesztésre szorul. A fejlesztés anyagát a HBO magyar gyártású *Terápia* sorozata adja, melynek párbeszédre épülő jeleneteiben a hallgatók hétköznapi szituációkkal találkozhatnak. Az egyes témák részletes megbeszélése nemcsak a hallgatók általános nyelvi kompetenciáját fejleszti, hanem szaknyelvi (pszichológiai, pedagógiai) ismereteik is bővülnek; reflektálhatnak is arra, hogyan oldanák meg nevelőmunkájuk során hasonló élethelyzeteket.

Összegzésképpen elmondható, hogy a kötet különböző perspektívából világítja meg az oktatásnyelvészeti tudományterületét, benne minden olyan oktatási és pedagógiai kérdés, probléma, amelyek megoldásában, feltárásában a nyelvtudomány eredményei és módszerei hasznosulhatnak. A tudományterület sokrétűségéből következően a kötet nyelvészek, egyetemi oktatók, gyakorló pedagógusok, valamint egyetemi/főiskolai hallgatók számára is további kutatási anyagként, hasznos olvasmányként szolgálhat.

IRODALOM

- Bajzát Tünde 2020. Nyelvtanári motivációs stratégiák gyakorisági használata a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei régió néhány középiskolájában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.) 2020. *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 419–427.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.419>
- Bárdos Jenő 2006. Módszertan vagy nyelvpedagógia? *THL2: a magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 2/1–2: 5–14.
- Bari Diána Éva 2020. Visszajelzések a nyelvórán a nyelvmenedzsment-elmélet megközelítésén keresztül. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 429–441.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.429>
- N. Császi Ildikó 2020. Terápiás gyakorlatok. Nyelvi kompetenciafejlesztés a Maribori Egyetem kétnyelvű hallgatóinak körében. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 515–526. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.515>
- Csontos Nóra 2020. Az idézés működése az egyetemi tankönyvekben. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 220–221.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.209>
- Darvas Anikó – Janurikné Soltész Erika 2020. A tankönyvszövegektől a digitális tananyagok felé. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 195–208.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.195>
- Driussi, Paolo 2020. Funkcionális megközelítés a nyelvtanításban. A tankönyvszövegektől a digitális tananyagok felé. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 27–40. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.27>
- Eklics Kata – Koppán Ágnes 2020. Az orvosi kommunikációs készségek fejlesztésének hatékony módja: szimulációs betegkikérdezés. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 351–358. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.351>
- Farkas Anett 2020. A digitális közegben történő kommunikációs kompetenciafejlesztés hatékonysága. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 125–134.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.125>
- Farkas Judit – Alberti Gábor – Szabó Veronika 2020. Dilemmák az anyanyelvi nevelésben az igei, igenévi és főnévi szerkezetek tanítása kapcsán. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 55–68. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.55>
- Győrffy Alexandra 2020. A nyelvi humor szerepe a sport oktatásában. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 369–378.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.369>
- Hátori Ágnes: 2020. „Mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?” A metakognitív nyelvhasználat elemzése az osztálytermi diskurzusban. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 273–297. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.273>
- Hukné Kiss Szilvia – Koltányiné Vadász Viktória 2020. Projektekkel a munka világa felé: projekt módszer bevezetése a német üzleti idegen nyelv oktatásában. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 443–457.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.443>

- Huszthy Alma 2020. Tanári beszéd a középiskolai olaszórán: általánosítható sajátosságok és egyéni stratégiák. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 459–474. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.459>
- Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara.
- Jánk István 2020. Magyarországi és határon túli magyartanárok és tanítók nyelvi ideológiái. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 137–147. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.137>
- Kázmér Klára 2020. Írott szövegek megértése komáromi magyar gimnazisták körében. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 97–110. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.97>
- Laczkó Mária 2020. A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásokban. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 297–310. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.297>
- Lőrincz Gábor 2020. A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 225–242. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.225>
- Lőrincz Julianna 2020. A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek, oktatási segédletek vizsgálati szempontjai. Tankönyvkutatás a komáromi Selye János Egyetem Variológiai Kutatócsoportjában. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 243–250. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.243>
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2020. A tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 311–334. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.311>
- Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.) 2020. *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó.
- Márki Herta 2020. A többnyelvűség támogatása az idegennyelv-órákon az egynyelvű magyar oktatási rendszerben. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 487–496. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.487>
- Markó Alexandra – Csapó Tamás Gábor – Deme Andrea – Bartók Márton – Grácsi Tekla Etelka 2020. A magánhangzók lingvális képzési jegyeinek tanítása az artikulációs tapasztalat, a kutatási eredmények és az elméleti kategóriák tükrében. In: Ludányi – Jánk-Domonkosi (szerk.): 71–82. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.71>
- Misad Katalin 2020. A nyelvváltozatok szemléltetése a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 251–260. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.251>
- Molnár Mária 2020. „Ne beszéljünk suksük, szukszük nyelven...!” Tiltás és következetlenség 21. századi anyanyelvi nevelésünk oktatási gyakorlatában. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 147–157. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.147>
- Nagy L. János 2020. Bóbita varázskönyvéről. Weöres az óvodától az egyetemig. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 261–270.

- <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.261>
- Nemes Magdolna – Jenei Tamás 2020. A szaknyelvoktatás kihívásai és lehetőségei a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 403–416.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.403>
- Rási Szilvia 2020. A cím és a kulcsfogalom tudományos szövegalkotásban betöltött szerepe. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 393–402.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.393>
- Schmidt Ildikó 2020. Az alfabetizálás szerepe a magyar nyelvtudás kialakulásában. In: Ludányi-Jánk – Domonkosi (szerk.): 477–486.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.477>
- Sebők Szilárd 2020. Perspektívák különbözősége a nyelvleírásban. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 41–54. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.41>
- Simon Gábor 2020. Egy sajátos Menón-paradoxon az anyanyelvoktatásban, avagy a stilsztika mint figyelmi tréning. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 159–172. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.159>
- Simon Szabolcs 2020. Az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek tanulása kétnyelvűkörnyezetben. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 497–504.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.497>
- Sólyom Réka 2020. Egyetemisták nyelvészeti ismereteinek megjelenése a neologizmusok témakörében. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 173–181.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.173>
- Sturcz Zoltán 2020. Szakmai anyanyelv, szakképzés a közoktatásban, nyelvpedagógiai összefüggések. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 379–392.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.379>
- Szikszainé Nagy Irma 2020. Az összehasonlító stíluselemzés. Kosztolányi Dezső *Ha negyvenéves elmúltál* és Tóth Krisztina *Delta* című versének összevetése. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 183–191.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.183>
- Takács Judit – Raáts Judit 2020. Névtan és drámapedagógia: hogyan tanítsunk névtani ismereteket. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 111–124.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.111>
- Terestyéni Tamás 2006. *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig.* Budapest: Typotex Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 13–26. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.13>
- H. Tomeszt Tímea 2020. Sportnyelven mondva: A szaknyelvismeret és szaknyelv-elsajátítás jellemzői a sportoktatásban. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 359–367. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.359>
- Vitányi Borbála 2020. Játékosággal a Z generáció anyanyelvi műveltségéért. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 335–348.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.335>

- Zs. Sejtes Györgyi 2020. Bottom-up / top-down? / Bottom-up és top-down! Az olvasás-szövegértés pszicholingvisztikai megközelítése, lehetséges hatásai a fejlesztésre. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 83–95.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.83>

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
MAGYAR NYELVŰ TANULMÁNYOK	11
Domonkosi Ágnes	
Megszólítási gyakorlatok és stratégiák az oktató-hallgató viszonyban	13
Imrényi András	
Egy dalszöveg a pedagógiai nyelvészet szolgálatában.	
Quimby: Magam adom.....	23
Istók Ilona – Istók Béla	
„Hangulatkeltő” nyelvészet? Emodszik a nyelvtantanításban	35
Jánk István	
Egy anyanyelvi mentorálással kapcsolatos projekt	
(nyelvi) tapasztalatairól	51
Lőrincz Gábor	
Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros	
oktatási intézményeinek nyelvi tájképében	61
Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes	
Nyelvi tudatosságot fejlesztő pályázat középiskolásoknak.....	73
Osváth Dorottya	
Létezik olyan, hogy nőies, férfias és semleges emotikon?	
12 emotikon minősíthetőségének vizsgálata egy kérdőíves	
attitűdvizsgálat alapján	91
V. Raisz Rózsa	
<i>Inkább törni, mint hajolni.</i>	
Adatok és kérdések egy frazémával kapcsolatban	105
IDEGEN NYELVŰ TANULMÁNYOK	109
Ágnes Domonkosi – Tímea H. Tomesz	
On the linguistic construal of social relations at an online general	
assembly of the Hungarian Football Federation	111
Cséve Anna – Kalcsó Gyula – Mihály Eszter	
Stylometric analysis of the correspondence of Zsigmond Móricz.....	137
Judit Takács	
Deonyms in Hungarian dictionaries.....	149
ISMERTETÉSEK, BÍRÁLATOK.....	163
Osváth Dorottya	
Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): Szabályzat, oktatás, gyakorlat:	
helyesírásról sokszínűen. A 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási ver-	
seny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok. Eger, Líceum Kiadó, 2019.	
288 lap	165
Gaál Zsuzsanna	
Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): A nyelv	
perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti	
konferencia előadásából. Líceum Kiadó, Eger, 2020. 528 lap	171