



**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA | TOM. XLIX.

REDIGIT
HELGA HAVASI-KOVÁCS

EGER, 2026

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 KATOLIKUS EGYETEM TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

XLIX. KÖTET

TANULMÁNYOK A MAGYAR NYELVTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

A KÖTETET SZERKESZTETTE
HAVASI-KOVÁCS HELGA

EGER, 2026

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XLIX.

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA

REDIGIT
HELGA HAVASI-KOVÁCS

EGER, 2026

Szerkesztőbizottság:

Havasi-Kovács Helga

Istók Béla

Jánk István

Márku Anita

Pethő József

Takács Judit

ISSN 2631-0198

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Dinnyés Patrik
Felelős szerkesztő: Kuser Judit
Nyomdai előkészítés: Csombó Bence

Megjelent: 2026-ban, 50 példányban

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



TARTALOMJEGYZÉK

TAKÁCS JUDIT

75 éves az egri Magyar Nyelvészeti Tanszék 5

FARKAS TAMÁS – HRENEK ÉVA – LACZKÓ KRISZTINA – SLÍZ MARIANN – TERBE ERIKA – P. TÓTH TEODÓRA – SZABÓ T. ANNAMÁRIA ULLA

A tudományosírás-készség mérési és fejlesztési lehetőségei a felsőoktatásban.

Egy kutatási-fejlesztési projekt bemutatása 17

HAVASI-KOVÁCS HELGA

A helynevek történeti forrásértéke

a korai magyar határvédelem rekonstruálásában 37

KISS MAGDALÉNA

Csapatnevek kategorizálása

a Bolyai anyanyelvi és matematikaversenyen (2015 és 2023) 47

ANGYAL LÁSZLÓ

A Katedra Történelemverseny csoportnevei 65

H. TÓTH ISTVÁN

A nyelvhasználat és a helyesírás tanítása 1. évfolyamos tanulóknak 83

FARKAS ANETT

Storyline az anyanyelvi órákon: kompetenciafejlesztés kerettörténetekkel 99

ISMERTETÉSEK, BESZÁMOLÓK

CSÉPÁNY NIKOLETTA

Kiss Magdaléna, A Körösmente folyóvizeinek névrendszertani vizsgálata. 115

TÓTH DIANA VIKTÓRIA – LAJOS PANNA

Takács Judit, Névtani (határ)esetek. Személynevek a segédtudományok tükrében. 117

SZIKSZAINÉ NAGY IRMA

Pethő József, A stílus a nyelvben. Kognitív stilisztikai tanulmányok. 125

KISS MAGDALÉNA

Parapatics Andrea, A nyelvi tudatosság fejlesztése.

Feladatok és segédanyagok pedagógusjelölt hallgatók oktatásához. 129

KARMACSI ZOLTÁN

Takács Judit – Márku Anita – Havasi-Kovács Helga szerk., Nézőpontok

a helyesírásról. A 2019-es és 2022-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai,

feladatai és egyéb tanulmányok. 133

SZILI CINTIA

A felkészülés és a részvétel öröme, tanulságai:

gondolatok a XII. Kárpát-medencei anyanyelvtanítási verseny kapcsán..... 137

JÁNK ISTVÁN

Beszámoló a Magyar Nyelvtudományi Társaság Egri csoportjának

2024. évi tevékenységeiről141

TAKÁCS JUDIT

75 ÉVES AZ EGRI MAGYAR NYELVÉSZETI TANSZÉK

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék

A 2024/2025-ös tanévben az egri egyetem több évfordulót is ünnepelt. 1774. november 4-én alapította Eszterházy Károly püspök az intézményünk elődjének számító egri jogakadémiát, és ebben a tanévben van a 75. éve annak is, hogy elindult a tanárképzés Egerben. A Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet Magyar Nyelvészeti Tanszéke is 75 éves tehát, s ez az évforduló nemcsak a megemlékezésre, hanem az összegzésre is lehetőséget ad.

Írásomban a kezdetektől fogva áttekintem az egri Magyar Nyelvészeti Tanszék történetét, kiemelve azokat az időszakokat, melyek intézményünk története során fordulópontokat jelentettek, részletesen áttekintem a tanszékvezetők tevékenységét, és figyelmet fordítok a jelenlegi tevékenységeink bemutatására is.

1. A tanszék megalakulása és első évtizedei

1948-ban a háborút követő égető pedagógushiány megoldására pedagógiai főiskolát alapítottak Debrecenben, majd egy évvel később az intézményt Egerbe helyezték át. A nyelvészeti és irodalomtörténeti tanszéket a Liceum 2. emeletén, a díszteremtől északra, az egykori jogakadémia területén helyezték el. A két tanszékből álló Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet azóta is ott működik. 1949. október 8-án 14 tanszéken 21 oktató, 192 elsőéves és 77 (Debrecenből átköltöztetett) másodéves hallgató részvételével kezdődött meg az első tanév az Egri Állami Pedagógiai Főiskolán (Nagy 2013: 357–359).

A főiskolákon a képzési idő kezdetben 3 év volt, a képzés pedig két- és háromszakos rendszerben folyt. A magyar szak mellé a történelmen kívül az angol, francia vagy orosz nyelvet lehetett felvenni, a nem nyelvszakosoknak pedig az ének, a rajz, a testnevelés vagy a műhelygyakorlat közül kellett választaniuk (Nagy 2013: 355). Több képzési reform (gyakorlatilag a képzés időtartamának csökkentése) után 1964-ben került sor a négyéves, kétszakos képzés bevezetésére, mely egészen az 1990-es évek elejéig meghatározója lett az általános iskolai tanárképzésnek (Nagy 2013: 373).

A Magyar Nyelvészeti Tanszéken a munka Papp Istvánnak, a debreceni egyetem későbbi professzorának vezetésével indult meg, aki 1952-ig volt a tanszék vezetője (és eleinte egyetlen oktatója is). Emlékét az 1993-ban indított, nevével fémjelzett anyanyelvi napok és a 2. emeleten az előadóterem neve őrzi.

Papp Istvánról tanítványai, Jakab László (1971) és a tanszékvezetői székben második utódja, Fekete Péter köszöntője (1994) alapján emlékezem meg. Papp István 1901. szeptember 12-én született Kisvárdán nagyon szegény, tízgyermekes családban. Kisvárdán járt iskolába, bölcsészeti tanulmányait a debreceni egyetemen kezdte el magyar–német szakon. Itt fordult érdeklődése egyre inkább a nyelvészet felé, különösen Pápay József volt rá nagy hatással.

A debreceni főiskola magántanára volt, amikor 1949-ben Egerbe helyezték át, de továbbra is tanított a debreceni főiskolán. 1952-ben Papp István kapta meg a debreceni egyetem nyelvészeti tanszékének katedráját, professzornak nevezték ki, s halálig ott tanított. Számos, a magyar szakosok képzésében évtizedeken át használt fontos jegyzet készült az egri években: itt írta *Hangtan* jegyzetét, mely a későbbi *Leíró magyar hangtan* egyetemi jegyzet alapjául szolgált, és itt készült az *Általános nyelvészet* című jegyzete is, mely akkor a legkorszerűbb nyelvészeti tananyagok közé tartozott. A leíró nyelvészet területén belül a hangtanon kívül alaktannal, mondattannal, nyelvtörténettel és jelentéstanal is foglalkozott, s a finn nyelvvel kapcsolatban nemcsak leíró nyelvészeti írásai, hanem szótárai is kiemelkedő fontosságúak. Számos magyar leíró nyelvészeti és nyelvtörténeti írása megjelent finnül is.

Papp István negyvenöt évig tanított, ebből huszonhét évig középiskolában. Tanítványai lelkes, elhivatott pedagógusként emlékeznek vissza rá. Jakab László (1971: 15) így jellemezte: „Szenvedélyesen, csillogó szemmel beszél, sugárzik belőle a tantárgy, a magyar nyelv szerepe, hatása alól a hallgató nem tudja kivonni magát. A sokak által »száraznak« minősített nyelvészet Papp István előadásában a legérdekfeszítőbb, a legizgalmasabb tudomány. Sok hallgató éppen az ő óráin szerette meg a magyar nyelvet, és sokból lett az ő hatására nyelvtant szerető magyar tanár vagy éppen nyelvész”.

Utódja Bakos József volt, aki csaknem 3 évtizedig (1952–1978 között) vezette a Magyar Nyelvészeti Tanszéket (Köves 1973). Raisz Rózsa szerint ez már önmagában is elég volna ahhoz, hogy országosan ismert legyen, hiszen magyartanárok ezreit mondhatta tanítványainak (Raisz 1997: 507). Debrecenben a magyar nyelvtudománynak olyan kiválósága formálta érdeklődését, mint Csűry Bálint professzor. A Magyar Irodalmi Lexikon irodalom- és neveléstörténészként tartja számon: már kezdő tanárként több tudományos értekezést tett közzé, irodalom-, könyv-, könyvtár- és általában művelődéstörténeti érdeklődése mindvégig megmaradt.

Bakos József gimnáziumi tanári működése idején, Érsekújvárott kezdte és Sárospatakon folytatta népnyelvkutató munkáját. A hegyaljai, a bodrogi népnyelv kutatása vezette el

a szókincs, a csoportnyelvi szókincs vizsgálatához. Sárospatakon kezdte Comenius-kutatásait. Pályájának kiteljesedése 1952-ben következett be, amikor – negyvenévesen – az Egeri Pedagógiai Főiskola tanszékvezető főiskolai tanárává hívta meg a Magyar Nyelvészeti Tanszékre. A főiskolán nagy energiával dolgozott a nyelvészeti oktatás kialakításán, ekkor írt jegyzeteit évtizedekig használták az oktatásban. Korábban elkezdett kutatási témáit főiskolai oktatóként folytatta, hosszú ideig foglalkozott a Comenius-filológia kérdéseivel. Szaktudományi tevékenysége mellett a nyelvi ismeretterjesztésnek egyik legaktívabb munkása volt: évtizedekig hetenként megjelentette nyelvművelő írásait a Heves Megyei Népújságban (Balázs 1983; Szecskó 2012).

2. Bekapcsolódás az országos szakmai vérkeringésbe

A tanszék munkáját 1978–1993 között Fekete Péter irányította. Ő egyike volt azoknak a diákoknak, akik a Debreceni Pedagógiai Főiskoláról hallgatóként kerültek az Egerbe áthelyezett intézménybe, ahol magyar–történelem szakon tanult. Papp István munkatársául választotta: először gyakornok lett, majd tanársegédként kezdett dolgozni. Néhány év múlva a kényszerű főiskolai létszámcsökkentés folytán ugyan egy időre általános iskolai tanár, majd igazgató volt, de kapcsolata intézményünkkel akkor sem szakadt meg. 1963-tól 1993-as nyugdíjazásáig ismét főállású oktató volt, utána pedig 15 éven keresztül óraadóként tevékenykedett.

Róla írt méltatásában Zimányi Árpád (2019) nemcsak azt emeli ki, hogy egész pályája a tanárképzéshez kapcsolódik, hanem szervezőtevékenységét is, mellyel a tanszéket az országos szakmai vérkeringésbe beemelte. A Magyar Nyelvtudományi Társaság a vezetése idején bízta meg a tanszéket az Országos Anyanyelvoktatási Napok megrendezésével, melyek közül az első kettőnek fő szervezője volt. Létrehozta a Magyar Nyelvtudományi Társaság Heves megyei tagozatát, amelynek hosszú időn keresztül vezetője is volt, s az ő tanszékvezetése alatt, 1987-ben indult útjára Egerben a felsőoktatási intézmények országos – később Kárpát-medenceivé bővült – helyesírási versenye, a hozzá kapcsolódó szakmai tanácskozással (Vargáné dr. Raisz 1988).

Tudományos és kutatói munkásságának fő területe a dialektológia, a névtan és a szociolingvisztika volt. Az 1990-es években a Miskolci Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének vendégoktatójaként a nyelvjárási kutatómunkában is részt vett: e munka részleteiről és miskolci szerepvállalásáról tanítványa, Gréczi-Zsoldos Enikő is megemlékezett (2025).

Utódja, a tanszéket 1993-tól irányító V. Raisz Rózsa 50 évnyi pályafutása teljes egészében Egerhez kapcsolódik. Első diplomáját az Egeri Pedagógiai Főiskola magyar–történelem szakán szerezte. Az akkori tanszékvezető, Bakos József kezdeményezésére gyakornokként a tanszéken maradt. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen magyar nyelv és irodalom, később pedig könyvtár szakon is oklevelet szerzett, és az ELTE-hez kötődik a doktori címének elnyerése is.

Oktatói tevékenysége először főleg a leíró magyar nyelvten részterületeit, valamint a beszédművelést foglalta magában, majd később specializálódott mondattani, szövegtani és frazeológiai stúdiumokra. Oktatómunkáját magas szakmai felkészültséggel, mindig a legkorszerűbb tudományos háttérrel végezte. Évtizedeken át gondos és – második egyetemi diplomájának köszönhetően – szakavatott kezelője volt közel ötezer kötetes tanszéki könyvtárunknak, melynek alapját Csűry Bálint hagyatéka teremtette meg (Zimányi 2020b).

Vezetői kvalitásait magasabb szinten is kamatoztathatta: az 1990-es évek második felében a Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet igazgatója, a magyar szak szakfelelőse, valamint a kari struktúra kialakításának folyamatában a 13 tanszéket magában foglaló Társadalomtudományi Fakultás vezetője (Lőrinczné Thiel 2013: 441). Vezetésével a tanszéken és a karon olyan átalakulások indultak el, melyek előkészítették és megalapozták a 2000-es években induló egyetemi szintű tanárképzés lehetőségét (Zimányi 2020b).

3. Lépések az egyetemi szintű képzés felé

Raisz Rózsa utódja 2002-től tanítványa, Zimányi Árpád lett, aki elődeihez hasonlóan szintén Egerben szerzett diplomát, és sok szállal kötődött az intézményhez. 1988-tól dolgozott oktatóként az egri főiskolán, ahol közoktatási tapasztalatait felhasználva anyanyelvi tantárgy-pedagógiát is tanított. A magát elsősorban tanárként jellemző Zimányi Árpád írásai közül igen sok kötődik az anyanyelv és a pedagógia kapcsolatának kérdésköréhez, az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének problémáihoz, elsősorban a helyesírás-tanítás kérdésköréhez és a tankönyvszövegek nyelvhasználatának elemzéséhez.

A tanszéken, illetve a főiskolán vezetői szerepet is vállalt: 2002-től kezdve tizenöt éven át volt vezetője a Magyar Nyelvészeti Tanszéknek, közel ennyi ideig látta el sikeresen a Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet intézetigazgatói feladatait is; 2006-tól dékánhelyettesként, majd 2013-tól dékánként töltött be vezetői pozíciót. Tanszékvezetői és intézetigazgatói időszaka alatt zajlott a felsőoktatás struktúraváltása, melyben szakfelelősként is fontos szerepet játszott: munkája hozzájárult ahhoz, hogy a magyar szak már a bolognai képzési rendszer bevezetése előtt egyetemi szintű tanárképzést akkreditálhatott, a Líceum Kiadó felelős szerkesztőjeként pedig évekig felelt az egri intézmény kiadójában megjelenő kiadványokért is (Takács 2025).

2004 és 2009 között az egyetemi magyar szak szakfelelőse Tolcsvai Nagy Gábor volt, oktatóként pedig rajta kívül Bencze Lóránt, Gergelyné Benedek Piroska és Szikszainé Nagy Irma is közreműködött a képzésben.

1997 és 2016 között a Magyar Nyelvészeti Tanszék munkájához kapcsolódva Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék is működött az intézményben, kezdetben Budai

László, majd Lőrincz Julianna, később pedig Eöry Vilma és Domonkosi Ágnes vezetésével (Domonkosi 2019).

Nem lehet azonban teljes képet adni a Magyar Nyelvészeti Tanszékről anélkül, hogy ne mutatnánk be (legalább vázaltszerűen) tanárai munkásságát is. Számos olyan oktató tevékenykedett ugyanis 1949-től kezdve Egerben, akik (gyakran több évtizedig a tanszékhez kötődve) munkájukkal gazdagították az intézményt, egyéniségükkel pedig nagy hatást gyakoroltak a tanárjelöltekre.

Chikán Zoltánné 1953-tól 1980-as nyugdíjazásáig tanított az egri tanszéken, a 32 éves tanári pályájából 27 évet töltött a felsőoktatásban. Őt is Papp István választotta ki munkatársául, de már utódja, Bakos József idején került a tanszékre. Tudományos munkái a leíró nyelvészethez kötődtek, de foglalkozott stilisztikai és tantárgy-pedagógiai vonatkozásokkal is, a főiskolán igen hosszú ideig ő volt a gyakorlati képzés koordinátora (Fekete 1993).

1964-től kezdve nyugdíjazásáig az egri intézményben dolgozott Pásztor Emil főiskolai tanár, a hazai nyelvművelés és helyesírás jeles személyisége, akinek szűkebb szakterülete a helyesírás volt, de a nyelvtörténet területén is kiemelkedőt alkotott. Nagy hatású tanáregyéniség volt, emellett az aprólékos filológiai kutatásnak a mestere, a tudós tanár igazi példája – írja róla Zimányi Árpád (2004: 376). Élete végéig tevékeny maradt: utolsó publikációja nem sokkal halála előtt jelent meg.

Dobóné Berencsi Margit 1972-től kezdve csaknem 35 éven át oktatott a Magyar Nyelvészeti Tanszéken, de már tanulmányai is Egerhez kötődtek: itt szerzett magyar–történelem szakos diplomát. Kutatásai elsősorban a stilisztikához, stílustörténethez és anyanyelv-pedagógiához kapcsolódtak, de szívesen tanította a leíró nyelvészeti részterületeket, a szófajtant és alaktant is (Zimányi 2007).

Varga Gyula magyar–orosz szakos tanári diplomáját 1973-ban vette át Egerben, majd hat középiskolai tanév után, 1979-ben lett a főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékének oktatója. Kutatói érdeklődését ekkor – az oktatott tárgyakhoz is kapcsolódva – az általános nyelvészeti, grammatikai és szemantikai témák határozták meg. Nevéhez köthető a kommunikáció főiskolai szak tantervének, valamint az intézményi kommunikáció felsőfokú szakképzési tantervének a kidolgozása (H. Tomesz–Balázs 2022).

Bozsik Gabriella pályája egyformán erős szálakkal kötődik Egerhez, illetve a helyesírás kutatásához és tanításának módszertanához. Az Egri Tanárképző Főiskola magyar–ének szakjának elvégzése és nyolcévnyi általános iskolai tanítás után 1981-től egészen 2016-os nyugdíjazásáig az egri főiskolán oktatott. A helyesírás elméleti és gyakorlati kérdései iránti érdeklődését nemcsak nagyszámú publikációja jelzi, hanem a helyesírási verseny területén kifejtett szervezőtevékenysége is (Zimányi 2020a).

A 2025-ben 80. évét töltő Bíró Ferenc 1985-ben került adjunktusként az egri főiskolára. Elsősorban névtannal és dialektológiával foglalkozott, névtani kutatásai során Körösladány,

Köröstarcsa és Felsőnyárad helyneveit dolgozta fel, személynevekkel névtani és szociolingvisztikai szempontból is foglalkozott, több nyelvjárási témájú cikk szerzője, és az intézményi tehetséggondozásban kezdetektől fogva igen aktív szerepet vállalt (Kalcsó 2016).

Lőrincz Julianna 1974-ben kezdte meg felsőoktatási tevékenységét a bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskolán. 1986-ban került az egi intézménybe, ahol először az Orosz Tanszéken, majd 1990-től 2018-as nyugdíjazásáig a Magyar Nyelvészeti Tanszéken, valamint az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken oktatott, utóbbinak vezetője is volt három éven keresztül. Főbb kutatási területei a stilsztika, a nyelvi variativitás, az összehasonlító nyelvészet, a fordítástudomány, a kommunikáció, újabban pedig a nyelvpedagógia és a tankönyvelemzés területén volt igen termékeny (Domonkosi–Lőrincz–Zimányi 2020). Nyugdíjazása után is aktív tudományos tevékenységet folytat.

Eőry Vilma az ELTE-n szerzett magyar–német szakos diplomát, majd az MTA Nyelvtudományi Intézetének a Petőfi-szótárt készítő osztályán kezdett dolgozni. 1986-ban került a Nyelvművelő Osztályra, ahol több mint két évtizeden át tevékenykedett. 1976-tól másfél évtizedig az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékén oktatta a leíró nyelvtant és a stilsztikát, 1996–2000 között a prágai egyetem vendégtanára, majd egészen 2016-ig az egi Eszterházy Károly Főiskola oktatója, 2008 és 2014 között az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék vezetője is volt (Kiss 2020).

Budai László magyar–angol szakos diplomájának megszerzése után 1957-től gimnáziumi tanárként működött, majd 1970-ben az egi főiskola nem sokkal korábban alapított Angol Nyelv és Irodalom Tanszékére került, ahol öt év múlva tanszékvezető lett. Az 1990-es években az ELTE Angol Tanszékén, a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán és a Veszprémi Egyetemen is oktatott. 1997-ben az Eszterházy Károly Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke hívta meg. Irányításával jött létre az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, ami az egyetemi szintű magyar szakos képzés feltételeinek kialakítása érdekében tett lépések egyike volt (Zimányi 2014).

Balásné Szalai Edit magyar–orosz szakos középiskolai tanári végzettséggel 1984-ben került a főiskola Orosz Tanszékére. A Magyar Nyelvészeti Tanszéken 1990-től 2015-ös nyugdíjazásáig oktatott. Kiegészítő képzés keretében elvégezte az ELTE uralisztika szakát, és így a finnugor nyelvészet, irodalom és művelődéstörténet kötelező és választható tárgyainak szakavatott oktatójává vált.

4. Az egyetemi tanszék

Intézményünk 2016. július 1-jétől egyetemi rangot kapott. Négy kampuszát négy korábbi főiskola alkotta, nevét pedig Eszterházy Károly püspök emlékére vette fel.

Zimányi Árpád nyugdíjba vonulása után Domonkosi Ágnes főiskolai tanár lett a Magyar Nyelvészeti Tanszék vezetője. A 2017–2021 közötti időszak bővelkedett a szakmai rendezvényekben, konferenciákban. Ezek egyrészt a tanszék módszertani és anyanyelv-pedagógiai profiljához kapcsolódtak, mások pedig a nyelvészet interdiszciplináris megközelítésének jegyében valósultak meg (ezekről részletesen lásd Domonkosi 2021). 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 Gábor, Lőrincz Julianna, Ludányi Zsófia, Takács Judit, Zimányi Árpád (Domonkosi 2021: 5).

A Magyar Nyelvészeti Tanszék 2022 óta Takács Judit egyetemi docens vezeti. Törekvése, hogy a korábbi hagyományokhoz kapcsolódva erősítse a tanszék módszertani arculatát és anyanyelv-pedagógiai kötődését. Az oktatók hagyományos kutatási területei az elmúlt években újjal egészültek ki: a leíró nyelvészet, anyanyelv-pedagógia és oktatásnyelvészet, szociolingvisztika és pragmatika mellett megjelent a pszicholingvisztika, illetve újra hangsúlyossá vált a névtan és a dialektológia is, de ezek mellett mindenki foglalkozik saját szakterületéhez kapcsolódó módszertani kutatásokkal is.

A tanszék oktatói gárdáját jelenleg 4 docens, 1 adjunktus és 1 tanársegéd alkotja. Tanszékünk a magyartanárjelöltek oktatásán túl az intézmény számos más képzését is segíti, emellett a tanárképzésben részt vevő hallgatók számára az anyanyelvi kompetenciafejlesztő tárgyak oktatását is mi biztosítjuk. A pedagógusképzésen túl anyanyelvi, kommunikációs, valamint helyesírási órákat tartunk több szak hallgatóinak is.

A tanszék módszertani arculata erősítésének érdekében elevenítettük fel 2023-ban a 90-es évek elejétől országos jelentőségű módszertani fórumnak számító, de 2000 után sajnálatosan háttérbe szoruló Papp István anyanyelvi napokat. A rendezvény eredeti célja a közoktatásban részt vevő tanárok továbbképzésének biztosítása volt, az elmúlt években azonban hallgatókat is megszólítani kívánó, tudományos és ismeretterjesztő programokat, tanulmányi versenyeket is kínáló rendezvénné vált. Intézményünk oktatásmódszertan iránti elkötelezettségét mutatja a Kárpát-medencei helyesírási verseny kétévenkénti megszervezése és annak szakmai rendezvényéhez kapcsolódó tanulmánykötet megjelentetése, illetve a korábban vándorversenyként működő, Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozata által szervezett anyanyelvtanítási verseny egri megrendezése is, melynek tanszékünk 2023-tól kezdve társszervezője, otthon pedig az EKKE gyakorlóiskolája ad a rendezvénynek.

Mivel több oktatónk kutatásai is kapcsolódnak a szociolingvisztikához és alkalmazott nyelvészethez, rájuk építve jött létre 2023-ban a határon túli magyar nyelvterületeket interdiszciplináris megközelítésben bemutató, *Változatos magyar nyelv* elnevezésű rendezvénysorozat. Az évenként más-más határon túli magyar nyelvterület nyelvi és kulturális gazdagságát bemutató rendezvény során célunk nemcsak a határon túli kollégákkal való

szakmai kapcsolatépítés volt, hanem tanszéki oktatóink kutatásainak és eredményeinek bemutatása is. Az előadások során 2023-ban Kárpátalja, 2024-ben pedig Horvátország magyarul területeinek nyelvi változatosságát és kulturális sokszínűségét mutattuk be.

Kollégáink több szakmai és módszertani kutatócsoportnak (Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat, Személynévtani Kutatócsoport, Performativitás Kutatócsoport, PsyPeR – Pszicholingvisztika–Pedagógia Kutatócsoport, IrKa – Irodalom, Kanonizáció, Módszertan Kutatócsoport, PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport, Szemere Gyula Anyanyelvpedagógiai Kutatócsoport), illetve magyar és nemzetközi szakmai szervezetnek (MTA Köztestülete, Magyar Nyelvtudományi Társaság, Magyar Nemzeti Helynévtár Program, Anyanyelvapolók Szövetsége, Termini Egyesület, Kárpátaljai Magyar Akadémiai Tanács, Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, International Council of Onomastic Sciences), valamint kiadványok szerkesztőbizottságának (Édes Anyanyelvünk, Anyanyelv-pedagógia, Current Issues in Language Planning) is tagjai.

Oktatóink szerkesztésében jelenik meg az *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* című folyóirat, a Magyar Nyelvtudományi Társaság több évtizede működő, oktatóinkat tömörítő egri csoportja pedig minden évben meghívott előadók közreműködésével szervez felolvasóüléseket.

A korábbi hagyományoknak megfelelően nagy hangsúlyt fektetünk a tehetséggondozásra és az utánpótlás-nevelésre is: rendszeresen tartunk emelt szintű érettségire felkészítő előadásokat, tudományos diákköri munkára felkészítő és azt népszerűsítő programokat. Oktatóink szervezésében valósul meg a Szép magyar beszéd verseny és a Nagy J. Béla helyesírási verseny, illetve a Kossuth szónokverseny intézményi fordulója, a nyelvészet iránt érdeklődő hallgatók pedig a hetvenes évektől működő Szarvas Gábor Tudományos Diákkörben tevékenykedhetnek (Fekete–Raisz–Rózsa–Vajda 1983: 128–133).

5. A nyelv és irodalom oktatásának legrégebbi hagyományai

Bár ahogy a bevezetőben is olvasható, ebben a tanévben a tanárképzés 75. évfordulóját ünnepeljük Egerben, azaz 75 éves a magyartanárképzés is, a magyar nyelv és irodalom oktatásának hagyományai ennél sokkal régebbi időszakra nyúlnak vissza: az ugyanis már az újrainduló Egri Érseki Jogakadémián 1792-től „rendes tantárgy” volt.¹

¹ Annak magyarázatáról, hogy miért és hogyan tanultak a joghallgatók a kereskedelmi és jogi ismeretek, történelem, stílus- és technológia- és politikatudomány mellett 1792-től magyar nyelvet és irodalmat, Kúspér Judit írt részletesen (2024), összefoglalásából jelen írásomban csak a témánk szempontjából lényeges tudnivalókat emelem ki.

A kassai tankerület főigazgatója, gróf Török Lajos 1792. október 12-én nyilatkozott arról, hogy „Nagy János kinevezése a magyar nyelv és irodalom tanszékre kormányzilag is jóváhagyatik”, s így az érseki jogakadémia „nyilvánossági joggal ruháztatik fel” (idézi Udvardi 1898-ból; Kusper 2024: 124), azaz mivel sikerült a jogi akadémián a magyar nyelv és literatúra (elvárt) oktatását megszervezni, elindulhatott a képzés. A tanszék első vezetője Nagy János volt, utódjának, a tanszék második vezetőjének pedig Eszterházy Károly a hajdani egri joghallgatót, Pápay Sámuel-t hívta Egerbe, aki 1796–1800 között volt a tanszék oktatója és vezetője.

Pápay tanári munkájáról tanítványai rendkívül elismerő, személyes hangvételű visszaemlékezései szolgálnak információval (lásd Badics 1987: 10): diákjainak szeretete és nagyrabecsülése egy modern pedagógiai szemlélettel rendelkező, elhivatott pedagógus képét rajzolja, aki nagy hatást gyakorolt tanítványaira. Abban a négy évben, amíg Pápay az egri Líceum tanára volt, összeállította, majd 1808-ban Veszprémben kiadta az eredetileg tanári jegyzetként és tananyagként szolgáló művét, *A magyar literatúra' esméreté-t*, melyet a korszak jelentősebb irodalomtörténeteként tartunk számon, de az utóbbi időben már nyelvtörténeti és nyelvtudományi munkaként is elismernek.

6. Összegzés

A tanszék történetének áttekintésekor nemcsak a 75 éves szakmai munka nagyszámú dokumentumát (köteteket, periodikumokat, tananyagokat, jegyzeteket), hanem igen sok visszaemlékezést, köszöntőt, évkönyvet és oktatói portrét is áttanulmányoztam. Ezeket olvasva lehetetlen volt nem észrevenni, hogy milyen nagyrabecsüléssel és kedves szavakkal emlékeznek vissza még évek, sőt évtizedek múlva is főiskolai tanáraikra a tanítványaik, kollégájukra utódaik, a közelebbi vagy távolabbi munkatársak. A szakmai elismerés és személyes kapcsolat ereje süt át például Jakab László és Fekete Péter Papp Istvánról szóló visszaemlékezésén, Raisz Rózsa Bakos Józsefről, Gréczi-Zsoldos Enikő Fekete Péterről, Zimányi Árpád Raisz Rózsáról szóló sorain is. De ugyanezt tapasztalhattuk a Pápayról szóló visszaemlékezésekben is, akinek rövid egri működéséről tanítványai a legnagyobb tisztelet és elismerés hangján emlékeztek meg.

Amikor 1949-ben egyetlen tanárral és maroknyi diák részvételével elindult az oktatás Egerben a Magyar Nyelvészeti Tanszéken, a számtalan, időközben felmerülő szervezési és technikai nehézség miatt egyáltalán nem volt biztos, hogy életképes lesz-e ez az intézmény. Azonban áttekintve a tanszék történetét, az itt folyó, kitartó munkát, a magyartanárok nemzedékeire hatást gyakorló, a szemléletüket meghatározó tanáregyéniségek sorát, világossá válik, hogyan ereszthetett gyökereket és erősödhetett meg Egerben ilyen gyorsan a Magyarország északi régiójának magyartanárait útjára bocsátó tanárképzés.

Irodalom

- Badics Ferencz 1897. Az első magyar irodalomtörténetíró. Pápay Sámuel élete és irodalmi működése. (Első közlemény). *Irodalomtörténeti Közlemények* 7/1: 1–15
- Balázs János 1983. Bakos József köszöntése 70. születésnapján. *Magyar Nyelv* 4: 13–20.
- Bolla Kálmán (szerk.) 2007. *Zimányi Árpád*. Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások 75. Budapest: Zsigmond Király Főiskola.
- Domonkosi Ágnes 2019. Előszó. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 45: 5–6.
- Domonkosi Ágnes 2021. Előszó. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 47: 5–10.
- Domonkosi Ágnes – Lőrincz Gábor – Zimányi Árpád 2020. Lőrincz Julianna 70. születésnapjára. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.) *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Fekete Péter 1993. Dr. Chikán Zoltánné 70 éves. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 21: 5–8.
- Fekete Péter 1994. Papp István az ember, a tudós és a tanár. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 22: 115–120.
- Fekete Péter – Raisz Rózsa – Rózsa Sándor – Vajda József (szerk.) 1983. *A Ho Si Minh Tanárképző Főiskola évkönyve (1979–1982)*. Eger.
- Grécsi-Zsoldos Enikő 2025. Fekete Péter kutatói, tanári, tanszékvezetői habitusa és szerepe a Miskolci Akadémiai Bizottság Nyelvtudományi Munkabizottságában. *Alkalmazott Nyelvtudományi Közlemények* 2025/2: 66–70. <https://doi.org/10.32977/anyk.2025.0033>
- H. Tomesz Tímea – Balázs László 2022. Kommunikáció tudatosan. Emlékezés H. Varga Gyulára. *Anyanyelv-pedagógia* 15: 98–103. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.1.10>
- Jakab László 1971. Papp István hetven éves. *Magyar Nyelvjárások* 17: 5–20.
- Kalcsó Gyula 2016. Bíró Ferenc 70 éves. *Magyar Nyelv* 112: 117–119. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2016.1.117>
- Kiss Gábor 2020. Eöry Vilma 70 éves. *Magyar Nyelv* 116: 372–375. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2020.3.372>
- Köves József 1973. *25 éves az általános iskolai tanárképzés. Jubileumi évkönyv a tanárképző főiskolák 25 éves fennállására*. Budapest: Művelődésügyi Minisztérium.
- Kusper Judit 2024. Az első magyar irodalomtörténet egri és itáliai gyökerei. Pápay Sámuel: A magyar literatúra' esmérete. 1808. In: H. Szilasi Ágota (szerk.) *Örökségünk védelme és jövője: Itália öröksége Egerben*. Eger: Dobó István Vármúzeum. 117–129.

- Lőrinczné Thiel Katalin 2013. A változások évtizede a főiskolán. In: Petercsák Tivadar (szerk.) *Az egri Domus Universitatis és a Líceum*. Eger: Líceum Kiadó. 415–445.
- Nagy József 2013. *A tanárképzés Egerben*. In: Petercsák Tivadar (szerk.) *Az egri Domus Universitatis és a Líceum*. Oktatás, tudomány, művészet 1763–2013. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 355–363.
- Raisz Rózsa 1997. Bakos József (1912–1997). *Magyar Nyelv* 97: 507–508.
- Szecska Károly 2012. *Bakos József*. Tanár tudósok – tudós tanárok. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Takács Judit 2025. Zimányi Árpád hetvenéves. In: Takács Judit (szerk.) *Varietas incognita. Válogatás Zimányi Árpád tanulmányaiból 70. születésnapja alkalmából*. Eger: Líceum Kiadó. 7–9.
- Udvardi László 1898. *Az egri érseki joglíceum története (1740–1898)*. Eger: Az Egri Érseki Líceum Könyvnyomdája.
- Vargáné dr. Raisz Rózsa 1988. A Magyar Nyelvészeti Tanszék. In: Nagy József (főszerk.) *Negyven éves az egri főiskola (1948–1988)*. Eger: Líceum Kiadó. 72–77.
- Zimányi Árpád 2004. Pásztor Emil (1925–2004). *Magyar Nyelvőr* 128: 376–377.
- Zimányi Árpád 2007. Dobóné dr. Berencsi Margit 70. születésnapjára. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 34: 3–5.
- Zimányi Árpád 2014. Életpálya a nyelvek vonzásában. Budai László professor emeritus 80 éves. *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei* 41: 5–7.
- Zimányi Árpád 2018. Fekete Péter nyugalmazott főiskolai tanár 90. születésnapja tiszteletére. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 44: 7–9.
- Zimányi Árpád 2019. Fekete Péter 90 éves. *Magyar Nyelv* 115: 248–251.
<https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2019.2.248>
- Zimányi Árpád 2020a. Bozsik Gabriella 70. születésnapjára. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 46: 7–9.
- Zimányi Árpád 2020b. V. Raisz Rózsa 80 éves. *Magyar Nyelv* 116: 246–250.
<https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2020.2.246>

Summary

THE DEPARTMENT OF HUNGARIAN LINGUISTICS IN EGER: 75 YEARS OF HISTORY

In the 2024/2025 academic year, the University of Eger celebrated several anniversaries. On 4 November 1774, Bishop Károly Eszterházy founded the Eger Law Academy, regarded as the predecessor of our institution, and this academic year also marks the 75th anniversary of the launch of teacher education in Eger. The Department of Hungarian Linguistics within the Institute of Language and Literary Studies is therefore also 75 years old, and this anniversary offers an opportunity not only for commemoration but also for reflection and evaluation.

In my paper, I review the history of the Department of Hungarian Linguistics in Eger from its beginnings, highlighting those periods that represented turning points in the history of our institution. I provide a detailed overview of the activities of the heads of department and also devote attention to presenting our current activities.

FARKAS TAMÁS – HRENEK ÉVA – LACZKÓ KRISZTINA – SLÍZ MARIANN – TERBE ERIKA
– P. TÓTH TEODÓRA – SZABÓ T. ANNAMÁRIA ULLA

A TUDOMÁNYOSÍRÁS-KÉSZSÉG MÉRÉSI ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN. EGY KUTATÁSI-FEJLESZTÉSI PROJEKT BEMUTATÁSA¹

*Farkas Tamás, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti,
Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék*

*Hrenek Éva, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai
Tanszék*

Laczkó Krisztina, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Mai Magyar Nyelvi Tanszék

*Slíz Mariann, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti,
Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék*

*Terbe Erika, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti,
Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék*

P. Tóth Teodóra, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, doktorandusz

*Szabó T. Annamária Ulla, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti,
Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék*

1. Bevezetés

Tanulmányunk célja egy jelenleg is futó szövegalkotás-fejlesztő projekt szakmai háttérének, céljainak és módszereinek a bemutatása. A Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) – egy NKFIH-támogatással létrejött, ELTE-s vezetésű konzorcium – 2023-ban kétfordulós innovációs pályázatot írt ki a digitális oktatás hatékonyságának kutatására és fejlesztésére. E pályázat keretében működik a *Nyelvhasználat felsőfokon* című ernyőprojekt (Gonda és mtsai. 2025), melynek Tudományos szövegek írása alprojektje az egyetemi hallgatók szövegalkotási képességeinek, valamint tudományosírási-készséggel kapcsolatos igényeinek, attitűdjének vizsgálatát tűzte ki célul. Az egyetemre belépő elsőéves egyetemi hallgatók szövegalkotási képességeinek felmérésére – több társprojekttel közösen – moduláris

¹A tanulmány a 2022–1.1.1-KK-2022–00003 projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2022-1.1.1.-KK-2022 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

mérőeszközt dolgoztunk ki annak érdekében, hogy a mérési adatokat figyelembe véve egy adaptív e-learning fejlesztőkursus kidolgozását valósíthassuk meg, amely elősegíti a hallgatói eredményesség növelését a tudományos szövegalkotás területén. A következőkben előbb a projekt elindítását motiváló tényezőket, a munka céljait és szakmai háttérét mutatjuk be, majd a felmérésekkel kapcsolatos módszertani kérdéseket járjuk körül. Ennek során ismertetjük az általunk kidolgozott mérőeszköz felépítését, valamint a hallgatók és oktatók körében végzett attitűdvizsgálatok módszertanát és főbb kérdéskörét. Mivel a projekt jelenleg a felmérések kiértékelésének szakaszában tart, ezek eredményeit későbbi tanulmányainkban fogjuk majd közzétenni.

2. A projekt létrehozását motiváló tényezők

2.1. Előzetes tapasztalatok

Oktatói tapasztalataink elsősorban a magyar szakos egyetemi képzésekből származnak. E tapasztalatok azt mutatják, hogy egyetemi hallgatóink köre mind olvasási szokásait, mind írásbeli készségeinek begyakorlottságát illetően nagymértékben megváltozott – a korábbi-aknál jóval változatosabbá vált – az elmúlt évek során. Amint Fenyő D. György, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumának magyartanára, egyúttal a Bölcsészettudományi Kar oktatója nemrégiben nyilatkozta: „Míg húsz évvel ezelőtt egy 14 hetes kurzus során tíz könyvet kellett elolvasni, az elmúlt években a bölcsészkar magyar szakán egy darab könyvet is nehéz volt a hallgatókkal elolvasatni. A tematikában szereplő három könyv sem ment már, ezt csökkentettem le egyre, aztán Závada Pál könyvét kicseréltem Békés Pálra, tehát egy nehezebb nyelvűt egy könnyebb nyelvűre, és még így is volt belőle probléma. És ezután még volt olyan magyar szakos diákom, aki megkérdezte, hogy ezt muszáj-e elolvasnia...” (web 1).

Az okok nyilvánvalóan többértűek, azonban a jelzett irány a nemzetközi tendenciáknak is megfeleltethető (lásd az imént hivatkozott cikkben, valamint pl. Cabrera-Pommiez et al. 2021, Chang et al. 2023). A helyzet pedig a hallgatók írásbeli készségeinek vonatkozásában sem tűnik kedvezőbbnek. Külföldön már számos egyetemen bevezették a forrásalapú írásra épülő tudományos írás (academic writing) kurzusokat. A magyar felsőoktatás gyakorlatában azonban – bár egyes intézmények bizonyos képzéseiben már van rá példa – az anyanyelvi készségfejlesztést támogató hasonló megoldások még kevésbé számítanak elterjedtnek (Rási 2023), holott számottevő nehézségekkel szembesülhetünk azokon a területeken is, amelyeket – a szakmai, a közoktatásbeli, illetve a köznyelvi megnevezésekkel élve – a helyesírás, a nyelvhelyesség, a fogalmazás, a szövegalkotás témaköreiként azonosíthatunk. (Vö. többek közt a helyesírásra vonatkozóan: Sólyom 2024; a szövegalkotás témakörében: Szilassy 2014;

Fülöp 2017a, 2017b; Bikics 2022; Rási 2023; az anyanyelvi készségek fejlesztéséről, illetve annak szükségességéről a felsőoktatásban: Makkos 2015; Bata–Hernecky 2017.)

Saját tapasztalataink is általában a tanulástámogatás fontosságát, illetve szükségességét jelzik az egyetemi oktatás szintjén is. Erre utalnak egyebek mellett például az ELTE-n meglévő, a hallgatói lemorzsolódás csökkentését célzó különböző kezdeményezések, támogató programok. Szűkebb témákra fókuszálva pedig többek közt azt látjuk, hogy tudományos írás, illetve academic writing kurzusok nemcsak a nyelvszakok esetében vannak jelen, és hogy e kurzusok sokszor nemcsak a tudományos műfajok szakterületenkénti speciális kérdéseit és kihívásait, hanem a helyesírás és a fogalmazás alapvetőbb témaköreit is magukba foglalják.

Egyéni oktatói tapasztalataink – egy átfogó felsőoktatási kompetenciamérés hiányában is – egyértelműen azt mutatják, hogy a helyzet felismerése nyomán konkrét intézkedésekre van szükség. A szóban forgó írásbeli – helyesírási s még inkább szövegalkotási – készségek ugyanis különös jelentőséggel bírnak a tanulási folyamat során, majd pedig a munkaerőpiacon s egyúttal az élet minden területén. Az egyetemi keretek közt szintén fontosak; a tanárképzésben – illetve, mint esetünkben, magyar szakon – többféle vonatkozásukban is.

2.2. Gondolkodás és megoldáskeresés

Az említett tapasztalatok nyomán 2023 elején indult meg intézményünkben, az ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézetében az az intézeti szintű gondolkodás és megoldáskeresési folyamat, mely a következő alapvető szempontokat határozta meg: A helyesírási, illetve a szövegalkotási készségekre a hallgatókkal szemben támasztott elvárásokban kiemelt figyelmet kell fordítani. Ha így teszünk, ezek fejlesztésének lehetőségét is biztosítanunk kell. A tervezett változtatásokat az oktatók körét érintő egyeztetéssel, szemléletformálással együtt érdemes megvalósítani.

Az itt érintett készségek fejlesztésének elsődleges területét esetünkben az intézetünk által gondozott alapvető képzések: a magyar alapszak és a magyartanári szak, tematikai szempontból pedig a szerkesztői s részben az ügyvitel minor specializációk jelenthetik. Mellettük veendő számításba a tanár szakos hallgatóknak szabadon választható tárgyként elérhető (szabad kreditjeik terhére felvehető), a tanárképzésben tanulók számára kötelező anyanyelvi kritériumvizsgára való felkészülést támogató kurzusok. Az említett készségek fejlesztése azonban bármely – nem csak bölcsészeti vagy tanár szakos – képzésben, képzési szinten és formában releváns feladat lenne, akár (kellő kapacitás esetén) saját hallgatóink körén túl is megnyitható lehetőségként.

A különböző egyetemi képzésekben eltérő módokon meglévő lehetőségekkel számolhatunk, például az egyébként sok szempontból hasonlóképpen építkező magyar alapszak és magyartanári szak tantervében is. Ezekben több tantárgy kapcsolódhat szorosabban az itt meghatározott célok megvalósításához. Az egykori tantervkészítés szűkre szabott

keretei mellett azonban az is előfordulhat, hogy akár a legközvetlenebbül kínálkozó területeken – így a kommunikáció szóban és írásban, illetve a helyesírás témakörében – éppen a magyartanári képzésben lesznek korlátozottabbak a lehetőségeink, mint a magyar szakos diszciplináris képzés keretei között.²

Magyar alapszak	Magyar nyelv és irodalom szakos tanár
–	Anyanyelvi kritériumvizsga (kritériumvizsga, 0 kredit)
Kultúra, kommunikáció, retorika (előadás, 4 kredit)	Kultúra, kommunikáció, retorika (előadás, 3 kredit)
Nyelvészeti prozeminárium (szeminárium, 3 kredit)	Nyelvészeti prozeminárium (szeminárium, 2 kredit)
Kommunikáció szóban és írásban (szeminárium, 3 kredit)	–
Helyesírás (alapvizsga, 0 kredit)	Helyesírás (előadás, 3 kredit)
–	Digitális szakpedagógiai kurzus (szeminárium, 2 kredit)
Egyes szakterületi kurzusok (előadás/szeminárium, 3–4 kredit)	Egyes szakterületi kurzusok (előadás/szeminárium, 2–3 kredit)
Szabadon választható kurzusok (előadás/szeminárium, össz. 10 kredit)	Szabadon választható kurzusok (előadás/szeminárium, össz. 10 kredit)

1. táblázat: A diszciplináris magyar alapszakos (BA) és az osztatlan magyar nyelv és irodalom szakos tanári (OT) képzések tematikailag legközvetlenebbül kapcsolódó tanegységei és kredit számuk az ELTE BTK legújabb változatú tanterveiben (2024, web 3)

A szóban forgó írásbeli nyelvi készségek fejlesztése kapcsán a következőkkel számoltunk:

- Ezek szempontjai különösen a tematikailag legközvetlenebbül kapcsolódó kurzusok (l. fentebb) újragondolása és jobb összehangolása révén, de más tanórák keretében is érvényesíthetők.

² Megjegyezhető, hogy az itt (példaképpen is) felvázolt kép azt a helyzetet mutatja, amelyben a magyartanári képzésben a nyelvészeti és az irodalmi tartalmak hasonló arányban vannak képviselve. Egy újabb, a nyelvészeti ismeretek, illetve képzés arányát nagymértékben visszaszorító átalakítás – ez alapján is megítélhetően – tovább rontaná az anyanyelvi készségfejlesztés lehetőségeit az adott (az aktuális tervek szerint ti. a tanár szakos) képzésben. Ennek veszélyére, illetve az anyanyelvi kompetenciák meghatározó fontosságára hívja fel a figyelmet az MTA Magyar Nyelvészeti Munkabizottságának a Nyelvtudományi Bizottság, valamint az MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztálya által megerősített, 2024 nyarán közzétett állásfoglalása is (web 2).

- A szakos tanegységlisták kötelező tartalmán túlmenően, kapacitásaink függvényében szabadon választható kurzusokkal s akár tanórákon kívüli formák (tankör, mentorálás, konzultációs alkalmak) keretében is segíthetjük a hallgatókat e téren.
- Továbbá: bár komoly befektetést igényel, de online képzési anyagok kidolgozásával különösen rugalmas lehetőségeket biztosíthatnánk; köztük egyéni módon és tempóban végezhető, „önjáró” kurzusok révén, illetve akár többféle tárgyhoz is hozzárendelhető képzési modulok alkalmazásával.

2.3. A Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ pályázata

2023 tavaszán, az eddigiekben vázolt, a saját helyzetelemzésünkéből kiinduló gondolkodási folyamatnak ezen a pontján jelent meg annak az innovációs pályázatnak a kiírása, melyet a nem sokkal korábban megalakult Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) tett közzé kétfordulós pályázatként a hatékony digitális oktatás kutatására és fejlesztésére.

A DOKK az NKFIH támogatásával, egy ELTE-s vezetésű konzorcium keretében jött létre. Önmeghatározása szerint a küldetése, „hogy innovatív megoldásokkal támogassa a magyar felsőoktatás digitális átalakulását”, s célja egy olyan alkotóközösség létrehozása, „amely a legkorszerűbb technológiák és pedagógiai módszerek alkalmazásával segíti az oktatók és hallgatók fejlődését” (web 4).

A pályázati kiírás 1. fordulójában Az egyetemi hallgatók íráskészségének mérése és fejlesztése címmel, a szövegalkotás és helyesírás témakörére fókuszálva nyújtottuk be koncepciónkat. Ez a 2. pályázati fordulóra egy több projekttervet összefogva megformált, *Nyelvhasználat felsőfokon* című ernyőprojekt egyik alprojektjévé vált; némileg átalakítva, de alapvető célkitűzéseinket megtartva, s a szövegértés témakörét megcélzó (al)projekttel szorosabban együttműködve a továbbiakban. Eredeti projekttervünk szükségszerű átdolgozásakor felmerült ugyan, hogy a pályázatotó szempontjai szerint talán a szövegalkotásra kellene (csupán) koncentrálnunk, a kiindulópontot jelentő intézeti céloknak megfelelően azonban a helyesírási modulról sem kívántunk lemondani. Az így megszabott keretek közt – s ez is fontos szempontunk volt – intézetünk mindhárom magyar nyelvészeti profilú tanszékének eltérő szakmai hátterű munkatársaiból felálló csapattal (doktoranduszhallgatótól az egyetemi tanárig) kezdtük meg a munkát. Az alprojekt irányítója Szabó T. Annamária Ulla, munkatársakként pedig Farkas Tamás, Hrenek Éva, Laczkó Krisztina, Slíz Mariann, Terbe Erika és P. Tóth Teodóra, illetve Havasi Zsuzsanna kapcsolódtak be a munkálatokba. A kutatást és fejlesztést az egyetem informatikus és statisztikus szakemberei segítik.

3. A tudományosírás-készség mérésével és fejlesztésével foglalkozó alprojekt

A tanulás és tanítás támogatására létrejött, *Nyelvhasználat felsőfokon* című ernyőprojekthez tartozó alprojektünk tehát az egyetemi hallgatók tudományosság-alkotási készségeivel és azok fejlesztési lehetőségeivel foglalkozik. Az ernyőprojekt, melynek vezetője Gonda Zsuzsa, öt, az egyetem oktatói és kutatói által vezetett alprojektet foglal magába:

1. Az angol szaknyelv használata (Társprojektvezető: Csizér Kata, Angol–Amerikai Intézet)
2. Tudományos szövegek olvasása (Társprojektvezető: Gonda Zsuzsa, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, ELTE Tanárképző Központ)
3. Tudományos szövegek írása (Társprojektvezető: Szabó T. Annamária Ulla, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet)
4. Szóbeli szakmai kommunikáció (Társprojektvezető: Gonda Zsuzsa, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, ELTE Tanárképző Központ)
5. Adaptív tanulási utak (Társprojektvezető: Gráf-Szabó Veronika, Oktatásfejlesztési és Tehetség gondozási Osztály) (web 5)

Alprojektünk a hallgatók tudományosírás-készséggel kapcsolatos igényeinek, attitűdjeinek, valamint szövegalkotási képességeinek felmérését, illetve ezt követően egy adaptív e-learning fejlesztőkurzus kidolgozását tűzte ki célul, amely a tudományosság-alkotás terén elősegíti a hallgatói eredményesség növelését.

A projekt egyik mérföldköveként – a tudományos szövegek olvasásával kapcsolatos alprojekttel közösen – a tudományosság-értési és -alkotási kompetencia mérésére alkalmas mérőeszközt dolgoztunk ki. A mérőeszköz moduljait összesen 263, többségében elsőéves bölcsész és magyartanár szakos egyetemi hallgató töltötte ki 2024 decemberétől 2025. január végéig. A hallgatók és oktatók tudományosírás-készséggel kapcsolatos attitűdjeinek és igényeinek felmérése 2025. február elejétől március közepéig tartott. Ennek során az ELTE 947 hallgatója és 166 oktatója válaszolta meg a hallgatói, illetve oktatói kérdőívünket.

Az alprojekt további feladata egy olyan online, adaptív, a két fenti kutatás eredményeire alapozott digitális tananyag és kurzus kidolgozása és tesztelése lesz, amely alkalmas a hallgatók íráskészségének és szövegértésének a fejlesztésére.³

³ A kurzus időközben elkészült, és 2025 végén, illetve 2026 február–márciusában a tesztelése is megtörtént.

4. Kezdeti projekteredmények, hasznosulás

4.1. A mérőeszköz

A szövegértési és a tudományosírás-készséget megalapozó kompetenciák felmérésére alkalmas digitális mérőeszköz kidolgozása és közzététele 2024 decemberére megvalósult. A mérőeszköz tartalmi és informatikai fejlesztése is teljes mértékben a projekt keretében zajlott. A mérőeszköz modulokból felépülő struktúrája lehetővé tette a rugalmas kitöltést. Az eszköz felületét úgy alakítottuk ki, hogy alkalmas legyen az általunk összeállított helyesírási, szövegértési és szövegalkotási feladatok megoldásának, valamint a digitális tananyagok feldolgozásának vizsgálatára, továbbá a kérdőív jellegű kérdések válaszainak összegyűjtésére. Mindezek mellett a mérőeszköz jegyzi a kitöltésre szánt időt is, és adatai exportálhatók, ezzel biztosítva az adatok hatékonyabb elemzését.

A modulok kitöltését követően a résztvevők, az ELTE többségében elsőéves egyetemi hallgatói átfogó képet kaphatnak a készségeik potenciálisan fejlesztendő területeiről. A válaszok elemzését a tesztfelület továbbfejlesztésére, valamint a fejlesztő kurzusok kidolgozásában használjuk majd fel, de a létrejött online felület bizonyos informatikai megoldásokkal más ELTE-s kutatócsoportok számára is alkalmazható hasonló mérés céljából.

A mérőeszköz a következő 5 modulból áll:

1. modul: Bevezető kérdések
2. modul: Helyesírási teszt
3. modul: Szövegértési és szövegalkotási feladatsor
4. modul: Digitális tananyag feldolgozása
5. modul: Záró kérdések

A bevezető kérdések moduljában a résztvevőknek a felmérés szempontjából releváns szociológiai változóit, valamint a tudományos írással és szövegértéssel kapcsolatos eddigi tapasztalatait és készségeik egyéni megítélését mértük fel kérdőíves formában. A többi modul különféle feladatokból áll, s minden modul végén szerepel egy, a feladatok nehézségével kapcsolatos reflexiók feltárására szolgáló rész is. A negyedik modul kivételével a mérőeszköz minden moduljának fejlesztésében részt vettünk. Az alábbiakban a saját, szövegalkotási alprojektünk vállalásait közvetlenül érintő 2. és 3. modulról szólunk részletesen.

4.1.1. A mérőeszköz helyesírási modulja

A helyesírási modult és a későbbiekben erre épülő online fejlesztő kurzust megelőzően fontosnak tartottuk, hogy előzetes felmérést végezzünk az egyetemre bekerülő, főként magyar szakos egyetemisták helyesírási készségeit, tudását, illetve annak rutinizáltságát illetően.

Erre azért volt szükség, hogy tisztában legyünk azzal, hogy általánosságban mely területeken kell erőteljesebben fejlesztéseket végezni, és melyek azok a részek, amelyek stabilabban működnek, rutinizáltabbak, így kisebb hangsúllyal kell megjeleníteniük akár a mérőeszközben, akár a későbbiekben az online fejlesztő kurzus kidolgozása során. Az előzetes helyesírási pilotvizsgálat feladatlapja 10 olyan feladtból állt, amelyek egytől egyig a jelenleg érvényben lévő helyesírási kodifikáción alapultak, azaz A magyar helyesírási szabályzat (AkH.) 12. kiadásának a korpuszán. Értelemszerűen nem tartalmaztak kérdéseket sem a szaknyelvi szabályozásokból, sem a professzionális írásgyakorlatot reprezentálni szándékozó helyesírási kézikönyv (Laczkó–Mártonfi 2025) speciálisabb vagy marginalizáltabb írásgyakorlati javaslataiból; a feladatok a helyesírási tartományokat illetően a központi szabályozást képviselték (a helyesírási tartományokról lásd Laczkó 2024). Az nehezebben megválaszolható kérdés, hogy milyen nehézségi fokot célszerű meghatározni akkor, ha valamilyen átlagos szintet szeretnénk képviselni a felmérésben, hiszen erre vonatkozóan empirikus adataink nincsenek. Így elsősorban az egyetemi helyesírási alapvizsgák tapasztalataiból kiindulva állítottuk össze a tesztet, amelynek 10 feladatát kiegészítette még egy korábbi tollbamondás szövegből kialakított, hibajavítást kérő rövid szöveg.

A mérőeszköz kialakításához előzetesen összeállított pilotvizsgálat feladatlapját 156 hallgató töltötte ki, teljes mértékben anonimizált módon. Az eredmények számszerűsített, statisztikai feldolgozása még folyamatban van, ám az egyértelműen kiderült: a legkevesebb hibaszám 21, a legtöbb 102 volt, az átlagos hibaszám pedig 65 körülinek adódott – ez nagyon magas átlagos hibapontértéknek számít. A hibákat nem súlyoztuk, minden típusú hiba egy hibapontnak számított (a hibák javítására vonatkozóan vö. Laczkó 2020). Egyetlen olyan gyakorlat sem volt, amelyet minden hallgató hibátlanul, de legalábbis kis hibaszámot produkálva tudott volna megoldani. A legjobban a feladatok közül a betűrendre vonatkozó sikerült (itt akadt néhány hibátlan megoldás is), a legkevésbé pedig – nem meglepő módon – a különírás és egybeírás, valamint a földrajzi nevek rögzítése sikerült. Általános vélekedés szerint is ezek a területek számítanak a magyar helyesírás legneuralgikusabb pontjainak, az egyik a nyelvtani rendszer alapvetése, a másik az erősen szaknyelvi vonatkozásai miatt (a földrajzi nevek ugyanis szaknyelvi nomenklatúrához tartoznak, vö. Fábíán–Földi–Hőnyi 1998). Ugyancsak meglehetősen magas hibapontok adódtak az írásjelezés feladtból, amely főként a vesszőhasználatot kérte számon. Mindebből egyértelművé vált: a helyesírási mérőeszközben a kért feladattípusok mindegyikét érdemes megjelenítenünk. Az online formában kialakított helyesírási mérőeszköz célja a fentiek alapján így az lett, hogy a magyar helyesírás teljes rendszeréről átfogó, holisztikus képet adjon, azaz minden részterületre vonatkozóan biztosítsa az ellenőrzést.

A mérőeszköz feladatsora módszertanilag részben eltér a fent ismertetett felméréstben megjelenítettektől, mivel ez utóbbit papíralapon valósítottuk meg, a mérőeszköz

kérdéseit viszont a számítógépes felületre kellett optimalizálni oly módon, hogy a gép képes legyen a hibák valós jelzésére és összeszámolására. Így a lehető legkevesebb olyan feladat szerepel a kérdések között, amelyekre be kell gépelni a választ: a gépi kitöltésnél ugyanis egyetlen elírás is hibásnak minősül, még akkor is, ha alapvetően a kitöltő teljes mértékben tisztában van a szabállyal, annak alkalmazásával.

A magyar helyesírás három, egymástól részben eltérő, alapvető norma mentén szerveződik (vö. Laczkó 2018; Laczkó–Mártonfi 2025): 1. A fonematikus alapelv, amely a kiejtés és részben, érintkezve az értelemtükrözéssel, a szóelemzés írásmódját jelenti, azaz a magánhangzó- és a mássalhangzó-jelölés kérdésköre tartozik ide. 2. Az értelemtükrözés alapelve, amely a szabályrendszerek mentén megvalósuló részterületeket jelenti; ez legnagyobbbrészt a különírás-egybeírás, a tulajdonnevek és az írásjelezés problémakörét érinti. 3. A hagyomány, amely egyrészt szemben áll a fonematikus jelöléssel (lásd például az *ly* kérdését), valamint az értelemtükrözéssel szemben álló kivételes írásmódokra vonatkozik; ezek lehetnek egyedi és rendszerszintű kivételek. Továbbá negyedik alapelveként megemlíthető a mindhárom alapelvre vonatkozatható, a teljes helyesírási rendszert átszövő egyszerűsítés jelensége. A teljes rendszer mérésére a helyesírási mérőeszköz 10+1 feladatot tartalmaz a felmérés és a fenti elméleti megfontolások alapján.

A mérőeszköz feladatai közül a fonematikus elv begyakorlottságát a következő gyakorlatok hivatottak ellenőrizni: a magánhangzók és a mássalhangzók hosszú-rövid voltára rákérdező gyakorlat, amely tartalmaz jövevényszavakat is; a szóelemzés rutinizáltságát mérő feladat (az igeragozási paradigmára helyezve a fókuszot), valamint a toldalékolási relevanciákat kiterjesztő feladat. Ez utóbbiban jelennek meg azok az esetek, amelyek az idegen szavak és nevek toldalékolási problémáira, a betűszók toldalékolására reflektálnak, valamint az ide tartozó egyszerűsítési eljárásokra vonatkozó tudnivalók is itt jelennek meg.

A hagyomány elvét alapvetően a *j-ly* jelölésére vonatkoztatja a mérőeszköz, ez a kérdéskör ugyanis az írástanulás folyamatában, nagyon korai életkori szakaszban gyakorlódik be. A hagyományos írásmódú családnevek rögzítése ezzel szemben erősen kötődik a kulturális háttértudáshoz, az iskolai tapasztalathoz, a tanult tananyaghoz, a műveltséghez, így erre vonatkozó felmérést nem készítettünk. Az értelemtükrözéssel szemben álló egyedi kivételek (például a mozgószabály felülírása), amelyeket a szótár tartalmaz, ugyancsak nem jelennek meg a feladatok között. Ezzel szemben a rendszerszintű kivételek (például az anyagneves összetételekre vagy a számnévi előtagú és képzett utótagú szerkezetekre vonatkozó írásszabályok) megjelennek a külön- és egybeírást mérő feladatban.

A rendszerszintű szabályokkal leírható értelemtükrözés főbb témakörei, amelyekre a mérőeszköz fókuszál, a következők: különírás és egybeírás (itt tehát a rendszerszintű, azaz szabály alapján működő hagyomány is szerepet kap); a tulajdonnévi helyesírás a földrajzi nevek kivételével; a tulajdonnevek körében központi szerepet betöltő földrajzi nevek külön

feladatként szerepelnek; egy kisebb hatókörű részterület: az elválasztás, továbbá az írásjelezés, valamint a számok (dátumok) írása. Mindegyik ebbe a kategóriába sorolható jelenségkör esetében olyan példákat válogattunk be, amelyek az adott részterület leginkább profilált jelenségeit mutatják. Ezek mellett a betűrendbe sorolásra is vonatkozik egy feladat.

A feladatok sorrendje nem követi a helyesírási szabályzat témáinak megjelenési sorrendjét – szándékosan. A helyesírási felmérés, tesztelés esetében minden részterületet egymástól függetlenül kell tudni mozgósítani. A tesztfeladatok elsősorban a helyesírási tudatosságot képesek előhívni és mérni; fontos kérdés ugyanis, hogy valaki mennyire képes tudatosan alkalmazni a megszerzett helyesírási rutinját. A teszt képes azt láttatni, hogy a kitöltőnek mely területen vagy területeken vannak fejlesztendő pontjai; ezzel szemben az írásgyakorlatban működtetett rutint csak szövegekkel (diktálással, szövegalkotással) lehetséges felmérni. Ezért a mérőeszköz szövegalkotási részében (l. alább) is mérjük a helyesírást, s az értékelés során összevetjük e kétfajta eredményt.

4.1.2. Az írásbeli szövegalkotási képességet mérő feladatok a mérőeszköz 3. moduljában

Az írásbeli szövegalkotási képesség fejlődése különböző készségek és tudásrendszerek integrációja útján létrejövő eredmény (Bereiter 1980: 74). A fogalmazási képesség összetettségét jól jellemzi Kádárné meghatározása: „a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességek, valamint az olvasás- és írástechnikai készségeknek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amelyekben a közlő a címzettet írott közleménye útján tudja befolyásolni” (Kádárné Fülöp 1990: 19). Ebbe beleértendő az írásbeli közlések szabályainak ismerete és készségszintű alkalmazása, amely többek között kiterjed a helyesírási szabályokra, a nyelvtani és nyelvhelyességi szabályokra, emellett pedig a szövegalkotás produktumát makroszinten meghatározó szerkesztési, retorikai elvárásokra, valamint pragmatikai ismeretekre is. Hasonlóan határozza meg Becker-Mrotzek és Böttcher (2014: 51) is az eredményes írásbeli szövegalkotáshoz szükséges ismeretek körét, melynek elemei: maga az írástudás, a nyelvtani ismeretek, a lexikális ismeretek, a szövegmintára vonatkozó ismeretek és a szociális megismerés.

A szövegalkotási képesség színvonalát elsősorban a szövegalkotás produktumai, a fogalmazások alapján lehet megítélni. A szövegalkotási feladatok értékelése azonban mind tantárgy-pedagógiai, mind kutatómódszertani szempontból számos problémát vet fel. Ennek egyik oka a szövegalkotási képesség már említett komplexitása, emellett azonban már a mérés tervezésekor, módjának megválasztásakor, illetve az eredmények megbízhatóságának értékelésekor is figyelembe kell venni a szövegalkotás folyamatát befolyásoló egyéb tényezőket is: a kiadott feladat sajátosságait, a mérés körülményeit, a tanulók pillanatnyi állapotát (Csákberényiné Tóth 2011). A szövegalkotási képesség egészére kiterjedő felmérésnek az is akadály, hogy a tanulók a különböző típusú, illetve műfajú szövegek

alkotását igénylő feladatokban eltérő színvonalon teljesíthetnek (Molnár 2000: 51–52), így a mérés hitelessége fokozható, ha egyes tanulóknak több írásművét vonjuk be a vizsgálatba.

A mérőeszköz összeállítását megelőző szakirodalom-feltárás alapján összegeztük az írásbeli szövegalkotási teljesítményt vizsgáló korábbi hazai kutatások módszertanának legfőbb jellemzőit: (1) a vizsgálatban részt vevő korosztály, (2) a vizsgált szövegtípus, valamint (3) az adatgyűjtés módszere alapján. Az áttekintés tanulsága, hogy mind a vizsgált szövegtípusok, mind a vizsgálatban részt vevő korosztály szempontjából változatosak a hazai kutatások, ám a zömük a közoktatásban tanuló diákokkal foglalkozik: jóval kevesebb felmérés irányul a 18 év feletiek szövegalkotási teljesítményére (lásd Háhn 2008; Fülöp 2017a, 2017b; Rási 2023).

Mivel a kutatásunk első fázisában túlnyomórészt elsőéves egyetemi hallgatók szövegalkotási képességét mértük fel, az alap- és középfokú oktatásban tanulók szövegalkotását vizsgáló számos kutatás közül a mérőeszköz kialakításakor számunkra elsősorban azok jelentettek referenciapontot, amelyeknek résztvevői végzős középiskolások voltak (pl. Kádárné Fülöp 1990; Kertes 2012; Major 2015; Tolnai Varga 2018). Az egyik legátfogóbb hazai mérés az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) fogalmazásvizsgálatának (Kádárné Fülöp 1990) keretében zajlott az 1980-as években: a mérésben 8. és 12. évfolyamos diákok vettek részt. A tanulók szövegalkotási teljesítményét összesen tíz különböző feladat-, illetve szövegtípus alapján értékelték. Az IEA-vizsgálatban Vähäpassi dolgozta ki a fogalmazási tevékenység feladattaxonómiáját, amelynek fő szempontjai az adott fogalmazási tevékenységre jellemző kommunikatív funkció (metanyelvi, emotív, referenciális, konatív, poétikai, fatikus) és szövegalkotási művelet (reprodukció, produkció, invenció és produkció), valamint a közlés tárgya és a címzett személye. A Vähäpassi-modellnek (Vähäpassi 1988; magyarul Kádárné 1990: 24–25) a tudományos írás szempontjából releváns fogalmazási feladatait a 2. táblázat foglalja össze.

Szövegalkotási művelet	Kommunikatív funkció		
	Metanyelvi	Referenciális	Konatív
I. Reprodukció		idézet	idézet
II. Produkció	tartalmi összefoglaló	szakszerű leírás, kísérleti leírás, tudományos beszámoló	
III. Invenció és produkció	metafora, analógia	definíció, magyarázat, szövegmagyarázat, könyvismertetés, tudományos cikk, tanulmány	érvelés-cáfolat, esszé, diszkusszió

2. táblázat: A Vähäpassi-modell tudományos írás szempontjából releváns feladatai

A felsőoktatásba belépő hallgatóktól elvárható mindaz, ami a középiskolai kimeneti követelményekben szerepel, beleértve a Nemzeti alaptantervben⁴ foglaltakat (NAT 2012, NAT 2020), valamint a kötelező érettségi tárgyak elvárásait, ugyanakkor még nem feltételezhető, hogy a mérés időpontjáig speciálisan a tudományos íráskészségre vonatkozóan alaposabb ismereteket, bővebb tapasztalatot szereztek. A fentieket figyelembe véve a mérőeszköz szövegalkotási feladatainak összeállításakor olyan feladat- és szövegtípusokat határoztunk meg, amelyek a tudományos szövegek előzményeinek tekinthetők, így az ezekben nyújtott jó teljesítmény alapján feltehető, hogy a hallgató rendelkezik azokkal a készségekkel, ismeretekkel, amelyek lehetővé teszik a tudományosírás-készség elsajátítását, míg a gyenge teljesítmény a fejlesztés szükségességét jelzi.

A mérőeszköz komplex szövegértési és szövegalkotási modulján belül a hallgatók először egy (a mérés körülményeinek megfelelően rövidített és szerkesztett) tanulmánnyal ismerkednek meg, majd ehhez tartozó szövegértési feladatsort töltenek ki. Ezt követi a modul három szövegalkotási feladata: egy kötőszóhasználati feladat, egy ábramagyarázat és egy esszéírás, amelyek tematikusan szintén a modul elején olvasott tanulmányhoz kapcsolódnak. A feladattípusok kiválasztásakor törekedtünk arra, hogy a fentebb ismertetett Vähäpassi-modell kategorizációja alapján több kommunikatív funkciót, illetve szövegalkotási műveletet fedjenek le. Az ábramagyarázat elsősorban a referenciális, az érvelő esszé pedig a konatív funkcióhoz köthető. A szövegalkotási műveletek közül a kötőszóhasználati feladatban a reprodukció, az ábramagyarázatban a produkció, az esszéfeladatban pedig az invenció és produkció dominál. Ugyanakkor attól függően, hogy a feladatmegoldó milyen elemeket alkalmaz, az utóbbi két feladattípusban több művelet is megvalósulhat: például bár maga az esszéfeladat elsősorban az invenció és produkció művelettípusába sorolandó, a szövegalkotó idézhet is a forrásszövegből meggyőzés céljából, így reprodukciós műveletet is végezhet.

4.2. Attitűdvizsgálatok

Az íráskészség vizsgálatára kidolgozott mérőeszköz mellett kutatásunk során online kérdőíveket is készítettünk annak érdekében, hogy felmérjük az egyetem hallgatóinak a tudományos íráshoz fűződő attitűdjét, valamint átfogó képet kapjunk arról, hogy az ELTE-s hallgatók, illetve oktatók véleménye szerint mely területeken van a legnagyobb szükség a diákok tudományosírás-készségének fejlesztésére. Ennek érdekében a kérdőívet – a szűkebb körű, egyetlen specifikus hallgatói kört megcélzó méréssel ellentétben (vö. 4.1.) – az ELTE valamennyi karán terjesztettük, és törekedtünk rá, hogy minden képzési szintet és évfolyamot bevonjunk a vizsgálatba. A következőkben ismertetjük az MS Forms felületén

⁴A kutatásban részt vevő hallgatók többsége feltételezhetően a 2012-es vagy a 2020-as NAT-hoz igazodó elvárások szerint érettségizett. A Nemzeti alaptantervek írásbeli szövegalkotási képességre vonatkozó tartalmairól részletesebben lásd Juhász (2023) áttekintését.

létrehozott kérdőívek jellemzőit, illetve az adatközlők körét és karok közötti megoszlását. Először a vizsgálat törzsét képező hallgatói kérdőív adatait tekintjük át (4.2.1.), majd pedig az ezt kiegészítő oktatói kérdéssor főbb sajátosságait összegezzük (4.2.2.), valamint kitérünk arra a kérdésre is, hogy a kutatás következő fázisában az egyes adatsorokat milyen szempontok szerint elemezzük. Mindkét kérdőív esetében 2025. február 3. és március 10. között fogadtuk az adatközlők válaszait. A beérkezett adatok feldolgozása – ahogyan ezt fentebb említettük – jelenleg is folyamatban van, így az elemzések eredményeinek bemutatására a jelen tanulmány keretei között nem vállalkozunk; itt csupán a kérdőíveket és a kérdőívezéssel nyert adatok körét ismertetjük röviden. (A részletesebb áttekintésre l. Hrenek–Szabó T.–P. Tóth 2025.)

4.2.1. Hallgatói kérdőív

Hallgatói kérdőívünk elsődleges célja az volt, hogy átfogó képet nyújtson az ELTE hallgatóinak a tanulmányaikkal, valamint a tudományos jellegű szövegek létrehozásával kapcsolatos motivációiról, tapasztalatairól, igényeiről és szükségleteiről, illetve megalapozza egy olyan, a tudományosírás-készséget fejlesztő és a valós igényekhez alkalmazkodó tananyag kidolgozását, amely érdemben hozzájárulhat az egyetemi hallgatók tanulmányi eredményességének növeléséhez. A kérdőív összesen 31 kérdésből áll, amelyek között egyaránt szerepelnek nyílt, illetve zárt végű kérdések. Így az eredmények nemcsak statisztikai feldolgozásra alkalmasak, hanem lehetővé teszik azt is, hogy a hallgatók által észlelt problémákat és a hallgatói igényeket, szükségleteket a maguk komplexitásában lehessen értelmezni és kezelni.

A kérdések négy tematikus blokkba rendeződnek: 1) alapadatok; 2) korábbi tanulmányok; 3) célok, motivációk és szükségletek; 4) tudományos írás. A kérdőív első része néhány alapvető demográfiai adatra (pl. életkor, nem) vonatkozik, valamint a hallgatók tanulmányi háttérét (pl. végzettségüket, képzési adataikat, a saját egyetemi teljesítményükkel való elégedettségük mértékét), szakmai céljait és motivációit vizsgálja. A kérdőív második fele a tanulmányi eredményességet befolyásoló tényezőkre, valamint a megkérdezetteknek a tudományos írással kapcsolatos attitűdjére, problémáira és igényeire kérdez rá. Kitér arra a kérdésre is, hogy a kitöltők mely tudományos műfajokban hoztak már létre önálló szöveg(ek)et, valamint hogy a képzésük mintatantervében szerepel(nek)-e olyan kurzus(ok), amely(ek) kifejezetten a tudományosírás-készség fejlesztését tűzi(k) ki célul (magyar és/vagy valamely idegen nyelven). A kérdéssor utolsó kérdésében arra kérjük a kutatás résztvevőit, hogy saját szavaikkal fogalmazzák meg, véleményük szerint milyen típusú segítségre lenne szükségük az egyetemi hallgatóknak ahhoz, hogy színvonalas tudományos szövegeket tudjanak létrehozni.

A kérdőívet összesen 951 fő töltötte ki; közülük 947 fő egyezett bele abba, hogy válaszait kutatási célokra felhasználjuk. A továbbiakban tehát ezzel a 947 fős mintával dolgozunk, és az alábbi rövid ismertetésben is csupán ezeket az adatokat tekintjük át.

(Az adatközlőknek egyetlen kérdést sem volt kötelező megválaszolniuk, így az egyes kérdések esetében a beérkezett válaszok száma ennél kevesebb lehet.) A kitöltők közel egyharmada a Bölcsészettudományi Kar hallgatója (307 fő), de a Pedagógiai és Pszichológiai Karról (147 fő), illetve a Gazdaságtudományi Karról (125 fő) is számos kitöltés érkezett. A Természettudományi Karról 102, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karról 96, a Társadalomtudományi Karról 61, az Informatikai Karról 59, az Állam- és Jogtudományi Karról 47, a Tanító- és Óvóképző Karról pedig 43 hallgató válaszait dolgoztuk fel. (Előfordul azonban, hogy egy hallgató párhuzamosan több karon is folytat tanulmányokat, így ebben az esetben a válaszok száma nagyobb a kitöltők számánál annak ellenére is, hogy 3 fő nem válaszolta meg ezt a kérdést.)

Az adatközlők túlnyomó többsége jelenleg alapképzésen (578 fő) vagy mesterképzésen (180 fő) tanul, de minden képzési szintről érkeztek válaszok: doktori képzésről 75, osztatlan tanárképzésről 63, szakirányú továbbképzésről 34, rövid ciklusú tanárképzésről pedig 10 fő töltötte ki a kérdőívünket. (A képzési szintre vonatkozó kérdést 4 fő nem válaszolta meg, azonban ebben az esetben is előfordult, hogy egy-egy válaszadó több lehetőséget is megjelölt. Az *Egyéb* opciót választó 13 fő többsége osztatlan jogászképzést végez, de volt olyan kitöltő is, aki a kitöltés időpontjában nem rendelkezett hallgatói jogviszonnal az ELTE-n, szabadszavas válasza szerint: „Végeztem a Bsc-vel, de jelenleg nem tanulok Msc-n”.)

A hallgatói kérdőív adatait feldolgozva a kutatás későbbi fázisaiban (többek között) az alábbi kutatási kérdésekre keresünk választ:

1. Milyen típusú nehézségekkel szembesülnek a megkérdezett hallgatók a tudományos szövegek létrehozása során? Befolyásolja-e, és ha igen, akkor hogyan befolyásolja a válaszaikat az, hogy
 - a. milyen típusú középiskolában érettségiztek,
 - b. milyen eredménnyel teljesítették az érettségi vizsgájukat magyar nyelv és irodalomból,
 - c. az ELTE mely karán folytatnak tanulmányokat,
 - d. milyen képzési szinten, illetve hányadik évfolyamon tanulnak jelenleg,
 - e. mekkora rutint szereztek eddigi egyetemi tanulmányaik során a tudományos (jellegű) szövegek létrehozásában (pl. hány tudományos műfajban hoztak már létre önállóan szövegeket, voltak-e kifejezetten a tudományos írás fejlesztését célzó kurzusaik)?
2. Milyen asszociációkat ébreszt a megkérdezett hallgatókban a *tudományos írás* kifejezés? Mutatnak-e összefüggést ezek az asszociációk azzal, hogy az adatközlők (saját megítélésük, illetve saját bevallásuk szerint) mennyire ismerik jól a különböző tudományos szövegtípusok sajátosságait?

3. Mennyire tartják fontosnak a válaszadók a jó íráskészséget, illetve (specifikusabban) a színvonalas tudományos szövegek létrehozásának képességét
 - a. a tanulmányaik eredményes elvégzésének szempontjából,
 - b. a saját szakmai céljaik elérésének szempontjából, valamint
 - c. a munkaerőpiaci igényeknek való megfelelés szempontjából?
4. Az adatközlők szerint milyen segítségre, támogatásra, illetve milyen jellegű fejlesztésre lenne szükségük az egyetemi hallgatóknak ahhoz, hogy képesek legyenek magas színvonalú tudományos szövegeket létrehozni?

4.2.2. Oktatói kérdőív

A kutatásba szükségesnek láttuk bevonni az oktatók perspektíváját és tapasztalatait is, hiszen ők tanárként számos hallgatóval kerülnek kapcsolatba, illetve számos hallgatói dolgot olvasnak, értékelnek, így nemcsak az írásbeli szövegalkotással kapcsolatos problémák feltárásához járulhatnak hozzá, hanem a diákok íráskészségének esetleges változásáról, illetve a változás (észlelt) irányáról is beszámolhatnak. Az ELTE oktatói számára készített kérdőív – ennek megfelelően – az oktatóknak a hallgatók tudományosírás-készségével kapcsolatos vélekedéseire, attitűdjére fókuszál.

Az összesen 34 kérdést tartalmazó, három tematikus blokkból álló kérdéssor első részében elsősorban a tanárok oktatói tevékenységéhez kapcsolódó kérdések kaptak helyet (pl. kar, a felsőoktatásban eltöltött évek száma), míg a második szerkezeti egység a válaszadóknak a hallgatói munkával és a hallgatók esetleges tanulmányi nehézségeivel kapcsolatos tapasztalatait, benyomásait vizsgálja. A harmadik szerkezeti egység kifejezetten a hallgatók tudományos szövegalkotásával összefüggésben tartalmaz kérdéseket, a kérdőívet kitöltő oktatók saját benyomásaira, tapasztalataira, véleményére kérdezve rá, a záró kérdés pedig – a hallgatói kérdőívhez (vö. 4.2.1.) hasonlóan – ebben az esetben is a hallgatók tudományos írással kapcsolatos problémáira keres lehetséges megoldásokat. Az oktatói kérdőív összeállítása során törekedtünk arra, hogy azok a kérdések, amelyek a hallgatók és az oktatók számára, illetve szempontjából egyaránt relevánsak, hasonlóképpen jelenjenek meg mindkét kérdéssorban, hogy az ezekre érkező hallgatói és oktatói válaszok a későbbiekben szisztematikusan összevethetők legyenek egymással.

Az oktatói kérdőívet összesen 166 tanár töltötte ki, és csupán egyetlen fő nem egyezett bele abba, hogy válaszait kutatási céllal feldolgozzuk. A legtöbb kitöltő (52 fő) a Bölcsészettudományi Kar oktatói közül került ki; a Természettudományi Karról 34, a Pedagógiai és Pszichológiai Karról 19, az Állam- és Jogtudományi Karról pedig 18 fő vett részt a kutatásban; emellett – ha kisebb számban is, de – az egyetem valamennyi más karáról is érkeztek válaszok (Tanító- és Óvóképző Kar: 11 fő, Társadalomtudományi Kar, illetve Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar: 10 fő, Informatikai Kar: 7 fő, Gazdaságtudományi Kar: 4 fő).

Az összes résztvevőnek több mint a felét az adjunktusok (50 fő), a docensek (28 fő) és a megbízott óraadók (27 fő) teszik ki. A tanársegédek közül 13 fő, az egyetemi tanárok közül 5 fő, a professor emeritusok közül pedig 4 fő töltötte ki a kérdéssort, emellett 2 lektor és 2 nyelvtanárként foglalkoztatott oktató is válaszolt a kérdéseinkre. Az *Egyéb* válaszlehetőséget megjelölők között nyugdíjas oktató, mestertanár, gyakorlóiskolai vezető oktató, tudományos munkatárs, (önkéntes szerződéssel foglalkoztatott) kutató, önkéntes óraadó, testnevelő és doktorandusz is szerepel. (Erre a kérdésre 3 fő nem válaszolt, további 11 kitöltő pedig a *Nem kívánok válaszolni* opciót adta meg válaszként.)

A kutatás későbbi fázisaiban az oktatói kérdőív adatait (többek között) az alábbi szempontokra, illetve kérdésekre fókuszálva dolgozzuk fel:

1. A megkérdezett oktatók véleménye, illetve tapasztalatai szerint mi okozza a legnagyobb nehézségeket a hallgatóknak a tudományos szövegek létrehozása során?
2. Milyen asszociációkat ébreszt a megkérdezett oktatókban a *tudományos írás* kifejezés? Mutatnak-e összefüggést ezek az asszociációk azzal, hogy az adatközlők tartanak-e a tudományosírás-készség fejlesztését célzó kurzusokat?
3. Mennyire vélik fontosnak a válaszadók a hallgatók jó íráskészségét, illetve (specifikusabban) azt, hogy a diákok képesek legyenek színvonalas tudományos szövegeket létrehozni?
4. Az adatközlők szerint milyen segítségre, támogatásra, illetve milyen jellegű fejlesztésre lenne szükségük az egyetemi hallgatóknak ahhoz, hogy képesek legyenek magas színvonalú tudományos szövegeket létrehozni?

5. Kitekintés

A fentiekben bemutatott mérések számos kutatási terület alaposabb feltárását teszik lehetővé, és új perspektívákat nyitnak meg a felsőoktatási kompetenciamérések előtt. A felmérések alapján megállapítható lesz, hogy mely részterületek azok, amelyek a legtöbb nehézséget okozzák a hallgatóknak, illetve hol találkoznak egymással a hallgatói és oktatói attitűdök és igények. Mivel a mérőeszköz bevezető részében, valamint a hallgatói és oktatói kérdőívben azt is felmértük, hogy a résztvevők milyen szakon tanulnak, illetve melyik karon tanítanak, előfeltevésünk szerint az egyes szakok, illetve tudományterületek közti eltérések is kirajzolódnak majd. Mindezek az eredmények azért különösen fontosak, mert a fő célunk egy olyan adaptív e-learning fejlesztő kurzus kidolgozása, amely lehetővé teszi a hallgatók számára az egyéni igényekre szabott (tehát például tudományterület, illetve egyéni készség szintek szerint differenciált) fejlesztés lehetőségét. Ez a későbbiekben remé-

nyeink szerint nemcsak az ELTE-n, hanem bármely más egyetemen, illetve bármely szakon tanuló hallgatók számára hasznosítható lesz akár önállóan, akár valamely kurzus részeként, nemcsak Magyarországon, hanem a határon túli magyar felsőoktatásban is.

Források

NAT 2012 = Nemzeti alaptanterv (2012) *Magyar Közlöny* 66: 10639–10847.

NAT 2020 = Nemzeti alaptanterv (2020) *Magyar Közlöny* 17: 290–446.

web 1 = Kende Ágnes: Ma már egyetlen könyvet is alig lehet elolvasatni a magyar szakos diákokkal, nemhogy tízet. *Qubit* 2024. 10. 21. <https://qubit.hu/2024/10/21/ma-mar-egyetlen-konyvet-is-alig-lehet-elolvasatni-a-magyar-szakos-diakokkal-nemhogy-tizet> (2025. 03. 10.)

web 2 = Az I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának állásfoglalása az anyanyelvi nevelés jelentőségéről. https://mta.hu/mta_hirei/az-i-nyelv-es-irodalomtudomanyok-osztalyanak-allasfoglalasa-az-anyanyelvi-neveles-jelentosegerol-113774 (2025. 03. 10.)

web 3 = ELTE BTK: Oktatás. <https://www.btk.elte.hu/oktatas> (2026. 04. 13.)

web 4 = A Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ honlapja: <https://www.dokk.elte.hu/> (2025. 03. 10.)

web 5 = Gonda Zsuzsa: Nyelvhasználat felsőfokon – Az egyetemi oktatás új perspektívája: <https://www.dokk.elte.hu/kutatasi-temak/gonda-zsuzsa-nyelvhasznalat-felfokokon-az-egyetemi-oktatas-uj-perspektivaja/> (2025. 03. 10.)

Irodalom

AkH. = A magyar helyesírás szabályai. 12. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bata Miléna – Herneczky Andrea 2017. A tudás mint versenyelőny – Mit nyerhetünk kulcskompetenciáink fejlesztésével? *Acta Carolus Robertus* 7 (1): 25–37.

Becker-Mrotzek, Michael – Böttcher, Ingrid 2014. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Bereiter, Carl 1980. Development in Writing. In: Gregg, Lee W. – Steinberg, Erwin R. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.

Bikics Gabriella 2022. A jegyzeteléstől a tudományos írásig. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 15 (2): 81–93.

- Cabrera-Pommiez, Marcela – Lara-Inostroza, Francia – Puga-Larraín, Juana 2021. Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 20 (3): 1–11.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
- Chang, Liyan – Wang, Yujie – Liu, Jing – Feng, Yao – Zhang, Xinyao 2023. Study on factors influencing college students' digital academic reading behavior. *Frontiers in Psychology* 13: 1007247. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1007247>
- Csákberényiné Tóth Kinga 2011. Fantáziafogalmazások jellemzői 4. osztályban. *Anyanyelv-pedagógia* 4 (1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=301>
<https://doi.org/10.21030/anyp.2011.1.2>
- Fábián Pál – Földi Ervin – Hönyi Ede 1998. *A földrajzi nevek helyesírása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fülöp Károly 2017a. Esszészövegek szerkezetének kvantitatív elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 10 (2): 34–47. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.2.3>
- Fülöp Károly 2017b. Esszészövegek grammatikai elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 10 (4): 38–55. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.3>
- Gonda Zsuzsa – Cszér Kata – Gráf-Szabó Veronika – Szabó T. Annamária Ulla 2025. Nyelvhasználat felsőfokon. Egy kutatás-fejlesztési projekt célkitűzései. *Anyanyelv-pedagógia* 2025 (2): 94–100. <https://doi.org/10.21030/anyp.2025.2.11>
- Háhn Judit 2008. Nyelvhasználati különbségek férfiak és nők munkahelyi e-mailjeiben. *Alkalmazott Nyelvtudományi Közlemények* 3: 85–95.
- Hrenek, Éva – Szabó T., Annamária Ulla – P. Tóth, Teodóra 2025. *Academic writing skills in higher education: Student-identified factors hindering successful text production*. Kézirat (publikálásra benyújtva).
- Juhász Milán 2023. A szövegalkotási kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptantervekben. *Anyanyelv-pedagógia* 16 (2): 67–81. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.2.5>
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kertes Patrícia 2012. *A szövegalkotás folyamata – érvelő érettségi szövegek szövegtani elemzése*. PhD-értekezés. ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/kertespatricia/diss.pdf> (2024. 02. 13.)
- Laczó Krisztina 2018. Körkép a magyar helyesírásról – áttekintés a 12. kiadás után. *Magyar Nyelvőr* 142: 136–149.
- Laczó Krisztina 2020. A helyesírási hibák értékelése. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 46: 61–80.
<https://doi.org/10.46437/actauniveszterhazylinguistica.2020.61>

- Laczkó Krisztina 2024. A helyesírási tartományokról. In: Takács Judit – Márku Anita – Havasi-Kovács Helga (szerk.) *Nézőpontok a helyesírásról. A 2019-es és a 2022-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. Eger: Líceum Kiadó. 11–19. <https://doi.org/10.46403/nezopontok.2024.11>
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2025. *Helyesírás*. 2. kiadás. Budapest: Osiris Kiadó.
- Major Hajnalka 2015. *Retorika és szövegalkotás*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Makkos Anikó 2015. Az anyanyelvi fejlesztés szükségességéről a fordítóképzésben. *Fordítástudomány* 17 (2): 56–67.
- Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 8: 49–59.
- Rási Szilvia 2023. *Egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotása. A szakdolgozat mint pedagógiai szövegtípus többdimenziós vizsgálata*. PhD-értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.023>
- Sólyom Réka 2024. A helyesírási kompetencia fejlesztése, fejlődése egyetemi kurzusokon – egy empirikus felmérés tanulságai. In: Takács Judit – Márku Anita – Havasi-Kovács Helga (szerk.) *Nézőpontok a helyesírásról. A 2019-es és a 2022-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. Eger: Líceum Kiadó. 143–157.
- Szilassy Eszter 2014. Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia* 7 (3): 49–60. <https://doi.org/10.21030/anyp.2014.3.5>
- Tolnai Varga Piroska 2018. Diskurzusszervező elemek a diákesszékből. *Anyanyelv-pedagógia* 11 (1): 28–39. <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.1.3>
- Vähäpassi, Anneli 1988. The domain of school writing. In: Gorman, Thomas P. – Pruves, A. C. – Degenhart, R. Elaine (eds.) *The IEA Study of Written Composition I. The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Oxford – New York – London: Pergamon Press. 15–40. <https://doi.org/10.2307/358148>

Summary

MEASURING AND DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS IN HIGHER EDUCATION AN OVERVIEW OF A RESEARCH AND DEVELOPMENT PROJECT

In this study, we present the professional and methodological framework of a project aimed at examining and enhancing university students' text production skills. This ongoing research serves as the foundation for the development of an e-learning course. We evaluate the writing skills of ELTE students, along with their attitudes towards and challenges in academic writing, utilizing a modular assessment tool and attitude surveys.

HAVASI-KOVÁCS HELGA

A HELYNEVEK TÖRTÉNETI FORRÁSÉRTÉKE A KORAI MAGYAR HATÁRVÉDELEM REKONSTRUÁLÁSÁBAN

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék

1. Bevezetés

A magyarság a honfoglalást követően rövid időn belül helynevekkel népesítette be a Kárpát-medencét. A korai névállomány nemcsak a társadalmi és etnikai viszonyok vizsgálatához szolgáltat adatokat, hanem – megfelelő kritikai szempontok érvényesítése mellett – a korai határvédelem kutatásában is fontos forrásértékkel bírhat. A helynevek ilyen irányú hasznosíthatóságára a történeti kutatás már a 20. század elején felfigyelt, a nyelvtörténeti feldolgozás mindmáig töredékes maradt, és a módszertani megközelítések sem egységesek. A tanulmány célja annak vizsgálata, hogy milyen lehetőségei és korlátai vannak a helynevek felhasználásának a korai magyar határvédelem rekonstruálásában, különös tekintettel arra, hogy a helynévi adatok milyen feltételek mellett vonhatók be megbízhatóan a történeti elemzésbe.

2. A határvédelmi rendszer

A magyarság a 9. század végén szállta meg a Kárpát-medencét. A szakemberek feltételezik, hogy más nomád népekhez hasonlóan szállásaik biztosítása céljából természetes védelmi vonalakat (hegyvonulatokat, erdőségeket, mocsarakat, folyókat), lakatlan puszta területeket használtak fel. Ezek a lakatlan, műveletlen elválasztó területek azután az Árpád-korban mesterséges határvédő berendezésekkel (sáncokkal, földvárakkal, sövényekkel, zsilipekkel, torlaszokkal, gátakkal) egészültek ki. A szomszédos népeket egymástól elválasztó műveletlen, lakatlan területsávot *gyepűelvé*-nek nevezik, az ezen belül húzódó védelmi vonalat *gyepű*-nek¹ (Kristó–Makk–Szeffű 1973: 639–640; Borosy 1977: 543).

¹ A szakirodalomban (különösen a történettudományi szakmunkákban) gyakran a műveletlen területek megjelölésére is összefoglalóan a *gyepű* kifejezést használják (vö. pl. Vékony 1983: 215).

Fodor Ferenc úgy gondolja, hogy a *gyepű* fogalmát el kell különítenünk a természetes határvonal, védelmi vonal fogalmától. Kutatásai alapján arra a következtetésre jutott, hogy mesterséges gyepűt csak ott építettek ki, ahol nem volt megfelelő természetes védelmi vonal, vagyis csak a sík és dombos részeken voltak igazi gyepűk, illetve a nyugati dombvidékeken, viszont a hegységek felé nem alakítottak ki efféle védelmi rendszert (1936: 128; lásd még: Borosy 1977: 543–544). Rácz Tibor Ákos is utal rá, hogy e védelmi vonalak nem voltak folytonosak, hanem kulcsfontosságú helyeken álltak, továbbá megemlíti, hogy a gyepűk az ország belső vidékein is előfordulhattak (2003: 14; vö. még: Kristó–Makk–Szegegy 1973: 643). Fodor továbbá feltételezi, hogy helyenként, főleg a síkságokon inkább gyepűövezetek, mintsem gyepűvonalak álltak fenn, azaz több előretolt védelmi állás, leshely is volt egy időben egymás mögött (1936: 127).

A gyepűt kapu tette átjárhatóvá, melyet *gyepűkapu*-nak neveztek. Ezeket a kapukat úgy alakították ki, hogy el lehessen őket torlaszolni (Sallai 2004: 91). Fodor tereptani vizsgálódása azt mutatja, hogy a kapuk „a mocsaras síkságokon a járhatatlan mocsarak legjobban járható pontjain voltak, míg az erdős hegyvidékek esetében a folyóvölgyek legnehezebben megközelíthető szorulataiban létesítettek kapukat” (1936: 129). A gyepűkapuk a természetes védővonalnak mindig a legvédehetőbb pontján álltak, a leggyengébb pontokat, az átjárásra legjobban megfelelő helyeket pedig szükség esetén a síkságokon elárasztották, erdős hegységekben bevághatták. A síkságokon ezért a mocsaras, vizenyős területek jelentettek ideális védővonalat, mely területeknek mindig a legszárazabb pontján építették ki a gyepűkapukat (i. m. 125).

A gyepűhatároknak és a gyepűkön át vezető kapuknak, utaknak a védelme feltehetően szabad sorsú emberekre, az *őrök*-re volt bízva. A határőrszolgálatot rendszerint nem magyarok, hanem a többé-kevésbé rokon néptörzsek és népek (bolgárok, székelyek, avarok, besenyők) látták el külön ispánság (comes) fennhatósága alatt, s szolgálataikért megfelelő kiváltságokban részesültek.² A gyepűk mentén harcoló csapatokat egykorú okleveleink királyi nyilazóknak vagy *lövők*-nek nevezik (Tagányi 1913: 101–102).

A történelmi munkák megosztottak abban a kérdésben, hogy mikortól feltételezhetjük a magyarság történetében mesterséges védelmi rendszer kiépítését. A korábbi vélekedések szerint a gyepűrendszer és a nomád életmód nem mindig hozható összhangba, vagyis mesterséges gyepűk meglétével már a kalandozások idején is lehet számolni (vö. Tagányi 1913: 103–104, Kring 1938: 128),³ a Kristó–Makk–Szegegy szerzőhármas szerint azonban

² A határispánságok funkciójának, illetve a határőrök intézményének meghatározása valójában több tekintetben bizonytalan (vö. Borosy 1977).

³ Tagányi szerint számolnunk kell azzal is, hogy a honfoglaló magyarok a gyepűrendszer egy részét – a korábban itt élt népeknek köszönhetően – új hazájukban már készen találták, s bizonyosan már kalandozásaik idején megismerkedhettek e hátrahagyott védelmi rendszerrel (1913: 103).

„a IX. század végi magyar törzsszövetségnek aligha volt módja és szüksége mesterséges határvédő berendezkedések létesítésére”, ekkor csupán lakatlan térségek szolgálhattak védelmül. „A magyar határvédelem, mint a kialakult (vagy kialakulóban lévő) feudális magyar állam király által megszervezett állami határvédelme jött létre, illeténmódon nem keletkezhetett a XI. századot megelőző időben” (1973: 640).⁴

A másik vitatott kérdés a gyepűrendszer és az országhatár viszonyának megítélése. A legkorábbi szakirodalomban (Karácsonyi 1901: 1040) magától értetődőnek tekintették a gyepű és a határ egybeesését. Később azonban inkább azt valószínűsítették, hogy a gyepűvonal még a legnagyobb kiterjedésekor sem esett egybe az országhatárral (Kring 1934: 6–10; vö. Rácz T. Á. 2003: 14). Ez feltehetően összefügg a gyepűrendszer kialakulásáról vallott azon felfogással, mely szerint már a kalandozások idején is számolhatunk határvédelemmel. Kristóék viszont, mivel a gyepűk kiépülését az állam megszervezéséhez kötik, úgy vélik, hogy a gyepűrendszer és az országhatár nagyjából átfedi egymást, noha természetesen a belső védelmi vonal változásával, fokozatos kijjebb tolódásával ők is számolnak (1973: 647).

A gyepűrendszer kapcsán ugyanakkor általánosan elfogadott, hogy a 11–12. században volt meghatározó a határvédelemben, e védelmi rendszer fenntartása ugyanis a királyra hárult, tehát erős királyi hatalmat feltételez. A 13. században a királyi hatalom gyengülésével párhuzamosan nagy arányú birtokadományozás indult. Az Anjouk és különösen Zsigmond uralkodása alatt a birtokadományozások elérték a határ menti területeket is, a főuraknak pedig már nem állt érdekében a gyepűk fenntartása, az uradalmak gazdasági hasznosítására törekedtek. Mindez a mélységében tagolt gyepűrendszer és kiszolgáló szervezete fokozatos felbomlásához vezetett a 13. században, főként a tatárjárás után (vö. Tagányi 1913: 148; Kristó–Makk–Szegegyi 1973: 643).

3. A helynevek történeti forrásértéke

3.1. A történettudomány térben és időben zajló folyamatokat vizsgál, s vizsgálataiban tárgyi emlékekre (régészeti leletekre), illetve írott forrásokra támaszkodik. Az írásosság kialakulását követő időkből azonban meglehetősen kevés írott forrás áll rendelkezésünkre, így a középkori társadalmi viszonyok rekonstrukciójához további forrástípusok bevonására van szükség. A kutatók ezért az oklevelekben fennmaradt helynévanyag tanúságait is figyelembe veszik (vö. Kristó–Makk–Szegegyi 1973: 643).

⁴Kristó Gyulánál másutt azt olvashatjuk, hogy a 10. században még alapvetően az etnikai határvédelem rendszere működött, vagyis katonai segédnépek látták el a határok őrzését, a században azonban már megjelent a területi alapú határvédelem is (Kristó 2001a: 110–111).

Györffy György utal arra, hogy a helynevek tájékoztató szerepe a vizsgált jelenségtől függően nagyon eltérő: a szellemi jelenségek történetének megvilágításában igen csekély szerepük van, a nép életjelenségeire irányuló vizsgálatokban azonban nagyobb teret kapnak. A nyelvtörténeti szempontból elemzett helynevek segítséget nyújthatnak az etnikai, nyelvi vizsgálatokban, rávilágíthatnak a mezőgazdaság és kézművesség kezdeti formáira, bizonyos helynévtípusok lehetővé teszik települések és települések történetének rekonstrukcióját (vö. Györffy 1970: 200; lásd még Hoffmann 1996: 113, 2007: 73).

A 20. század elejét e felismerés jegyében a nyelvtörténet és a történettudomány intenzív egymásra figyelése jellemezte. A szakemberek élénk érdeklődéssel fordultak a korai magyarság története, az Árpád-kor felé. Ebbe a vonulatba illeszkedik a korabeli határok, illetve a határvédelem kérdése is. A honfoglalás körüli idők népességi (nyelvi) viszonyainak vizsgálatában mind a nyelvészek, mind a történészek nagymértékben támaszkodtak a nevekre. Melich János a történelmi bizonyítékok (oklevelek, egyéb írott emlékek) mellett alapvetően a helynevekre építve igyekezett felderíteni, hogy a honfoglaló magyarság milyen nyelvű népeket talált a 9. század végén és a 10. század első felében a Kárpát-medencében (1925–1929). Kniezsa István a magyarság 11. századi szállásterületének, illetve a korabeli etnikai viszonyoknak a feltérképezése során szintén támaszkodott a nevekre (1938).⁵

A helynevek történeti forrásértékének megítélése azonban a későbbiekben már kevésbé egységes. A helynevek és a honfoglalás kori viszonyok kapcsolatára irányuló kutatások egyik meghatározó vonulata a történész Kristó Gyula munkásságában bontakozik ki. Kristó többször is szkeptikusan fogalmaz a helynevek történettudományi, ezen belül népességtörténeti hasznosíthatóságával kapcsolatban (pl. 1976: 14). A középkori Magyarország nem magyar népeinek áttekintése kapcsán is a történettudományi módszerek (írott források felhasználása) megbízhatóbb voltát hangsúlyozza a nyelvi tényekkel szemben: „a nyelvészeti úton adódó kijelentés mindössze lehetőségről szólhat (nem kizárt, hogy az illető népcsoport valaha ténylegesen ott lakott), az írott forrás tanúságtételére alapozva viszont pontos időponthoz köthető bizonyosságról beszélhetünk” (2003: 15). Ugyanakkor nem zárja ki teljességgel a helyneveket az etnikai viszonyokat megvilágító vizsgálatokból, s más munkáiban (pl. 1973, 2000) ő maga is figyelembe veszi a nevek tanulságait, e téren azonban meglátása szerint nagyfokú önmérsékletet kell tanúsítaniuk a kutatóknak (2003: 19; vö. 2001b: 280–283; lásd még Hoffmann 2007: 73–75). Kristóhoz hasonlóan a nyelvtörténészek is a nevek óvatos felhasználására intenek (pl. Benkő 1995; Hoffmann 2007: 74–76). Benkő külön hangsúlyozza, hogy a történettudomány gyakran ma is a 20. század első felének már

⁵ A 20. század második felében a történeti vonatkozású névtani kutatások a nyelvészetten belül visszaszorultak, s majd csak a 90-es évektől vettek újabb lendületet.

meghaladott nyelvtörténeti eredményeire támaszkodik, ami fokozott kritikai szemléletet tesz szükségessé a helynevek történeti értelmezésében (2002: 9).

3.2. A nevek történeti hasznosításához elengedhetetlen a korabeli helynévi adatok pontos azonosítása és nyelvi elemzése. A nevek szemantikai tartalmuk révén rávilágíthatnak a névadás korában az adott helyet jellemző sajátosságok egy részére. A névadás mögött azonban végtelenül sokféle motiváció állhat, melyek közül csak egyet-kettőt emelnek ki a névadók. Mind a hely fajtájának földrajzi köznévvvel való megnevezése, mind a hely valamely sajátosságának megjelölése gyakori. Egy olyan hely azonban, amely határvédelemre szolgált, emellett jellemezhető természetföldrajzi sajátosságaival, a növényzetével, népességével, valamely más helyhez való viszonyával is, nem feltétlenül jelenik meg tehát a névben a határvédelemmel való kapcsolat. Természetföldrajzi motiváció szolgál például a névadás alapjául a Vas vármegyei *Őrimagyarósd* korabeli *Mogyorósd* elnevezésének (1270/1329/1355: *Monorosd*) esetében, a név ugyanis mogyoróbokrokkal benőtt területre utal (FNESz. *Őrimagyarósd*), noha a korabeli oklevelekből kiderül, hogy itt határőrök szolgáltak. Az idézett példa arra is felhívja a figyelmet, hogy a középkori viszonyok rekonstruálásához nem szabad a mai névalakokból kiindulni, a Vas megyei *Őrimagyarósd* név *őri-* előtagja ugyanis másodlagosan járult a névhez, s valójában az *Őrség*hez való tartozásra utal, amely terület viszont valóban határvédelmi vidék volt⁶ (hasonló alakulású még például az *Őridobsza*, *Őriszentmárton* név is, vö. FNESz.; hasonló példákhoz lásd még: Karácsonyi 1901: 1042; Kovács 2014).

A helynevek egy részénél ugyanakkor – noha nem tartalmaznak határvédelemre utaló részt – feltételezhető, hogy áttételesen, közvetve utalnak rá. Ilyen például az '(élő) sövény, bekerített telek' értelmű *Hág* helységnév (FNESz. *Hági*) vagy a Moson vármegyei *Mecsér* településnév, amely a szláv 'kardműves' szóból alakult (vö. szb.-hv. R. *măčār*, szln. *měčar* 'kardműves', 'kardcsiszár', FNESz.), s minthogy a település a védelmi vonal közelében helyezkedik el, talán feltehető, hogy lakosai a határőröket láthatták el fegyverekkel. Ezt a feltételezést támogathatja, hogy a település címerében darumadár szerepel, amely a heraldikában a határvédők, várvédők jelképe (Cseh–Szikszai 2001: 182–183).⁷

A vázolt bizonytalansági tényezők mellett számolnunk kell továbbá azzal is, hogy esetleges, hogy a korai névállomány mely elemei kerülnek be az oklevelekbe, illetve hogy mely oklevelek őrződnek meg és maradnak fent (vö. pl. Solymosi 1972: 179). Az oklevélbeli

⁶Névrendszertani szempontból az *Őrimagyarósd* név előtagja tehát lokális viszonyra, a település elhelyezkedésére utal (vö. Hoffmann 1993: 45; Tóth 2001: 150–152).

⁷A heraldikai magyarázat szerint a követ tartó daru az őrállást, illetve a helytállást jelképezi, ugyanis a pihenő madarak közül egy őrködik, egyik lábában követ tart, hogy ha talán elaludna, a leeső kő koppanására feleszméljen, és továbbra is éberben strázsálhasson (Cseh–Szikszai 2001: 182–183). Ilyen esetekben persze további vizsgálatot igényel annak a meghatározása, hogy a címer keletkezése mikorra tehető, vagyis van-e valóban közvetlen kapcsolata a névvel.

adatok kapcsán szem előtt kell tartanunk azt is, hogy az oklevél kiadásának időpontja nem esik egybe a név keletkezésének idejével; a bejegyzett forma pusztán azt igazolja, hogy a név az oklevél kiadásakor már használatban volt. Következésképp az első említéssel a gyeprüendszer felbomlásának idejéből adatolható nevek esetenként korábbi viszonyokra is utalhatnak.

3.3. Úgy tűnik tehát, hogy pusztán a helynevek alapján nem tudunk általános következtetéseket levonni a gyeprü területi elhelyezkedésére és működésére vonatkozóan. A történeti rekonstrukciókban a helynevekre csak akkor támaszkodhatunk megbízhatóan, ha más írott vagy tárgyi bizonyíték is szól amellett, hogy a kérdéses hely valóban határvédelmi funkciót töltött be. A határvédelmi rendszer nyomainak feltárására törekvő kutatások ezért az írott források és a régészeti leletek mellett veszik figyelembe (mintegy megerősítésként) a helyneveket is. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy e vizsgálatok szemlélete is jelentősen átalakult a múlt század folyamán: míg a korábbi szakmunkákban nagyobb hangsúly jutott a helynevekre, az újabb munkák már kritikusabbak e forrástípussal kapcsolatban.

Tagányi Károly volt az első, aki *Gyepű és gyeprüelve* című tanulmányában (1913) összegyűjtötte a határvédelemre utaló helyneveket, és kategorizálta őket.⁸ Az elsők között ismerte fel, hogy a határvédelmi rendszer rekonstrukciójában kitüntetett szerepük lehet a helyneveknek, ezért a történettudományi forrásokból származó ismereteket igyekszik összekapcsolni a helynevekből származó információkkal. Tanulmányában ugyanakkor meglehetősen tágan értelmezi a határvédelemmel kapcsolatos helynevek körét. A nevek elősorolásakor alapvetően a nevek szemantikai tartalmára koncentrál, más szempontokat (például a történeti földrajzi összevetést, a névadási szokásokkal való összevetést) nem igazán érvényesít.

Fodor Ferenc *Adatok a magyar gyeprü földrajzához* című tanulmányában szintén úgy véli, hogy a helynévadatok alapján ma is hiánytalanul és a terepviszonyokkal teljes kongruenciában megkonstruálhatók a legelső és legbelső védelmi vonalak (1936: 128). Munkájában azonban már nem a nevek jelentését veszi alapul, hanem a helynevek elterjedéséből kísérel meg következtetéseket levonni a gyeprürendszerre vonatkozóan (i. m. 113). Sőt esetenként a kiindulópont a nevek földrajzi megoszlásán, elterjedésén van: azokat a neveket is bevonja a vizsgálatba, amelyek a korabeli országhatárhoz közel szembeötlően sűrűsödnek, még ha ezek határvédelemhez tartozását korábban nem igazolták is. Ilyenek például a *szád*-féle helynevek (vö. Fodor 1936 térképlapja a 128. oldalt követően), a *szád* ugyanis alapvetően egy 'hegyszorosnak, völgynek, erdőnek stb. a kezdetét, bejáratát' jelöli (TESz.), s nincs speciális határvédelemmel kapcsolatos tartalma, bár továbbra sem zárható ki az, hogy a *szád*-dal

⁸ Korábban a történész Karácsonyi János is körüljárta az Árpád-kori országvonal kérdését, s ennek kapcsán természetesen a gyeprürendszert is érintette (1901).

megnevezett helyek a természeti adottságaik révén részt vehetnek a gyepűvédelemben. Másfelől Fodor nem minden gyepűőrző nép nevét tekinti a gyepük feltétlen bizonyítékának, csupán azokat a helynévi előfordulásokat, amelyek a gyepük legkülső vonalán bukkannak fel (vö. Fodor 1936 térképlapja). Ennek alapján az addigi, térbelileg rendezetlen anyagból a különböző korok gyepűvonalainak térképét szerkesztette meg (1936: 114). Ez a munka tehát más perspektívából világítja meg a határvédelem kérdéskörét, bár alapvetően még mindig a helyneveket használja fel vizsgálódásához. Kniezsa István azonban kifogásolja Fodor módszerét (1938: 379), mert szerinte helytelen adatokra építve dolgozik, és ezáltal az eredményei is teljességgel megbízhatatlanok, sőt tévesek.

Vizsgálódásai nyomán Fodor új elemmel egészíti ki a gyepűrendszer működésére vonatkozó feltételezéseket, s vélekedése a későbbiekben is megjelenik: úgy gondolja, hogy az országos gyepük mellett a törzsek közötti lakatlan sávokkal, vagyis belső gyepűkkel is számolhatunk a korban (1936: 128; ehhez lásd még Tagányi 1913: 103–104).⁹

Kristó Gyula, Makk Ferenc és Szegfű László a *Szemponatok és adatok a korai magyar határvédelem kérdéséhez* című tanulmányukban az írott forrásokból leszűrhető tanulságok összegzése után maguk is döntően a nevek történeti vonatkozásait tekintik át, s a határvédelemmel kapcsolatos szavak szerint csoportosítva ismertetik az idevonható neveket, illetve a felmerülő problémákat. Az újabb adatok és ismeretek fényében a korábbi eredményeket kritikai szemlélettel tekintik át. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a kevésbé egyértelműen határvédelemre utaló szavak idevonása fokozott óvatosságot igényel, ezeknél minden esetben egyéni bizonyításra van szükség. Vizsgálataik alapján úgy vélik, hogy a határvédelem kérdésének megvilágításában előrelépni csak komplex eszközök alkalmazásával lehetséges. A helynevek vizsgálata mellett tehát további szempontok bevonására is törekedni kell. Eszközül szolgálhatnak a határvédelemhez vonható helynévi és nem helynévi adatok anyagának térképen történő összevetésén, egymásra vetítésén túl a magyar nyelvhatár (etnikai) és törzsnévi elterjedés kiterjedtebb ismerete, a nem magyar népekre vonatkozó ismeretek, illetve a honfoglalás és a kora Árpád-kori sírleletkataszter információi (1973: 657).

Míg Tagányi, Fodor, valamint a Kristó–Makk–Szegfű szerzőhármas vizsgálódásukban a helyneveknek nagy forrásértéket tulajdonítanak, s alapvetően e forrástípusra építkeznek, addig más szakmunkákban ezek sokkal kevésbé hangsúlyosan jelennek meg. Borosy András például *Határőrség és határőrök az Árpádok korában* című tanulmányában (1977)

⁹A későbbiekben azonban Fodor ezen elgondolásáról többen is szkeptikusan vélekednek. Kristó–Makk–Szegfű szerint efféle, a törzseket elválasztó belső gyepük létezését az esetleges analógiákon túl semmilyen adat nem támogatja (1973: 640). A belső védelmi vonal ezért inkább abban az értelemben jelenik meg a szakmunkákban, hogy a népesség növekedésével párhuzamosan a gyepűvonal helye is változott, az újabb védelmi pontok mellett ugyanakkor a korábbiak is megtarthatták funkciójukat. Rácz Tibor Ákos szerint ugyanakkor elképzelhető, hogy csupán egy-egy utat, falut, várat határolhattak, és nem a határvédelem volt az elsődleges és kizárólagos funkciójuk (2003: 13).

a történettudomány nézőpontjából közelít a határvédelem kérdéséhez, amihez korábbi történelmi témájú szakmunkákat hív segítségül, és szinte teljesen kívül hagyja a helyneveket vizsgálódási körén. Ez azonban alapvetően azzal magyarázható, hogy nem annyira a védelmi vonal rekonstruálása a célja, hanem inkább a határvédelem intézményének működésére koncentrál.

Rácz Tibor Ákos a *Háromszék első magyar telepesei és a határvédelem* című tanulmányában (2003) temetők, települések, templomok régészeti leleteire támaszkodva igyekszik feltárni Háromszék első magyar telepeseinek (a székelyeknek) az életmódját és a határvédelemben betöltött szerepüket. Helyneveket csupán akkor von be vizsgálódásába, ha azok megerősíteni látszanak a székelyek tárgyi források alapján igazolt határvédelmi szerepét. Munkájában ő is ismerteti a helynevek kapcsán felmerülő problémákat, amelyek elbizonytalanítják azok történeti hasznosíthatóságát.

Sallai János *Az államhatárok* című munkája (2004) vonatkozó részeiben elsősorban a térszínnevekre alapozva igyekszik feltérképezni a korabeli gyeptöveget. Figyelembe veszi továbbá a hegységek természetes védelmi vonalát, a tavakat, a folyók vonalát, a lápokot, mocsarokat, s ezek alapján vázolja a gyeptöveg képét.

4. Összegzés

Amint e néhány kiragadott szakmunka alapján látható, a helynevek történeti forrásértékét többnyire elismerik, az újabb kutatások azonban egyöntetűen a nevek kritikus felhasználására intenek. A határvédelemhez kapcsolható helynevek vizsgálata ebbe a megközelítési keretbe illeszkedik, melyek vizsgálata is csak e szempontokat szem előtt tartva értelmezhető.

Irodalom

Benkő Loránd 1995. A helynevek szerepe az Árpád-kori népességtörténeti kutatásokban.

In: Kovacsics József (szerk.) *Magyarország történeti demográfiája I. A honfoglalás és az Árpád-kor népessége. Az 1995. febr. 16-án Bp.-en rendezett Népesedéstörténeti Konferencia előadásai*. Budapest. 96–105.

Benkő Loránd 2002. *Az ómagyar nyelv tanúságtétele. (Perújítás Dél-Erdély korai Árpád-kori történetéről)*. Budapest: MTA Történettudományi Intézete.

Borosy András 1977. Határőrség és határőrök az Árpádok korában. *Hadtörténeti Közlemények* 24: 543–557.

Cseh Géza – Szikszai Mihály 2001. *Kenderes. Száz magyar falu könyvesháza*. Budapest.

- FNESz. = Kiss Lajos, *Földrajzi nevek etimológiai szótára*. 1–2. 4., bővített és javított kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1988.
- Fodor Ferenc 1936. Adatok a magyar gyepűk földrajzához. *Hadtörténeti Közlemények* 37: 113–144.
- Györffy György 1970. A helynevek és a történettudomány. *Nyelvtudományi Értekezések* 70: 196–200.
- Hoffmann István 1993. *Helynevek nyelvi elemzése*. A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 61. Debrecen. Újra kiadása: Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2007.
- Hoffmann István 1996. Névtörténet – nyelvtörténet – társadalomtörténet. *Magyar Nyelvtudományi Közlemények* 207: 113–123.
- Hoffmann István 2007. *A Tihanyi alapítólevél mint helynévtörténeti forrás. A régi magyar helynevek vizsgálatának alapkérdései*. Akadémiai doktori értekezés. Kézirat. Debrecen.
- Karácsonyi János 1901. Halavány vonások hazánk Szent István korabeli határaitól. *Századok* 35: 1039–1058.
- Kniezsa István 1938. Magyarország népei a XI.-ik században. In: Serédi Jusztinián (szerk.) *Emlékkönyv Szent István király halálának kilencszázadik évfordulóján*. Budapest. 365–472.
- Kovács Helga 2014. Az Örs helynevek etimológiájához. *Helynévtörténeti Tanulmányok* 10: 19–32.
- Kring Miklós 1934. A magyar államhatár kialakulásáról. In: *A bécsi gróf Klebelsberg Kuno Magyar Történetkutató Intézet Évkönyve*. IV. Budapest. 3–26.
- Kring Miklós 1938. *Magyarország határai Szent István korában*. Franklin Társulat, Budapest.
- Kristó Gyula 1976. *Szemponatok korai helyneveink történeti tipológiájához*. Acta Historica Szegediensis 55. Szeged.
- Kristó Gyula 2001a. *Szent István király*. Budapest: Vince Kiadó.
- Kristó Gyula 2001b. Nyelvtudomány. In: Bertényi Iván (szerk.) *A történelem segédtudományai*. Budapest: Osiris Kiadó. 276–285.
- Kristó Gyula 2003. *Nem magyar népek a középkori Magyarországon*. Budapest: Lucidus.
- Kristó Gyula – Makk Ferenc – Szegfű László 1973. Szemponatok és adatok a korai magyar határvédelem kérdéséhez. *Hadtörténeti Közlemények* 20: 639–660.
- Melich János 1925–1929. *A honfoglalás kori Magyarország*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Rácz Tibor Ákos 2003. Háromszék első magyar telepesei és a határvédelem. *Erdélyi Múzeum* 65: 1–15.
- Sallai János 2004. *Az államhatárok*. Budapest: Press Publica Kiadó.
- Solymosi László 1972. Árpád-kori helyneveink felhasználásáról. *Magyar Nyelv* 68: 179–190.

- Tagányi Károly 1913. Gyepü és gyepüelve. *Magyar Nyelv* 9: 98–104, 145–152, 201–206, 254–266.
- TESz = Benkő Loránd (főszerk.) *A magyar nyelv történeti–etimológiai szótára*. 1–3. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1967–1976.
- Tóth Valéria 2001. *Az Árpád-kori Abaúj és Bars vármegye helyneveinek történeti-etimológiai szótára*. A Magyar Névarchívum Kiadványai 4. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke.
- Vékony Gábor 1983. A gyepű szerepe az etnikai és politikai átalakulásokban. In: Tőkei Ferenc (szerk.) *Nomád társadalmak és államalakulatok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 215–236.

Summary

THE HISTORICAL SOURCE VALUE OF TOPONYMS IN RECONSTRUCTING EARLY HUNGARIAN BORDER DEFENSE

The study examines the historical source value of toponyms related to early Hungarian border defense. It analyzes the potential use of these names in reconstructing the location and functioning of the gyepű system, emphasizing that toponyms alone do not provide a complete picture. Toponyms can only be assessed in conjunction with other written and material evidence, serving as a supplementary source in historical reconstructions.

KISS MAGDALÉNA

CSAPATNEVEK KATEGORIZÁLÁSA A BOLYAI ANYANYELVI ÉS MATEMATIKAVERSENYEN (2015 ÉS 2023)

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

1. Bevezetés

Jelen tanulmányban a Bolyai-csapatversenyen részt vevő 12. évfolyamos diákok névadását mutatom be, összehasonlítva két tantárgy és két tanév neveit, együttevve 811 csapatnevet. A 2015. és a 2023. évből származó, anyanyelvi és matematikai tudományterületekhez tartozó csapatnevek vizsgálata kettős célú: egyrészt bemutatja a 8 év különbséggel létrejött nevek változási tendenciáit, másrészt a két tantárgy névtipológiájának hasonló és eltérő jegyeit. Jóllehet a feldolgozás országos lefedettségű nyelvi adattal operál, a tanév és évfolyam szerint kiválasztott csapatnevek száma meglehetősen szerény metszetet reprezentál a közel kétszázézes adatmennyiségből, amelyből származik.

A tanulmány vonalvezetése a korábbi szakirodalom áttekintésével indul, de itt kap helyet a csoport-, illetve csapatnév terminológiai elkülönítése is. A következő részben a névadás motivációjának névpszichológiai bemutatása jelenik meg, amit a Bolyai-csapatverseny általános ismertetője követ. Az ötödik rész a névvizsgálati módszer, amely az alkalmazott adatgyűjtési és -feldolgozási technikákat vázolja. Az írás fő komponense a kiválasztott korpusz csoportosítása, feldolgozása, ami az eredmények összefoglalásával, illetve a két versenyév neveinek összevetésével zárul. Az utolsó mikroszerkezeti egység a további kutatási irányokat jelöli ki, amelyek végső soron a teljes Bolyai-csapatnévanyag szinkrón és diakrón feldolgozását célozzák meg.

2. Szakirodalmi áttekintés

Névelméleti publikációk hosszú sora tárgyalta már a tulajdonnév jelentéssíkjainak komplexitását, és más-más megközelítésben határozták meg a nomen proprium fogalmát, formáját és denotációs feladatát (pl. Hajdú 1998, 2003; Hegedűs 1997, 1999; Hoffmann 2010; Reszegi

2020; Slíz 2015; J. Soltész 1979; Tolcsvai Nagy 1997, 2008; Zelliger 2007). Ennek megfelelően a nyelvi jelekből álló név mint sajátos jelentésszerkezet a denotatív és identifikáló szerepen kívül rendelkezik olyan konnotatív jelentésjegyekkel is, amelyek referenciálisak, amennyiben közvetlen vonatkozás áll fenn a nyelvi jel és a denotátum között. Ez a kapcsolat az a szociokulturális körülmény, amely révén létrejöhet a nyelvhasználat aktív eleme, a név. S bár a névteremtés praktikus jellemzője a nagy kezdőbetű, valódi névségét a (szóbeli vagy írásbeli) gyakorlatot ismerő és alkalmazó közösség biztosítja még akkor is, ha a névviselés alkalmi jellegű, mint a jelen tanulmány vizsgálandó csapatnevei.

Maga a névadás az emberi természet egyik legsajátabb velejárójaként egyrészt a megkülönböztetés, másrészt a másokkal való azonos csoportba tartozás kifejeződését szolgálja. Ha a beszélő a konkrét nyelvhasználatban egy konkrét nyelvi elemet egy konkrét denotátumra közvetlenül alkalmaz, nevet hoz létre, hiszen nevet alkotni mindenkinek joga van még akkor is, ha az idővel nem válik közösségi érvényűvé (vö. Hajdú 1998: 12). Mind a névadás, mind a névválasztás az ember alapvető tevékenysége, ahol a névválasztás egy adott szokásrendszer, konszenzus, hagyomány vagy szigorú szabály által jöhet létre, míg a névadás lehet spontán, változó, a névadók kreativitásán alapuló, módosítható és szabadon változtatható denotációs aktus (Raátz 1996: 75, 2023: 5). Így számos metaforikus névforma a konvencionizált sémákon alapuló névadás helyett a beszélő nyelvi kreativitását igényli, s ez a kognitív mechanizmus jellemzően sajátos stílushatású neveket eredményez (Reszegi 2020: 24; Slíz 2002: 123; Tóth 2016: 38; Zelliger 2007: 227). Gyakran ilyen kreatív nevek jönnek létre a csoportnevek között is, amelyek Kis Tamás szerint a szlenghez hasonló erős tagolódást mutatnak, az egyes altípusai pedig a szleng egy-egy fajtájának felelnek meg (területi, köz- és szakszleng), vagyis a nyelvi rétegződés során a játékos asszociáció és névfacsarás szlengneveket hoz létre (vö. Kis 1996: 94).

2.1. A csoportnév fogalma

A *csoportnév* terminológiája már az előző század közepén feltűnt, de konkrét meghatározás nem született, azonban különféle csoportok, csoportosulások, amelyeket el kellett nevezni, annál inkább. Első előfordulása B. Gergely Piroska nevéhez fűződik, aki új kutatási területként utal rá, melynek fő feladata az emberi csoportosulások elnevezése (Kis 1996: 28). J. Soltész önálló ragadványnévként definiálja (1979: 62–63), amelynek egyes fajtái a diáknév, az iskolai és a katonai ragadványnév. Pszichológiai vonatkozását tekintve az emberi kapcsolatokat a „mi”-tudat, vagyis a csoporthoz tartozás érzése és a csoport önálló egységként értelmezése jellemzi, amit gyakran csoportnév is jelez (N. Kollár 2004: 292). A humánológiai megközelítés mellett a csoportnév számos tudományos rendszertani besorolást is jelöl, pl. a szerves kémiában (tetraének, pentaének, hexaének és heptaének; Szodoray–Fejér–Oláh 1957: 910), az orvostudományban (Bősze 2018: 18), a pedagógia módszertanában (Barna

2019: 17), a közetmeghatározás módszertanában (Vendel 1959: 25), az állattanban (pl. a torpikkely nélküli legyek csoportneve; Soós 1959: 6).

A magyar névtanban az egyes településeknek, illetve azok lakosságának azonosítására használatos kollektív ragadványneveket a szakirodalom különböző terminusokkal nevezi meg, pl. falucsúfó (Bauko 2013: 56), szlengnevek (Kis 1996: 29). Számos etnikum említése is csoportnév által történik, mint például a *lovári, gurvári, cerhári* (Baló–Lakatos 2016: 191), vagy az anatóliai türkmének megnevezése (Sudár 2022: 507). Szintén az embercsoportok közti névhasználatban jelentkeznek a „sértő csoportnevek – *oláh, rác, pozdov, boche, youpin*” (Illyés 1995: 74), és hasonló kontextusban jelenik meg Szabó T. Attila írásában is: „Kolozsvárt az egykori római katolikus főgimnáziumban, a »Liceum«-ban a negyvenes évek végén bekövetkezett államosítás tájáig az alsós diákok, a »fikák« összefoglaló csoportneveként határozottan lebecsülő jelentéssel volt használatos a felsős diákok körében a *mezei hadak* szókapcsolat.” (1971: 146) Röviden összegezve a csoportnév fogalmát láthatjuk, hogy olyan nyelvi eszköz, amely számos lélektani, társadalmi és kulturális funkciót tölt be, erősítve a közösségi érzést és az identitás kialakulását általában pozitív értelemben.

2.2. A csoportnév és a csapatnév összevetése

A két fogalom szemantikai mezeje rendkívül hasonló, de korántsem azonos, hiszen létrejöttük motivációja és működési feladata más-más irányú. Kronológiai megjelenésüket illetően a *csoport* (1382; TESz.) a korábbi, és a történeti-etimológiai szótári értelmezésben ötféle jelentéssel bír: 1. 'tömeg, csomó', 2. 'sereg, személyek összessége', 3. 'göröngy', 4. 'üzleti csomósodás, pók', 5. 'vmely egység része', és olyan hangfestő szó, amely a *csokor* szónak szóhasadással elkülönült változata. A *csapat* lexéma első fennmaradt lejegyzése több mint 300 évvel későbbi (1782; EtSzt.), és négy jelentésű: 1. 'csoport', 2. 'katonai egység', 3. 'legelő', 4. 'mennyeség'. Ez a szó a *csap* igéből alakult *-at* főnévképzővel, és nyelvjárási szó lehetett, amelyet a nyelvújítók terjesztettek el és emeltek irodalmi nyelvi szintre (EtSzt.).

Tehát a *csoport* egy adott közösséget vagy kategóriát jelöl legalább egy közös vonás alapján. Lehet dinamikus jellegű, ha figyelembe vesszük, hogy a csoportnevek gyakran változnak az idő múlásával, új tagok csatlakozhatnak, mások kiléphetnek, fogalmak esetében kikophatnak. Főbb típusai közé tartozik az etnikai, nemzeti, vallási, szakmai, hobbi, lakóhely szerinti hovatartozást jelölő név.

A *csapat* egy közös céllal rendelkező csoport, amelynek tagjai hatékonyan együttműködnek, és összehangolt egyéni tevékenységeikkel egymást segítve mindannyian azon szorgoskodnak, hogy együtt gyorsan elérjék a közös célt, amelyet egy személy nem tudna elérni, vagy csak lassan lenne rá képes (ÉKsz.²). Tagjait tekintve azonos célra szervezett vagy összeverődött csoport, amelynek megjelenési területe a munka világa (bányászat), a katonaság vagy a sport.

A fenti példákból kitűnik, hogy milyen különbség mutatkozik a csoport és a csapat kohéziós ereje, kontextusa és hangvétele között. Az összetartó erő szempontjából a *csoport* egy általánosabb kifejezés, amely bármilyen, közös jellemzővel rendelkező egyének összességét jelölheti (pl. család, baráti társaság, egy érdeklődési körű közösség, társadalmi réteg, náció), a *csapat* azonban olyan specifikus kifejezés, amely egy közös céllal, feladattal összefogott, szervezett csoportot jelent (pl. sportban, munkában). A mindennapi életben a *csoport* széles körben használatos, és nem feltétlenül utal valamilyen kötött szervezetszervezésre vagy célra, míg a csapat konkrét kontextushoz kötődik, és hangsúlyozza a csoport tagjainak együttműködését és közös célját. Hangvételét tekintve a csoportnév általában semlegesebb hangvételi, és nem feltétlenül hordoz magában érzelmi töltetet, de a csapatnév gyakran pozitív konnotációkkal bír, és kifejezi a csoport tagjainak elkötelezettségét és büszkeségét (vö. Farkas 1997: 576). Ezek az ismérvek együttesen befolyásolják a csapat- és csoportnevek létrejöttének motivációját és névproduktumát. Mivel a csapatnév tudatosabb jellegű, típusai is nagyfokú változatosságot mutatnak a klasszifikáció során.

3. A névadás motivációja

Az összegyűjtött névadatokból a névadási motiváció pontos indítékait nem térképeztem fel, és 20 évre visszamenőleg nem is lehet. Ennek ellenére minden iskolában a regisztráció lezárulásáig nyílt titokként kering a névadással kapcsolatos misztérium. Sok diák nyilatkozik úgy, hogy csak a gyümölcsért, csokiért vagy a virágmagvakért vesz részt a versenyen (vö. *Csak a csokiért jöttünk* csapatnév), de bármilyen céllal érkezett egy-egy csapat, a névalkotásban szinte semmi sem tudja kreativitásukat korlátozni. Még az is megesik, hogy nem a névproduktum, hanem inkább az addig vezető út jellegzetességeinek, esetleg „vajúdási” folyamatának a jellemzői válnak csapatnévvé, ahogy azt a későbbi példák bizonyítják. Akármilyen név is szülessen, a fő cél nem csupán a denotáció, hanem az egyedi, frappáns és humoros csapatnév létrehozása. Ennek egyik alkategóriája ellentétre épül, amely egyúttal komikumforrást is biztosít, például van olyan csapatnév, amelyet azzal a céllal neveztek el a tagok *Lúzer*-nek vagy *Vesztések*-nek, hogy általános derűtséget eredményezzen, ha majd a díjátadó ünnepségen elhangzik az első helyezett nevének.

Természetesen nyomot hagyott a névanyagban a 18 éves korosztályt foglalkoztató hatások változatos skálája is: a személyiség érvényre juttatása, a környezet meghatározó volta, a baráti kör vagy osztálytársi csoport, az internet (különösen az internetes játékok) és a mélyebb szaktantárgyi ismeretről árulkodó terminus technicusok elterjedtsége. Látni fogjuk, hogy a vizsgált csapatneveket a nyelvi tervezés metafunkciói közül az interperszonális és interdiszciplináris kapcsolatteremtés igénye hozta létre egy vagy több alkalmi

névadás céljából. Számos csapat fantázianevének keletkezése során olyan pszichológiai indítékok aktivizálódnak, amelyek individuális vagy kollektív jellegének a szétválasztása szinte lehetetlen. Ez a mechanizmus annak köszönhető, hogy a csapattagok vagy egyetlen individuumként reprezentálják magukat a névadás során, vagy megőrzik egyéni függetlenségüket, ami általában számnevekben (pl. *1 csapat 4 elme 1 verseny végső játszma; Négy, Észnégyes, Mesternégyes*) vagy személynevekben realizálódik (pl. *Anna és a fiúk, Tamás és a slepp, Kamilla-csapat, Kolos és Máté és Lőrinc és Botond*). Nem alkalmi névadás eredménye a *Kolpingos* csapatnév, mert a Bolyai-versenyen egy már meglévő névvel indultak a Magyar Kolping Szövetség nevű keresztény értékközvetítő mozgalom tagjai.

A kollektív identitás kifejezésére létrejött csapatnevek számos esetben olyan narratívákat jelenítenek meg a névadásban, amelyek általánosan ismert élettörténetek a fiatalok körében. Ebben a kölcsönös determináltságban a szimbolikus interakcionizmus révén a szimbólumokat (jeleket) az egyén értelmezi oly módon, hogy először megbecsüli, hogy miként reagál a környezete a cselekvésére, majd ennek alapján cselekszik. Ezáltal az igazított cselekvés lényege a közös értelmezés lesz. A továbbiakban látni fogjuk, hogy az ember az identitását történetek konstruálásával hozza létre, amit a szakirodalom narratív identitásnak nevez (McAdams 2011; Hammack 2008). A narratíva egyrészt koherenciát képes teremteni az ember számára, másrészt viszont a kultúráról is nagyon sokat elárul, nem csak az egyéni életről (McAdams 2006; McAdams–Guo 2014; Hammack 2015). Itt a személyes narratívák összefonódnak a kollektív „mesternarratívákkal”, amelyek az egyének társadalmi státuszához kapcsolódhatnak. Esetünkben ezek a szociális szerepek realizálódnak a csapatnevek tekintetében, pl. családtagként (*Anyu fizeti*), valamilyen osztályba járó diákként (*Bééé, Cések, D-sek, Tanárnő beírhat bármit*), csapatvezetőként (*Niki és csapata, Tomi csapata, Domi csapata, Alex és bandája, Csaby angyalai, Boti angyalai*).

4. A Bolyai-csapatverseny, azaz „ $4 > 4 \times 1$ ”

Az idézőjelben lévő reláció az együttműködés és közös gondolkodás, testre szabott feladatelosztás lehetőségét jelzi, amit a diákok önállóan és szabadon gyakorolhatnak a verseny során 4 fős csapatban. Legutóbb Papp István Gergely *Kreativitás és nyelvi tudatosság* címmel mutatta be a Bolyai anyanyelvi csapatverseny céljait, eredményeit az elmúlt tizenkét év tükrében az *Anyanyelv-pedagógia* hasábjain (2017: 90–95). A két tudósról, Bolyai Farkasról és fiáról, Jánosról elnevezett versenyt Nagy-Baló András matematikatanár hívta életre 2005 őszén három budai kerület felső tagozatos általános iskolásai számára matematika tantárgyból, a következő évben pedig magyar nyelvből, később természettudományból is. 20 év alatt a verseny köre jelentősen kibővült, hiszen a harmadik évfolyamtól a tizenkettedikig jelent-

kezhetnek a diákok négyfős csapatokban immár három országból: Magyarország, Románia és Ausztria területéről. A verseny célja lehetőséget teremteni arra, hogy az iskolások átéljék az együtt gondolkodás örömét, és a logikus gondolkodás mellett készségeiket közvetlenül is bemutatthassák diáktársaik előtt, eközben pedig összemérhessék tudásukat. A tanulmányi próbatétel két írásbeli fordulóból áll, de az általános iskolás korosztály a második fordulóban szóbelire is készül. A feladatsorok 13 feleletválasztós és egy kifejtős kérdésből tevődnek össze, és összesen 60 perc áll a csapatok rendelkezésére.

Nevezéskor minden csapatnak saját csapatnevet kell választania, amely nem lehet másokra vagy a jó ízlésre nézve sértő. A legutóbbi, 2024/2025. évi versenykiírás szabálya szerint a csapatnév nem utalhat beazonosíthatóan a versenyzők személyazonosságára, iskolájára, más élő személyre vagy jelenleg aktív intézményre, továbbá nem lehet részben vagy egészben sértő vagy trágár szó, és nem haladhatja meg a 40 karaktert. Bár e szabályt a nevező csapatok általában betartják, névalkotó kreativitásuk e keretek között is meglepően különleges csapatneveket eredményez.

5. Az adatgyűjtés és -feldolgozás módszere

5.1. Az adatgyűjtés

A primer adatgyűjtés az UiPath program segítségével történt, a Bolyai-verseny hivatalos honlapjáról, a főszervező belegegyezésével, amiért ezúton is köszönet illeti őt és munkatársait.

Mivel a kvantitatív megközelítés alapja a számszerűsítés, a mért adatok százalékos eloszlása rávilágít azokra a tényezőkre, amelyek meghatározzák a névalkotó közösségek dinamikájának hálózatmodelljét. Célkitűzésemnek megfelelően a tantárgyi és 12.-es évfolyamú csoportok névválasztási jellemzőit kategorizálom, majd összehasonlítom a 2015-ös és 2023-as versenyév csapatneveit.

A vizsgált években összesen 811 csapat vett részt, ebből 169 anyanyelvi és 642 csapat matematikaversenyen. Ami a valós jelenlévők számát illeti, az valószínűleg nem éri el a teljes létszámot, azaz a 4×811 -et, hiszen a verseny napján minimális lemorzsolódásra mindig lehet számítani. A csapatnevek azonban mindezeketől függetlenül már a nevezést megelőzően létrejöttek.

5.2. A feldolgozás módszere

A névállomány elemzése alapvetően a grammatikai kategóriák felosztását követi. Ennek megfelelően az alapszófaji besorolások főnévi, melléknévi, számnévi, névmási és egyéb szófajokat tartalmazó csapatneveket érintenek, amelyek közül a konkrét főnevek további köznévi és tulajdonnévi elemekre bomlanak. A köznevek (egyedi, gyűjtő-, mennyiség-

név) és tulajdonnevek (személy-, földrajzi, csillagászati, intézmény-, márkanévek, címek neve) főbb osztályaiban megjelennek további besorolások is, demonstrálva a névanyag gazdagságát, változatosságát. Ennek a résznek a zárásaként megjelenik az elvont főnevek osztálya, illetve a további alapszófajokat, viszony- és mondatszókat tartalmazó csapatnevek rendszerezése.

6. Eredmények

Mivel a vizsgált csapatnevek variabilitása erőteljes és dinamikus, a kategóriákba rendezés rendkívül szerteágazó képet mutat.

6.1. Konkrét köznevek

6.1.1. Egyedi nevek

A terminus technicusok (18%) eredeti alakjukban vagy minimális szóferdítéssel jelennek meg, különleges csapatneveket hozva létre. Magyar irodalmi és nyelvtani kifejezések mellett (*Dada(izmus)*, *Disztichon*, *Morféma*, *Hapax legomenon*, *Grammar Police*, *Syntax Error*) meglehetősen nagy számban fordulnak elő matematikai szakszók is (*Aszimptota* 'olyan görbe vagy egyenes, amelyet egy függvény grafikonja határértékben megközelít, de nem ér el', *Ekvivalencia*, *Görbület*, *Hexagon*, *Ipszilon*, *Maradék*, *Mátrikusz*, *MeglePI*, *No parabola*, *Oktaéder*, *Parabola*, *paralelepipedom*, *sin(π)*, *Szuperbola*, *Tetraéder Teljes négyzet*, *Konvex burok*, *Konkáv háromszög*, *Egzisztenciális kvantor*, *Közelítő gyök*, *Ciklois a tóruszon*, *Pluszmínusz nulla*, *Negatív számok*, *n-oldalú szabályos Gúla*, *Az egység gyökei*). Ami a mesteri szójátékokat illeti, olyan nevek is létrejöttek, amelyek franciául vannak írva (*Logique*), mások új izmusteremtő erővel bírnak (*Viczaizmus*), vagy igéből főnévvé váltak, és különolvasva újabb jelentést nyertek (*deriválisok*). A *SEXY PRIMES* csapatnév magyar megfelelője a *szexi prímek* matematikai kifejezés, vagyis olyan prímszámok, amelyek között a különbség 6 (az 5 és a 11 például szexi prím számpár, mert $11 - 5 = 6$). A latin eredetű *Logosz* nem csupán a fentebb említett két diszciplína része, hiszen minden tudományágazattal kapcsolatos. Megragadó alkotások jöttek létre a matematikában és fizikában használt valós számmal, a π -vel a *MeglePI* és a *sin(π)* [szimpi] esetében, amelyek szórővidítéssel és kicsinyítő képzővel hoztak létre fiatalok szóhasználatára jellemző csapatneveket. A *KÁszorq* egyértelműen a fizika és a matematika világából származik: a „k szorozva q-val” ($k * q$) képlet fonetikus leírása (például a Coulomb-törvényből, ahol k az arányossági tényező, q pedig a töltés). Megszemélyesített matematikai kifejezést is találunk (*Elfajult négyzet*), illetve Vátszajána indiai filozófus művének a címtorzításos formája a *Káma Szumma*.

Állatnevek (10%) rendszertani osztályából származó nevekből is keletkeztek csapatnevek. Az ízeltlábúak törzsétől a rovarokon keresztül (*Katica*) a halakon át (*Lazac*, *Foly-de folyékony pofájú fémhalak*) a hüllőkig (*Baziliszkusz*, *Tarajos Goethe*) és a madarak osztályáig terjed a választék (*Hejja*, *Heron*, *Kőszáli sasok*, *Kicsi Rigók*, *Kék Baglyok*). Ám a gerincesek törzse folytatódik az emlősök osztálybesorolásával, ami szerteágazóbb képet mutat. A vadon élő és a háziállatok közül több állatnév vált csapatnévvé. Ezek között legnagyobb számban fordulnak elő a kutyafélék (*Róka*, *Farkas*, *Tacskó*, *Sajtos Sakálók*), macskafélék (*Sunyi macskák*, *Kék törpecica*), páratlanujjú patások (*Szuper lángoló nyerges lovak*, *Stréber falók*). Egy-egy alkalommal megjelentek a sünfélék (*Süni*), a vidrafélék (*Vidra Squad*), a rozmárfélék (*Rozmár Elit*), a nagytestű párosujjú patások (*Sertéss*), rágcsálók (*M.R.Mókusok*) és a kérődző kis- és nagytestű párosujjú patások (*Harci kecskék*, *Tehén*) alosztályába tartozó zoonimák. Helyesírás tekintetében a *Hejja* és a *Sertéss* mutat eltérést a szabályos alaktól, továbbá valószínű, hogy a *Heron* 'szürke gém' angol nyelvű említése egy közismert japán fantasztikus film címéből származik (*The Boy and the Heron*). A latin eredetű *Ailurus* csapatnév pedig az *Ailurus fulgens* első tagját rejti, ami magyarul vörös macskamedve vagy vöröspanda. A *Neko* (japán 'macska') macskanéven kívül animékarakter tulajdonneve is lehet. *Kalaska* egy díjugrató ló neve, de lehet egy gépkarabély (Kalasnyikov) rövidült és kicsinyítő képzővel továbbképzett formája. A mesebeli lények közül az egyszarvú (*Unikornis*, lat. *unicornis*, gör. *monocerosz*; 'ló alakú mitikus állat, lófeje, fehér lóteste, özlába és orozslánfarka van, homloka közepén egyenes, hegyes szarvval') jelenik meg a csoportnévben.

Az ételnevek (4%) esetében a kelt tészták nevének aránya megegyezik az édességekével. Az előbbieket közül megemlíthető a *Bagett*, *Kenyér*, *Lángos*, *Pizza*, *Krumplis pogácsák*, *Kolbászos szendvics* csapatnevek, a második típusba pedig a következő nevek tartoznak: *Kuglóf*, *Muffin*, *Müzli*, *Tschoki*, *Forró csoki*, *Duplán derivált dödölle*.

A tárgynevek (1%) körében megjelennek a dologi világnak azok a változatos elemei, amelyek körülveszik a diákokat. Ennek megfelelően lehet öltözködéssel (*Bunda*, *Kabát*, *Piros pulcsi*), közlekedési eszközzel (*Fahrrad* ném. 'bi- vagy tricikli') és számos esetben építkezéssel kapcsolatos csapatnév (*Csempe*, *Kerítés*, *Korlát*, *Számoló gépek*, *Talicska*, *Traktor*). A fiatalok körében számos jelentéssel bír a *Bomboclaat*, amely tárgy- és márkanév ugyan, de a középiskolások körében az *ó* indulatszó megfelelőjeként használatos szleng.

A növényneveket (1%) tartalmazó csapatnevek között egyenlő arányban oszlanak meg a trópusi égöv gyümölcsnevei (*Ananász*, *Banánfa*, *Kókusz Klónok*) és a kontinentális éghajlatról származó termésnevek (*Alma*, *Eper*, *Édes dinnyék*). Zöltségnév fordul elő a *Furcsa krumplik*-ban, továbbá megszemélyesítést takar a *Szerencsés füvek* csapatnév.

6.1.2. Gyűjtőnevek

Gyakran jelenik meg a *csapat* szó (12%) e nevekben idézőjelben, esetleg ironikus céllal vagy éppen mesei utalással („*Csapat*”, „*Csipet csapat*”). Ezzel ellentétben a határozott névelővel ellátott *A csapat* névben szabatosabban fejeződik ki a kollektív tudat. A versenyen részt vevő mikroközösség kiválóságát hivatott jelezni a *Király csapat*, *OP csapat* (< ang. *overpowered* 'túlerő'), *Calvin Klein Bossok*. Közvetlenebb és kissé személyeskedő hangvételű a *Bolyai Banda*, *Ritter Csopi*, *Csoda Csokis Csapat*. Az angol *team* 'csapat' köznévvől összesen hét alkalommal jelenik meg a névlistában különféle előtagokkal, mint a 'győztes csapat' jelentésű *VINTeam*, a mesebeli lényre utaló *Sellő team*, a szakszót tartalmazó *LagrangeTeam*, illetve a [csibész] olvasatú *Gepace Team*. Személynevek becézett formáját tartalmazza az *Öcsi Team*, a *Pötyi team* és a *Réka Team*. Az összetartozás jelölése gazdasági csoportosulásra utal a *Közös a cég* csapatnév esetében, a *Phálesz kör* alkoholnevet takar.

6.1.3. Mennyiségnevek

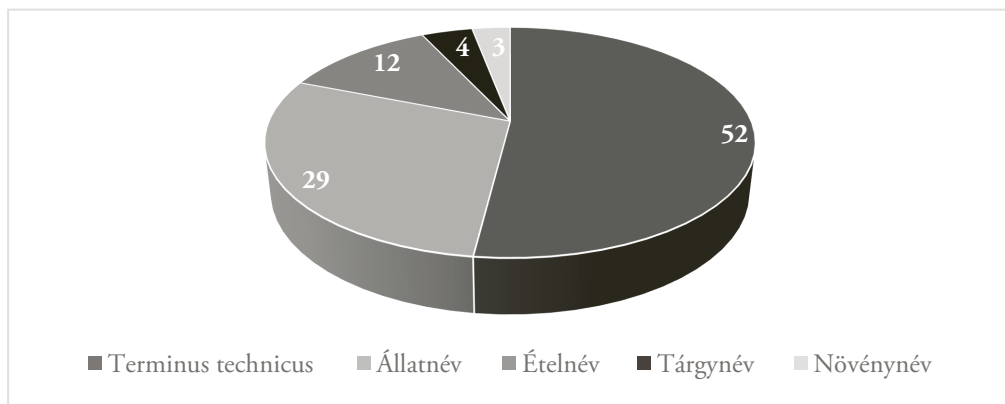
A csapattagok számát (1%) tartalmazó *négyes* lexéma jelenik meg az *Arany négyes*, *Néger négyes*, *Állati négyes*, *Édes négyes*, összetételekben pedig az *Észnégyes*, *Mesternégyes* elnevezésben. Ide sorolható a *Vier* is, amely német eredetű 'négyes' jelentésű főnév és 'négy' jelentésű számnév egyben, illetve a latin eredetre visszavezethető *Kvartett* és *Quadriátus* csapatnév.

6.2. Elvont köznevek

Az adatok 2%-ában többféle névadási tendenciát figyelhetünk meg. Találunk lelki jelenségeket jelölő fogalomneveket, amelyek akár egy-egy híres irodalmi alkotás címeként is értelmezhetők: *Ábránd* (Vörösmarty-vers), *Téboly* (Faulkner: *A hang és a téboly*). Különböző kvalitások megnevezései is helyet kapnak, pl. *Majdnem érettek*, *Anonim Munkaholisták*, *Menő kockák*, *Disztri Buták*, *Szervezett „örültek”*, *Trigonometriai Tréfások*, *matek kattosok*, *Matek zsenik*, *Bajnokok*, *IQ Bajnokok*, „*A tavalyi győztesek*”, *A matematika koronázatlan királyai*. A görög mitológia fogalmköréből származó mesebeli lények közül a szörny (*BEAST*), szellem (*Szellemecke*, *Deriváló Démonok*), titán (*Számelmélet Titánok*) és grácia (*A három Grácia*) szó jelenik meg a csapatnevekben.

Történelmi eseményt idéz az *An Schlus* csapatnév, utalva az Ausztria Németországhoz csatolását eredményező 1938-as műveletre. A *Tizenkét pont* csapatnév a 48-as forradalom követeléseinek összefoglalását tartalmazta. Ezzel ellentétben az eseménynevek körében pozitív töltetű köznevek váltak tulajdonnévvé a *Bál* és a *Bulika* szórakozással kapcsolatos alakban. Ami a verseny kimenetelét illeti vagy éppen a névadás folyamatának a végét, paradox módon a névadási folyamat sikertelensége is csapatnévvé válhat, hiszen a regisztrációs időszakban az is előfordul, hogy a versenyzők néha érdektelenséget mutatnak, talán nem szentelnek elég időt a közös név létrehozására. A serdülőkor végén járó diákok ezt nem

tragédiaként élik meg, ezért a fenti probléma felvállalása, nevesítése egy újabb csapatnévként regisztrálódik, például a *passz* főnévből *Passz* csapatnév.



1. diagram: A köznevek százalékos megoszlása

6.3. Tulajdonnevek

6.3.1. Személynevek

A személynevek nagyobb hányada (16%) identitást vállaló magatartásra utal, kisebb része inkább rejtőzködőt, amikor a csapat inkább más híres személy nevét választja. Az itt előforduló nevek lehetnek magyar vagy idegen nyelvűek, képzettek vagy képző nélküliek, család- vagy keresztnévek. A felosztásban a magyar keresztnévek száma a legnagyobb, ezen belül pedig a teljes alakú neveké (*Márton, Ignác, Jácint, Péter, ZoltÁN, Mateko-Zoltán, Szamira*), amit a rövidítéssel és továbbképzéssel keletkezett nevek aránya követ (*Dankó, Laczkó, Pisti, Vili, Laci Bácsi*), és magyar családnév közül mindössze egy, a *Soltész* fordul elő. Kreatív továbbgondolást takar a *ZoltÁN* és a *Mateko-Zoltán* névalak, amely a „Fázol tán?” szótageltolós játékra utal. Az arab eredetű *Szamira* női név különlegessége és szó szerinti egyedisége is kitűnik a 9 férfinév közül. A *Laczkó* archaizálása pedig a teljes névanyag tekintetében meglehetősen ritka hagyományörző eljárás mód.

Az idegen nevek csoportját latin (*Kolnikusz*), német (*Kis Gauss, Kollmann, Oppenheimer*) eredetű családnevek alkotják, illetve egy angol (*Teddy*) és egy olasz (*Otello*) keresztnév. Ami a két német családnevet illeti, az első személy egy híres 20. századi focista, de *Oppenheimer*nek, az atombomba feltalálójának a névviselése visszás hatást kelt az olvasóban, és valószínűleg ezzel a céllal lett csapatnév. Külön figyelmet érdemel a *Kolnikusz* névalak, egy szakszó jelét integrálva a névtestbe, ami játékoságra és alkotószellemre egyaránt utal. A szintén latin eredetű *Anonymus* álnév a pubertásokra jellemző rejtőzködő attitűdöt jelzi. Híres matematikusok neve is megjelenik a névanyagban, legyen az svájci, *EULER* (Leonhard Euler, a matematikatörténet jelentős alakja), indiai, *Kaprekar* (Dattatreya Ramchandra

Kaprekar matematikus, az ő nevéhez fűződik a Kaprekar-szám, a Kaprekar-konstans) vagy éppen kínai, *Csu Si-csie* (13-14. századi kínai matematikus).

Névbeágyazás is előfordul az olyan csapatnévben, mint az *obPedrooNoo*, amelyben a *Pedro* az egyik új sláger címét idézi, a *Nemmindcsabi* csapatnév pedig becézett névalakot, ami arra utal, hogy a csapattagok közül az egyik diák a Csaba névre hallgat. Különleges hangszimbolikájú és a szó elején vagy végén alliteráló nevek is születtek, mint a *VaperPéter* (ejtsd: véperpéter), a *Homály Mihály* és a *Sam Sulek*; ez utóbbi név egy híres testépítő művészneve. A *Mr. Hankey* és *Big Louis* csapatnév egy-egy videójáték-karakter neve, aki a karácsony és az erő megtestesítője a játéokban. A *Mr. Raggamoffin* csapatnév az azonos nevű magyar énekes elnevezését viseli, a *CR7* pedig Cristiano Ronaldo, 7-es számú portugál futballistára utal.

A keresztnevekből mozaikszó-alkotással keletkezett formákban minden csapattag képviselve van a nevének az első két betűjével. Ilyen névalakulatok keletkezhetnek keresztnevekből (Míra, Gréta, Panna, Zsófia > *MiGréPaZsó*) és családnevekből (Tari Makovinyi Márkus Jakkal > *Tamamája*; Kelemen, Balázs, Kocsis, Bezzeg > *KEBAKOBE*). Az ide tartozó teljes, elő- és utónevek megtalálhatók a regisztrált személyek listájában, így a névadás motivációja egyértelmű.

Mitológiai témájú csapatnevek is színesítik a korpust. Az ide sorolható két személynév közül szójáték eredményeként jött létre a föníciai eredetű *Adon(vi)sz* név, ahol a *vi* szótag betoldása új olvasatot hozott létre. A másik személynév, a *Niké* ('a győzelem görög istennője') egy divatos márkanévvel mutat hasonlóságot (*Nike*), de az ékezet használata a mitológiai vonatkozást erősíti.

6.3.2. Földrajzi nevek

Az ide sorolt nevek közül a *Nilus* folyónév jelenik meg, valamint a *Guadalajara*, amely mexikói és spanyolországi városnév, jelentése 'a kövek völgye', amely a korpusz 7%-át alkotja. A *BALI* név a rendelkezésre álló adatok alapján nem betűszóból keletkezett (nem a résztvevők nevének a kezdőbetűiből tevődik össze), inkább az indonéziai sziget mellett a *Balázs* és a *Balaton* becézett alakját is jelölheti. Származást jelölő funkcióval jöttek létre a foglalkozásneveket tartalmazó csapatnevek (*Kambodzsai sóbányászok*, *Budaörsi Betyárok*, *Szatmári Legendák*). Noha a *Kelet* név csak áttételesen sorolható ebbe a csoportba, az égtájt jelölő funkciója révén ebbe a beosztásba illik leginkább. Különleges helyviszony és egyben tanári kijelentés az „*Egy padba egy ember*” idézőjelbe írt név. Versenysportban az egyik fontos követelmény a csapat elnevezése, mert a megfelelő csapatnév megtalálása növeli a tagok kapcsolatát és egységét. Az ide tartozó *Manchester United* és a *Real Margit* csapatnév közül mindkettő a futball világából származó elnevezés ugyan, de a második esetben a névtorzítás a spanyol *Madrid* városnév helyett a feltűnően hasonló *Margit* női nevet tartalmazza, ami a komikum forrása. Valószínűleg metaforát rejt a *Zsákutca csoport* csapatnév a helymegjelölés

mögött vagy inkább helyett. Tréfás földrajzi névről kapta nevét a *Bergengócia Népe Front* csapat, amely távoli, mesés, a térképen nem szereplő vidéket jelöl, és a történelmi Bereg és Ung megyék összevonásából latinus formában képzett gúnyos elnevezés.

6.3.3. Intézménynevek

Köztudott, hogy az intézmények nevei (7%) a helynevekkel vannak leginkább rokonságban. Számos csapatnév született különféle oktatási intézmények nevét integrálva a versenyre létrehozott névtestbe: *Jézus szíve* (Vöröserdei Jézus Szíve iskolakápolna), *BLG-s Kobakok*, *A BLG rózsái* (Batthyány Lajos Gimnázium), *A Bláthy Prímje* (Budapesti Műszaki SZC Bláthy Ottó Titusz Informatikai Technikum), *Jedlik Team* (Jedlik Ányos Gimnázium), *Premosztók* (Premontrei Iskolaközpont, Gödöllő), *Zsigmondysok* (Zsigmondy Vilmos Gimnázium), *Czuczor 12* (Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium), *Sárgacsfgy* (Csík Ferenc Gimnázium).

6.3.4. Művészeti alkotások címe

Ebben az esetben három címszereplő jelenik meg (5%): a *DeTerminátor*, *HÓFEHÉRKE* és a *Shrek* (< ném. *schreck* 'rém, szörny'). A *DeTerminátor* név írásképe jelzi a *Terminátor* című filmre való utalást, de az általánosan használt *determinál* ('meghatároz, megszab, kijelöl') jelentés mellett a matematikai kifejezéssel is összefüggésbe hozható, ami a *determináns* ('egy négyzetes mátrixokhoz rendelt szám'). További mesefigurák is szerepelnek az adatárban a *Villám McQueen* és a *Hős ötös* csapatnévben, amelyek a *Verdák* és a *Hős Hatos* című mesékkal hozhatók kapcsolatba. Tévésorozat címe is vált csapatnévvé az aktuális évszámmal ellátva: *Agymenők 23*.

Számos magyaros csapat egy-egy költemény címét választotta névként, pl. Kosztolányi *Hajnali részegség*, Arany *Családi kör*. García Márquez *Száz év magány* című mágikus realista regényének a címtorzításával keletkezett a *Száz éve magányosak* csapatnév, ugyanígy Petőfitől az *Anyám tyúkjá* helyett *Anyád tyúkjá*, és szó szerint idézi Néneyi könyvsorozatának címét: *Az irodalom visszavág*.

6.3.5. Márkanevek

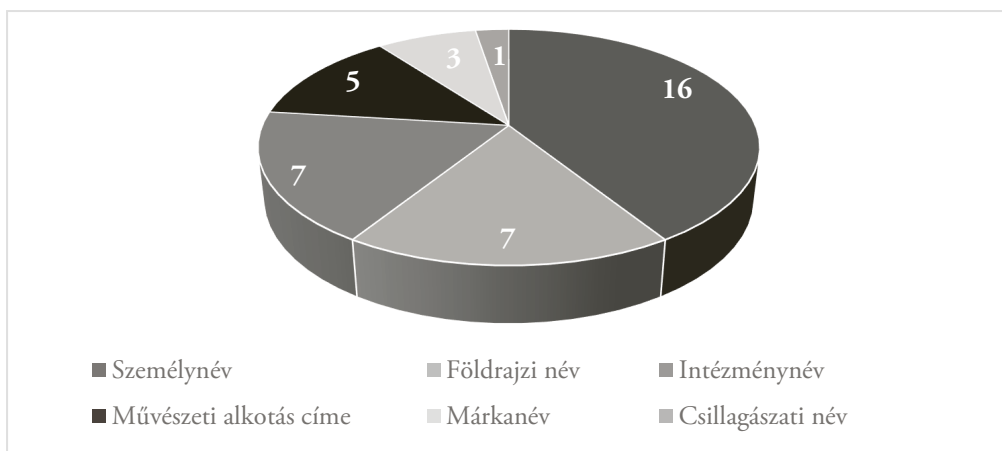
Egyfajta divatjelenséget tükröznek a márkanevek (3%), amelyek az aktuális újdonságokat, például a mesterséges intelligencia (*Chat GPT*), kozmetikum (*Balea – szponzorált*) vagy egy nemrég megjelent autótípus márkanevét viselik (*Tesla*). A *Skype* elavultságát fémjelzi a fonetikus írásmód (*Szkájp*), amit valószínűleg a ma élő legidősebb korosztály használ, de az bizonyos, hogy a 2003 óta meglévő internetes kommunikációs alkalmazás idejétmúltnak számít a fiatal korosztály szemében.

Ebbe a kategóriába sorolandó a játékkal kapcsolatos kifejezést tartalmazó csapatnév is (2%), amely a győzelemmel függ össze, mint a *Royal flush*, *Victory Royale*. Magát a játék

nevét, esetleg parancsát találjuk a *Geometry dash*, a *Versailles Gold* kaszinójáték, illetve az *Uno reverse* csapatnévben, amely visszafordító kártya az UNO játékban.

6.3.6. Csillagászati nevek

A földrajzi nevek mellett csillagászati nevekből származik a *Téjút* és a *Nova*, bár ez utóbbi lehet *nóva* 'a kataklizmikus változócsillagok egyik fajtája'. Kevésbé valószínű, hogy a Zala megyei Nova település neve válhatott csapatnévvé, inkább az feltételezhető, hogy a névadás motivációja az asztronómiai jelenség volt, ha figyelembe vesszük, hogy többször fordul elő a *Szupernova* csapatnév más-más évben és évfolyamon. Mindezek mellett egy internetes játékkarakter neve is *Nova* a *Lightway 3.0* világában, aki/ami nőnemű fexir (a kirnitek által génmanipulációval létrehozott faj), 21–22 éves, foglalkozása hamisító, eszköze pedig a pulzárpenge, továbbá egy kitalált szereplőt szintén így hívnak a *Marvel Comics* képregényeiben.



2. diagram: A tulajdonnevek százalékos megoszlása

6.4. Melléknevek

A melléknevek 1%-os előfordulásúak a jelöletlen *DARK* 'sötét', *GiGa* 1. 'nagy', 2. 'mértékegység neve', *Logikus*, *Utolsó*, *Eszes* csapatnevekben. Az *-i* képzővel létrejött nevek között a *Dagi* rövidítéssel és továbbképzéssel keletkezett becézett forma, a *Matekozási* melléknév-képzős és a *SzámTalan* fosztóképzős alak fordul elő.

6.5. Számnevek

A számnevek közül (3%) leginkább a sorszámnév kap hangsúlyosabb szerepet (*12.A*, *13.C*, *Jedlik 12.a*, *Mechwart12*, *Schulek-12.N*, *Szécsenyi12*), de a négytagúság jelölése is megjelenik a *Négy* és a *Kilencven* csapatnévben. Számjegyet tartalmazó csapatnevek általában a matekos

és műalkotások címéből vagy részletéből létrejött megnevezések. A 2023-as évben szintén a terminus technicusok álltak vezető szerepben, de a személynévi és a *csapat* lexémából, illetve annak szinonimájából származó nevek is nagy számban fordultak elő, így a műalkotások címéből keletkezett csapatnevek lecsúsztak a harmadik helyre.

A matematikaverseny mindkét vizsgált évében ugyancsak a szakszavak vettek részt leggyakrabban a csapatnévalkotásban. 2015-ben ezt követte a *csapat* főnévből és annak hasonszóiból keletkezett nevek aránya, majd az állatnevekből származók. 2023-ban az intézmény- és személynevek következtek a szakszók után, míg a helynévi és a játékokkal kapcsolatos szavak generálása volt a harmadik legelterjedtebb névalkotási eljárás.

A tantárgyak és tanévek szerinti összesítést követően érdemes kitérni a névteremtés aktusának a humoros vetületeire, amelyek a 2015-ös matematikaverseny csapatneveiben csúcsozdok ki. Ezek olyan adatok, amelyek eredetiség és művészi teljesítmény tekintében kivételesnek tekinthetők. Egyfajta egységet fejez ki a *Szabad Galileáért mozgalom*, *Nőtlen fizikusok*, *Takács Tanárnő Tökéletes Tudós Társaság*, *Esélyünk SE*, *A magyar nemzet hivatalos csapata*, amelyek konkrét tartalommal bíró denotációk, de előfordulnak kevésbé egzaktak is, mint *A csapatnév helye*, *Csapatjuk*, *Hát én rátok bízom*, *Nem tudjuk*, *Nincs elvárás*. Személynévi elemeket tartalmaz a *Bolyanus*, *Héra*, *Petra* stb. és a *Reál Margit*. Nehéz rendszerbe illeszteni az olyan neveket, mint a *Nem szeretjük a vicces neveket*, *Éhes vagyok*, *Don't drink and derive*, és valójában nem is szükséges.

8. Összegzés

A feldolgozás során láthattuk, hogy a leggyakoribb névalkotási eljárások közé tartozik a csapattagok nevének egyesítése, ami általában mozaikszó-alkotással történik, vagy mind egyik tag nevének mellérendelése által, illetve birtokos jelzős alárendelő szintagmában csak a csapatkapitány nevének a megjelenítésével. A különböző szófajú szavak és terminusok kontaminálása szintén közkedvelt névalkotási mód (*Disztri Buták*, *Algebros*, *Lapátlovak*). Végezetül a névadás motivációját megvizsgáltuk a tanár-diák beszédaktus szempontjából is, hiszen a kijelentés gyakran magára a csapatnévre vonatkozik (*Megvan a név?*, „*Valami kreatívabbat!*”), és természetesen az erre adott válaszok is rögzítődtek a regisztráció során (*Semmi*, *Nem tudom*, *Még mindig nem tudom*, *Írjon be a Tanárnő valamit*), mi több, a konkrét fizetség megnevezésével (*Csak az 5-ösért jöttünk*, „*+ért*”).

Az összegyűjtött csapatnevek jelenlegi és későbbi feldolgozása megannyi lehetőséget rejt magában, amelyek feltárása hűen fogja tükrözni a tanulók névadási aktusának hátterét. A jelen és további feldolgozás során a Bolyai-verseny változatos és kreatív csapatnevei betekintést nyújtanak a felnőttkor küszöbén álló fiatalok gondolatvilágába, sokrétű

szubkultúrájába. További cél a más-más kategóriába tartozó nevek feldolgozása, például az évfolyamonkénti analízis és összehasonlítás mindegyik tantárgy esetében. Újabb vizsgálat tárgya lehet a döntősök és a győztesek névválasztásának elemzése, illetve a csapat megnevezése magyar és idegen nyelvű szavakkal (csopi, gang, slepp, team stb.). Valójában a lehetőségek teljes tárházát fel sem lehet sorolni, hiszen a korlátlan kreativitás kimeríthetetlen ihletforrást biztosít, amelynek a jelen munka csupán egy szerény karcolata.

Irodalom

- Baló András Márton – Lakatos Péter 2016. Morfológiai kölcsönzés és újrahasznosítás a romani nyelvben. In: Kenesei István (főszerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 28. Budapest: Akadémiai Kiadó. 185–202.
- Barna Viktor 2019. Paradigmaváltási kényszer? Állandóság és változás a kollégiumpedagógiai gyakorlatban. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai mozaik*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Szaktudás Kiadó Ház. 11–26.
- Bauko János 2013. Közösségi ragadványnevek használata a szlovákiai magyarok körében. In: Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.) *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában*. Budapest: Gondolat Kiadó. 55–68.
- B. Gergely Piroska 1997. Az újabb kori magyar személynév-szintézisek megalapozása. In: B. Gergely Piroska – Hajdú Mihály (szerk.) *Az V. magyar névtudományi konferencia előadásai* 1–2. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. Miskolc: Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézet. 10–23.
- Bősze Péter 2018. A magyar orvosi nyelv jelentősége, helyzete, teendők. In: Dódi Zoltán – Sz. Hegedűs Rita – Szöllősy-Sebestyén András (szerk.) *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 202. *Magyar szaknyelvek a Kárpát-medencében*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 16–22.
- ÉKsz.² = Pusztai Ferenc (főszerk.) *Magyar értelmező kéziszótár*. 2. átdolgozott kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó. 2003.
- EtSzt. = Zaicz Gábor (főszerk.) *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2006.
- Farkas Tamás 1995. Magyar cserkészcsapatok névadása. In: B. Gergely Piroska – Hajdú Mihály (szerk.) *Az V. magyar névtudományi konferencia előadásai*. 1–2. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. Miskolc: Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Intézet. 576–581.
- Hajdú Mihály 1998. A tulajdonnév „meghatározása”. *Névtani Értesítő* 20: 5–12.
<https://doi.org/10.29178/NevtErt.1998.1>

- Hajdú Mihály 2003. Általános és magyar névtan. Személynevek. Budapest: Osiris Kiadó.
- Hammack, Philip L. 2008. Narrative and the Cultural Psychology of Identity. In: Christian Unkelbach (ed.) *Society for Personality and Social Psychology* 12 (3): 222–247.
<https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- Hammack, Philip L. 2015. Theoretical Foundations of Identity. In: McLean, Kate C. – Syed, Moin (eds.) *Oxford Handbook of Identity Development*. Oxford – New York: Oxford University Press. 11–32.
- Hegedűs Attila 1997. Mi a tulajdonnév? *Névtani Értesítő* 19: 5–8.
<https://doi.org/10.29178/NevtErt.1997.1>
- Hoffmann István 2010. Név és identitás. *Magyar Nyelvjárások* 48: 49–75.
- Illyés Gyula 1995. *Naplójegyzetek 1981–1983*. Budapest: Osiris Kiadó. (posztumusz kiadás)
- J. Soltész Katalin 1979. *A tulajdonnév jelentése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kis Tamás 1996. Személynevek a szlengben. *Magyar Nyelvjárások* 33: 93–104.
- McAdams, Dan P. 2006. *The Redemptive Self: Stories Americans Live By*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195176933.001.0001>
- McAdams, Dan P. 2011. Narrative Identity. In: Schwartz, Seth J. – Luyckx, Koen – Vignoles, Vivian L. (eds.) *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer Press.
- McAdams, Dan P. – Guo, Jennifer 2014. How Shall I Live? Constructing a Life Story in the College Years. McAdams, Dan P. – Guo, Jennifer (ed.) *New Directions for Higher Education* 166: 16–23. <https://doi.org/10.1002/he.20091>
- N. Kollár Katalin 2004. Társas kapcsolat, személyközi viszonyok. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó. 292–296.
- Papp István Gergely 2017. Kreativitás és nyelvi tudatosság. A Bolyai Anyanyelvi Csapatverseny céljai, eredményei az elmúlt tizenkét év tükrében. *Anyanyelv-pedagógia* 10 (4): 109–114. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.10>
- Raátz Judit 1996. A névválasztás különleges esetei. *Névtani Értesítő* 18: 75–85.
<https://doi.org/10.29178/NevtErt.1996.10>
- Raátz Judit 2023. A névválasztás és névadás jogi vonatkozásai. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 48: 5–19.
<https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2023.5>
- Reszegi Katalin 2020. Kognitív szemléletű névtudományi vizsgálatok. Habilitációs értekezés.
- Slíz Mariann 2002. Névadás és névmágia a Száz év magányban. *Névtani Értesítő* 24: 123–127. <https://doi.org/10.29178/NevtErt.2002.15>
- Slíz Mariann 2015. Általános névtani kérdések. In: Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.) *Magyar névkutatás a 21. század elején*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. 93–114.

- Soós Lajos 1959. Rendszeres állattan I. In: Soós Lajos (szerk.) *Tudományos Gyűjtemény 10*. Budapest: Danubia Kiadó.
- Sudár Balázs 2022. Madzsarok Anatóliában: kora újkori magyar bevándorlók vagy nomád törökök? In: Türk Attila (szerk.) *Hadak útján. A népvándorláskor kutatóinak XXIX. konferenciája. Budapest, 2019. november 15–16*. MÖK Kiadványok 4.1., Budapest. 505–522. https://doi.org/10.55722/Arpad.Kiad.2021.4.1_29
- Szabó T. Attila 1971. A mezei hadak és a többi mezeiek. In: *A szó és az ember. Válogatott tanulmányok, cikkek. 2*. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó. 144–147.
- Szodoray Lajos – Fejér Endre – Oláh Dániel 1957. *Orvosi mykológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- TESz. = Benkő Loránd (főszerk.) *A magyar nyelv történeti–etimológiai szótára 1–3*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1967–1976.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2008. A tulajdonnév jelentése. In: Bölcskei Andrea – N. Császi Ildikó (szerk.) *Név és valóság. A VI. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 30–40.
- Vendel Miklós 1959. *A közetmeghatározás módszertana*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Zelliger Erzsébet 2007. Névadás és identitás. *Névtani Értesítő* 29: 227–233. <https://doi.org/10.29178/NevtErt.2007.19>

Summary

CATEGORIZATION OF TEAM NAMES IN THE BOLYAI NATIVE LANGUAGE AND MATHEMATICS COMPETITION (2015 AND 2023)

The study aims to examine the team names of 12th grade students participating in the Bolyai team competition. It compares 811 team names from the fields of native language and mathematics from 2015 and 2023, revealing changes in naming trends over time and presenting the typological characteristics of names in the two fields. The research is based on a nationwide database. Based on this, the results of the corpus analysis highlight the diversity of young people's creative language use and self-expression strategies.

ANGYAL LÁSZLÓ

A KATEDRA TÖRTÉNELEMVERSENY CSOPORTNEVEI¹

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara

1. Bevezetés

Tanulmányomban a Katedra-csoport részét képező Katedra történelemverseny csoportneveinek névadási indítékait mutatom be a névadási motivációk és a jelentéstani elemzés alapján. A vizsgált korpusz 10 versenyévfolyam névanyagát foglalja magában: a versenybe bekapcsolódott 416 csapat által megalkotott 314 csoportnevet dolgozom fel (az ismétlődő csoportneveket csupán egyszer számítom). A csoportnevek egy része a ragadványnevekhez hasonlóan a név viselőjének valamely sajátosságára, tulajdonságára utal, viszont eltér tőlük abban, hogy nem kívülről kapták az adott nevet a névviselők, hanem ők maguk voltak a névadók. A csoportnevek két nagyobb kategóriára oszthatóak: a verseny szellemiségével és tematikájával összefüggő nevekre, valamint a csapattagok személyes kötődéseit felidéző nevekre.

2. A vizsgált korpusz szöveggörnyezete: a Katedra-versenyek

A névadási motivációk feltárása érdekében fontosnak tartom bemutatni a korpusz keletkezését inspiráló versenyt. A Katedra-versenyek olyan saját fejlesztésű, országos szaktantárgyversenyek, melyek a szlovákiai magyar alapiskolások² számára szólnak, és szlovákiai magyar gyakorló pedagógusok szervezik. A versenyek fő célja a szaktárgyi ismeretek és kompetenciák bővítése, a kritikai készség, a problémamegoldás és kreativitás fejlesztése, valamint a tehetséggondozás elősegítése. A Katedra-versenyek a szlovák iskolaügyi minisztérium által akkreditált, minősített versenyek, melyek pontszám-többletet jelentenek a középiskolás felvételiben (a döntőn részt vett első tíz helyezett számára). A Katedra-versenyek végigkísérik az egész tanéves munkát.

¹ Készült a VEGA 1/0174/25-ös számú, „Objektív és szubjektív tényezők hatása a nyelvi tájkép alakulására a szlovák–magyar vegyes lakosságú területen” megnevezésű projekt keretében.

² Az *alapiskola* ('általános iskola') szlovákiai magyar tükörszó, a magyarországi standardtól eltérő szókészlet-tani sajátosság.

Szerkezetileg két egységből épülnek fel: egy levelezős részből és egy személyes megjelenést megkövetelő döntőből. A levelezős versenyszakasz 4 fordulóból áll,³ és szeptember, október, november és december hónapokban zajlik. A döntőre május-június folyamán kerül sor, személyes részvétellel. A döntőn részt vett csapatok elismerő oklevélben és ajándékban részesülnek.

2.1. A Katedra történelemverseny

A vetélkedőt egy 2021-től működő civil szervezet, a Katedra Polgári Társulás szervezi.⁴ Korábban a Katedra Alapítvány bonyolította le évről évre. A versenyt az 1997/1998-as tanévben indította útjára Simon Attila, a téma pedig a honfoglalás és az Árpád-kori Magyarország története volt. 26 iskola 360 diákja kapcsolódott be az első versenyfolyamba, akik 7 fordulón át oldották meg a feladatokat (Presinszky 2015: 16). A versenyfeladatok a nyomtatott formában megjelenő Katedra folyóirat hasábjain jelentek meg. 2021-től a Katedra-versenyek feladatai kizárólag a www.katedra.sk elektronikus felületen jelennek meg. A verseny megvalósulását anyagilag évről évre a Kisebbségi Kulturális Alap támogatja.

A versenybe háromfős alapiskolás csapatok jelentkezhetnek. Egy iskolából több csapat is regisztrálhat, de a versenyszabályzat szerint egy iskola csak egy csapattal képviseltetheti magát a döntőben. A levelezős rész 4 fordulóból áll, és a legjobb 15 csapat jut a döntőbe.⁵ A versenyre előre megadott szakirodalom és segédanyagok alapján készülnek a diákok. Minden levelezős fordulóban 4-5 feladatot oldanak meg. A lexikális tudásanyag mellett ötletes, kreatív feladatokkal is találkozhatnak. A diákok a verseny jellegéből adódóan együttműködési képességüket is fejlesztik.

A verseny témái a csoportnevek keletkezését is befolyásolták, ezért ezekről is szólnunk kell az elmúlt 10 versenyfolyam alapján. A 2014/2015-ös tanévben Magyarország 17. századi történelmével foglalkoztak a diákok, a 2015/2016-os tanévben pedig az 1711–1825 közötti időszakot tanulmányozták át. A 2016/2017-es tanévben Magyarország 18. és 19. századi történelme volt terítéken, a 2017/2018-as tanévben pedig a reformkor és az 1848/1849-es szabadságharc témája. A 2018/2019-es tanévben a dualizmus kora, Magyarország részvétele az első világháborúban, a forradalmak kora és a trianoni döntés voltak a témák. A 2019/2020-as tanévben a második világháború történetét és Magyarország háborús részvételét járták körül a diákok. A 2020/2021-es tanévben a Zrínyi család történetét dolgozták fel, a következő évadban pedig az Aranybullával és a III. Béla uralkodásától III. András uralkodásáig tartó történelmi időszzakkal foglalkoztak a diákok. A 2022/2023-as évad Mária Terézia

³ A korábbi években 5 fordulóból állt a verseny levelezős része.

⁴ A Katedra-versenyek szervezésében korábban a Katedra Alapítvány, míg társszervezőként a Katedra folyóirat szerkesztősége, a Lilium Aurum Könyv- és Lapkiadó, a Szlovákiai Magyar Oktatási Fórum és a Szlovákiai Környezetvédelmi Ügynökség vett részt.

⁵ Egyes versenyfolyamok döntőjében 20 csapat (néhány évadban 10) is versenyzett.

korának jegyében telt, a 2023/2024-es pedig az első világháborúról (a „nagy háborúról”) szólt. A 2024/2025-ös tanév témája pedig gróf Széchenyi Ferenc születésének 270. évfordulója, valamint a Magyar Tudományos Akadémia megalapításának 200. évfordulója volt. A vetélkedő hiánypótló szerepet tölt be a tanulmányi versenyek között, mert szlovákiai magyar viszonylatban országos szervezésű versenynek számít, amely Pozsonytól Komáromon, Érsekújváron, Ipolyságon, Füleken, Rimaszombaton, Rozsnyón át Királyhelmeccig számos alapiskola diákját szólítja meg. A verseny célcsoportja nem korlátozódik egy konkrét évfolyamra: az 5–9. évfolyamot integráló felső tagozat minden diákját bevonja. Ha számszerűsíteni szeretnénk: a 10 versenyfolyamba 416 csapat kapcsolódott be. Tehát évenként átlagosan 40-50 csapat érdekelt benne, amelyeket 30-35 felkészítő tanár mentorál. Előfordul, hogy egy tanár több csapatot is indít a versenyben az adott iskolából.

A versenyre való bejelentkezés feltétele a csoportnév bejelentése; a vetélkedő során végig e név szolgál a csapat identifikálására. A csoportnevek leíró nevekként is megjelennek, mert a verseny nyilvános terében megjelölik a csapatok versenyzési helyét az adott teremben. A verseny döntőjében az eredményhirdetés alkalmával valamennyi csoportnév elhangzik az oktatási intézmény neve és a csapattagok nevei mellett. A csoportnév használata ezért nemcsak azonosítási funkciót tölt be, hanem a közösségi identitás formális jelölőjévé is válik a viselői számára. A csoportnevek a versenyről tudósító nyomtatott és elektronikus médiában és a közösségi platformokon is megjelennek.

A Katedra történelemverseny helyszíne jelenleg a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. A döntőt május-június hónapokban szervezi meg minden évben a Katedra Polgári Társulás.

3. A csoportnév fogalma

Csoportneveknek a társadalmi kiscsoportokban keletkezett és ott használt, a szlengehez kapcsolódó ragadványneveket nevezzük. A szlenget a köznyelvitől eltérő szókincsként vizsgálták, újabban azonban jellemző egyfajta nyelvi viselkedésmódként való megközelítése is (Takács 2023: 29). A csoportneveket mint személynévtípust már vizsgálták a magyar ragadványnevek kutatása során is, de kizárólag önmagukban, néhány esetben a ragadványneveken belül keresve magyarázatot a névtípus problémáira. A *csoportnév* szót 1996-ban B. Gergely Piroska használta először a magyar névtani szakirodalomban, és a következőket írta róla: „A csoportnevek vizsgálata egyike azoknak az új kutatási területeknek, amelyek felé a személynévkutatók figyelme újabban fordul...” (B. Gergely 1966: 388).

A csoportnevek azon személynevek közé tartoznak, amelyeket Bauko János csoportszemélynévként, közösségi ragadványnévként határoz meg (Bauko 2013: 57). A kollektív

(csoportos) személynevek egy vagy több település lakosságának azonosítására használatosak. A különböző nyelvekben eltérő módon értékelhetik egyes nyelvi elemek tulajdonnévi jellegét. Az individuális, egyéni személynevek mellett ún. kollektív, csoportos személyneveket is megkülönböztetnek (Šrámek 1999: 164). J. Soltész Katalin szerint egyes fajtáit a szakirodalom *diáknév*, *iskolai ragadványnév*, *katonai ragadványnév* terminusok alatt tárgyalta (J. Soltész 1979: 62–63). Ide sorolhatjuk a teljes egyéni nevet helyettesítő ragadványneveket, és noha ez a névtípus előfordul a falusi közösségekben, inkább az iskola az a közeg, amelyben a gyerekek ilyen módon nevezik egymást és tanáraikat is. Kisvárdai Károly *csoportragadványneveknek* nevezte az osztályon belüli összetartozó kollektívák elnevezését (Kisvárdai 1974: 279). Farkas Tamás szerint az egyéni identitásnak közzismerten fontos eleme a viselt személynév. A csoportnevek közé az új minőséget jelentő közösségi identitásokat sorolja, melyeknek szintén megvannak a maguk kifejezői, pl. *Vörösingesek*, *Nagyfa galeri*, *Farkas őrs* stb. (Farkas 2014: 126). A fentiek alapján a Katedra történelemverseny csoportneveit a kollektív identitás hordozóiként értelmezem. Tanulmányomban a fenti fogalomhasználat és a Legere irodalmi verseny⁶ csoportneveinek elemzése alapján a csoportszellem jelölőjeként és kifejezőjeként, a közösségi identitás hordozójaként értelmezem a csoportneveket. Felismerhetjük bennük a metonimikus jellegű csoportszemélynévként való funkcionálást is, mivel a névadási indítékok között a csapattagok közös, személyes kapcsolódásainak hangsúlyozása figyelhető meg. Példáink demonstrálni fogják, hogy a vizsgált anyagban a tagok személynevének játékos megjelenítése, valamint a közös földrajzi, intézményi kötődés kifejezése fontos részét képezi a csoportnévalkotásnak (N. Tóth–Petres Csizmadia 2023: 117).

3.1. A csoportnevek keletkezése és feldolgozásuk módszertana

A Katedra történelemverseny esetében mesterséges kiscsoportokról beszélünk, amelyeknek tagjai önkéntesen léptek be a csoportba. Összekötötte őket a közös érdeklődés, a versenyre való felkészülés és iskolájuk, valamint településük képviselője (l. a régióhoz, településhez kapcsolódó csoportnevek jól elkülöníthető kategóriáját). A csoportneveket a csapatot vezető és mentoráló pedagógus és a csapatot alkotó versenyzők alkották. A csapatnév nemcsak megkülönböztet és azonosít, hanem reprezentál is. A csoportnevek a ragadványnevekhez hasonlóan a név viselőjének valamely sajátosságára, tulajdonságára is utalhatnak, viszont eltérnek tőlük abban, hogy nem kívülről kapták az adott nevet a névviselő, hanem ők

⁶A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete 2011-ben indította útjára a 3 fordulóból álló Legere irodalmi versenyt középiskolások számára. A vetélkedő hiánypótló szerepet tölt be, mert szlovákiai magyar viszonylatban az első olyan országos szervezésű tanulmányi versenynek számít, mely a szövegértő olvasás fejlesztésére fókuszál. A vetélkedő az olvasás iránti vágy felkeltésére, a szépirodalom iránti érdeklődés fokozására, egy-egy életmű árnyalt megismertetésére irányul (N. Tóth–Petres Csizmadia 2023: 118).

maguk voltak a névadók. A nevek szociokulturális körülmények hatására keletkeznek (Slíz 2015: 99). Ez alapján a csapatok megalakulását hasonló körülmények befolyásolták: alapiskolákban, kortárs csoportokban jöttek létre a központi versenykiírást követően. Kis létszámú, sok időt együtt töltő, azonos érdeklődési körű csoportokról beszélünk.

A verseny ugyan 1997-ben indult, a korpusz terjedelme és a verseny korábbi szervezési formája miatt csak az utolsó 10 versenyfolyam névanyagával foglalkozom. A korpusz leszűkítését ezek mellett az is indokolta, hogy a versenynek története során több szervezője is volt,⁷ akik az anyagait több esetben a korábbi években nem archiválták, és ezek a körülmények nehezítették volna a teljes anyag vizsgálatát.

Az említett 10 versenyfolyamba összesen 416 csapat kapcsolódott be; tanulmányomban az ő csoportneveiket kíséreltem meg kategorizálni a névadás indítékai és jelentéstani szempontok alapján. A jelentéstani elemzés mellett kérdőíves vizsgálattal egészítettem ki a kutatási munkát. A vizsgált időfolyamban ugyan 416 csapat kapcsolódott be a versenybe, de az azonosításukra csak 314 csapatnév szolgált, hiszen a korpuszban előfordultak ismétlődő csoportnevek is. Ezek esetében csak a csapattagok cserélődtek, a felkészítő tanár és az oktatási intézmény ugyanaz maradt. Esetükben így a csoportnév közvetítője a pedagógus lett. Az örökölt csoportnevek metonimikus módon az adott iskola versenybe kapcsolódásának folytonosságát fejezik ki. A *Nagymagyar* csoportnév például hétszer, a *Reformerek* név pedig nyolcszor ismétlődött, de előfordult olyan név is (*Időutazók*), amely minden versenyfolyamban megjelent, és mindannyiszor ugyanaz a pedagógus közvetítette a csoportnevet.

A csoportneveket abban a formában teszem közzé, amelyben a versenyzők a jelentkezési lapon (regisztrációs lapon) feltüntették. Az ismétlődő csoportnevek írásképe sokszor ingadozást mutat, pl. *Fekete sereg* és *Fekete Sereg*, *Történészek* és *TörténÉszek*, *Merénylők* és *MERÉNYLŐK* stb. A csoportnévalkotók néhány esetben betűszót használtak csoportnévként, pl. *FLP*, *BGYD*. Egy esetben betűszó és számjegy kapcsolatából állt a név: *VKD2015*. Egy esetben az intézménynév és a betűszó kapcsolata alkotta a csoportnevet: *Marianum EIK*. Néhány esetben a kis- és nagybetűk váltogatásával jött létre az adott név, pl. *MessiÁsok*, *FidÉszesek* stb. A csoportnevek írásképeben néhány esetben felbukkant az idézőjel is: „*Harcos hármas*”, „*A lányok, na meg a Bálint*”. Előfordult, hogy a két szóból álló (pl. jelzős szerkezet) csoportnév mindkét szava nagy kezdőbetűs volt: *Gúta Csillagai*. A jelenléti ívek összegzése után került sor a jelentéstani vizsgálat mellett a kérdőíves felmérésre is, amely mind a 10 versenyfolyamba bekapcsolódott csapatot megszólította. A kérdőíveket elektronikus úton juttattam el a versenyzőket mentoráló tanároknak. Hozzá kell tennünk, hogy nem minden csapattól érkezett be válasz.

⁷Jelen tanulmány szerzője 2018–2020 között volt a Katedra történelemverseny koordinátora.

Ugyanazon csoportnév több kategóriába is bekerülhetett, mivel egyrészt a nevek nagy része több szóból áll, másrészt többféle motiváció is állhat a háttérükben. Ebből kifolyólag a rendszerezést különféle szempontokat tükröző típusok bemutatásaként lehet inkább értelmezni.

4. A csoportnevek rendszerezése

4.1. A verseny fő küldetéséhez és kiemelt témaköréhez kapcsolódó csoportnevek

Ebbe az alkategóriába azokat a csoportneveket sorolhatjuk, amelyek általános, a történelemmel összefüggő fogalmakat idéznek meg, valamint a verseny kiemelt témaköreire utalnak.

4.1.1. *A történelem tantárgyhoz, valamint a történelem és tágabban a történetiség (időbeliség) fogalmköréhez fűződő csoportnevek*

A csoporttagok több esetben olyan csoportnevet választottak, amely a történelem tantárgyhoz vagy a történettudományhoz mint tudományterülethez kapcsolódik: *Abszolút törisek*, *A legszebb történészek*, *A múlt gyermekei*, *A töri angyalai*, *A történelem prófétái*, *Buzitai időutazók* (a településnévhez való viszonyt is kifejezi), *Felvidéki történészek* (történelmi-földrajzi nagytáj is szerepel a névben), *Három időutazó*, *História trió*, *Históriások*, *Időutazó trió*, *Kis Történészek*, *Nagy Sarlói történészek* (Nagysarlóhoz mint településnévhez való kötődésre is utal), *Ostorlábú töris csajok*, *Régeszek* (a név a játékosságot is előhívja), *Töribarátok*, *Törisek*, *Törivadászok*, *Történ Ész* (szintén a játékosság az alapja a névnek), *Történelem vadászok*, *Történelmi detektívek*, *Történész csajok*, *Történészek*, *TörténÉszek* (a játékosság is a névadás motivációja), *Utazók*. Láthatjuk, hogy sok csoportnévben felbukkan a tantárgy nevéből szóróvidüléssel létrejött *töri* szóalak. Az *Időutazók* és a *Múltba merengők* nevek a történelem és tágabban a történetiség (időbeliség) fogalmköréhez kapcsolódnak.

4.1.2. *A versenyévfolyamok központi témaköreikhez kapcsolódó csoportnevek*

Egy-egy versenyfolyam aktuális témája a csoportnévadást is befolyásolta. A leggyakrabban egy-egy történelmi esemény vagy történelmi időszak köré épült az adott versenyévfolyam témája. A történelmi fogalmak motiválta csoportnevek között találunk különböző történelmi korszakokból kölcsönzött neveket. A *Bocskai hajdúi*, *Hajdúk*, *Hajdútánc*, *Murányi Vénuszok*, *Protestánsok* és a *Sárospatak tudósai* csoportnevek a 2014/2015-ös tanév versenytémájára, Magyarország 17. századi történelmére utalnak. A Rákóczi-szabadságharcot és az 1711–1825 (a szatmári békétől a reformkorig) közötti időszakot idézik fel a *Borsi leányok*, a *Gútai kurucok*, a *Kurucuk*, a *Libertás*, az *Ocskay hóhérai*, a *Rákóczi apródjai*, a *Rákóczi hívei* és a *Vak Bottyán kurucjai* csoportnevek. Magyarország 18. és 19. századi történelmére utalnak a követ-

kező nevek: *Lévai huszárok*, *Mária Terézia hívei*, *Mária Terézia segédei*, *Mária Terézia testőrei*, *M. T. neveletlen gyermekei*. A szabadságharc vitézei, a *Hídépítők*, a *Kossuth fiai*, a *Reformerek*, a *Pezsgődiéta*, a *Sissi szomszédai*, a *Sissi udvarhölgyei*, a *Széchenyi követői*, a *Széchenyi lányok*, a *Reformporoltók*, a *Táblabírák* és a *Társalkodási Egylet* csoportnevek a reformkorra és az 1848/1849-es szabadságharcra utalnak. A 2018/2019-es tanév versenyévfolyamának témájára (Magyarország az első világháborúban, a forradalmak kora és a trianoni döntés) utal az *Anarchisták*, *A vörös nemesek* (a csapattagok szerint a csoportnév Manfred von Richthofenre, „a vörös báróra” utal), a *Fekete Kéz* (titkos szerb nacionalista katonai szervezet volt a 20. század elején), a *Függetlenségi* (a Függetlenségi és Negyvennyolcas Pártra utal), a *Hármas szövetség*, a *Lusztánia* (az RMS Lusitaniára, a Cunard Line brit hajótársaság óceánjárójára utal), a *Nem, nem, soha!*, a *Princip*, a *Royalisták*, a *Szabadelvűek* és a *Vörös ingesek* csoportnév. A második világháború története és a Magyarország a második világháborúban témákat feldolgozó versenyévfolyamot pedig a *Bombázók*,⁸ az *Ellenállók*, az *Enigma 3*, a *Szövetségesek*, a *Sztálingrád harcosai*, a *Tengelyhatalmak* és a *Tigrisek* csoportnevek idézik fel. A Zrínyi család történetét feldolgozó versenyévfolyamban a következő nevek születtek: *Eposztolók* (az eposzra mint irodalmi műfajra is utaló név), *Szigetvár hősei*, *Szigetvári hősnők*, *Zrínyi katonái*. Az Aranybullától (1222-től) III. András uralkodásáig (1290–1301) tartó időszakot feldolgozó versenytémára a következő nevek utalnak vissza: *Az Árpád-ház hölgyei*, *IV. Béla katonái*, *Lovagok*, *Pecsétörök*, *Szent Erzsébet társalkodónői*. A Mária Terézia kora (1740–1780) versenytémára születtek meg a *Habsburgok*, a *Habsburgerek*, a *Keszi huszárok*, a *M. T. neveletlen gyermekei* (az M. T. monogram Mária Teréziára utalhat), a *Mária Terézia hívei*, a *Teréz Anyó* (Kalkuttai Szent Teréz nevéből utal vissza Mária Teréziára) és a *Terézia nyomában* nevek. A második világháború (1939–1945) időszakára utaló csoportnevek pedig a következők: *Merénylők* (az Adolf Hitler elleni merényletre utal), *Pacifisták*, *Panzerfaust* (a német hadsereg legnagyobb számban gyártott, egyszer használatos páncélromboló fegyverére utal), *Valkür* (a Valkür fedőnevű hadműveletre utal). A példákból látszik, hogy néhány név több versenytémát is felidéz.

4.2. Valódi történelmi és irodalmi személyiségek, uralkodócsaládok neveit felidéző csoportnevek

Külön kategóriát alkotnak azok a csoportnevek, amelyekben valódi történelmi és irodalmi személyiségek, valamint dinasztiai nevei rejtőznek. A következő neveket sorolhatjuk be ide:

⁸ A kérdőívben a csoporttagok a csapat földrajzi helyhez kötődését is kiemelték a névadás indítékának megjelölésében. A következő választ közölték: „A nagy forgalmat lebonyolító vasútállomást és környékét, valamint iskolánk székhelyét, Érsekújvár városát is három alkalommal bombázták a szövetségesek, óriási embervesztéget és anyagi károkat okozva.”

*Anonymus*⁹ (III. Béla névtelen jegyzője), *Árpadosok*, *Az Árpád-ház hölgyei*, *Bocskai hajdúi*, *Habsburgerek*¹⁰ (a *Habsburg* és a *burger* szavak szóösszevonásával jött létre), *Habsburgok*, *III. Béla csatlósai*, *IV. Béla katonái*, *Kossuth fiai*, *Mária Terézia hívei*, *Mária Terézia testőrei*, *Mátyás gyermekei*, *Mátyás király fekete serege*, *Ocskay hóhérai*, *Petőfi tudósai*, *Rákóczi apródjai*, *Rákóczi hívei*, *Sissi szomszédai*, *Sissi udvarhölgyei*, *Széchenyi követői*, *Szent Erzsébet társalkodónői*, *Teréz Anyó* (Mária Terézia neve mellett Teréz anya nevére is visszautalhat), *Terézia nyomában*, *Terka testőrei* (a *Terka* Mária Terézia nevének becézett formája), *Vak Bottyán kurucjai*, *Vaskancellár* (Otto von Bismarck porosz kancellárra utal a név), *Zrínyi katonái*. A példákból jól látható, hogy az ebben az alkategóriában található névanyag egy részét konkrétan a 4.1.2. pontban bemutatott szempont motiválta, ezért a nevek egy része abban az alkategóriában is helyet kap. Egy-egy név ugyanis hol egy, hol többféle motivációt is képvisel vagy sejtet.

4.3. Mitológiai hősökre, alakokra, lényekre utaló csoportnevek

Néhány esetben görög vagy római mitológiai szereplőkre bukkanhatunk a csoportnévben: *Amazonok*, *Aphrodité-Athéné-Héra* (utal a csapattagok nemére is), *A 3 moira*, *Grácia*, *Három grácia*, *Murányi Vénuszok* (Vénusz a szerelem istennője), *Múzsák*, *Nephilimek*, *Unikornisok*. Slíz Mariann szerint az ide tartozó csoportnevek alapját képező mitológiai nevek leginkább a magyar névtanban eddig kategóriaként fel nem vett, nemigen tárgyalt csoportnevek, illetve embercsoportok nevei közé sorolhatók. Névtani szempontból a csoportneveket alkotó mitológiai nevek a tulajdonnév és közszo határán helyezkednek el (pl. *Gorgók*, *Moirák*, *Múzsák*; Slíz 2013: 222). A mitológia szereplővilágából választott *Múzsák* csoportnév a szövegalkotáshoz társított emelkedett lélekállapotot is rögzítheti (N. Tóth–Petres Csizmadia 2023: 121).

4.4. Műcímekre és a populáris filmkultúra műcímeire utaló csoportnevek

A csoportnevek néhány esetben az irodalom és a film műcímeinek világából merítenek ihletet. Az ilyen típusú nevek létrejöttét az is befolyásolhatta, hogy a történelemversenybe bekapcsolódott versenyzők nagy része a rokon Katedra irodalomversenyben is érdekelt volt, és néhány esetben mindkét versenyben azonos csoportnevet használhattak. *A radványi sötét erdő rémei* csoportnév Arany János *Tetemre hívás* című balladájára utal. *A Kassai polgárok* csoportnévben Márai Sándor műve ismerhető fel. *A Murányi Vénuszok* csapatnév mögött Gyöngyösi István *Márssal társalkodó Murányi Vénus* című műve húzódik meg. *A Főnix rendje* csoportnév a Harry Potter-könyvekből ismerős varázslókból és boszorkányokból

⁹A név a névtelenség szándékával is keletkezhetett.

¹⁰Hasonló névszerkezetet követ a névanyagban szereplő *Johannesburger* csoportnév is (*Johannesburg* városnév és a *burger* idegen nyelvi elem összevonásával jött létre).

álló titkos szervezetre utal, de a regény alapján készült *Harry Potter és a Főnix rendje* című brit-amerikai filmet is felidézheti.

A csapatnevek másik csoportja az animáció és a film világából inspirálódik. A *Pindúr pandúrok* név a Legere irodalmi verseny csoportnevei között is felbukkan (N. Tóth–Petres Csizmadia 2023: 124), és rajzfilmszereplők ismerhetők fel benne. További nevek sorolhatók be ebbe a csoportba: *Agymanók* (a 2015-ben bemutatott animációs film), *A háború angyalai* (2013-ban készült film), *A három testőr* (Alexander Dumas regényére épülő film), *Bambik* (az 1942-ben bemutatott *Bambi* című amerikai animációs film szereplőjét idézi fel), *Bosszúállók* (2012-ben bemutatott film), *Enigma 3* (2001-ben bemutatott film), *Észbontók* (televíziós vetélkedőre utal a név), *Fosztogatók* (2016-ban bemutatott film), *Gyűrűk urai* (J. R. R. Tolkien regényére és a belőle készült filmre is utalhat), *Harcosok klubja* (1999-ben bemutatott filmdráma), *Magyar vándorok* (a Holtai Gábor rendezte *Magyar vándor* című filmvígjáték alapján), *Mickey Mouse, Minyonok* (2015-ös film), *Roszzfiúk* (2022-ben bemutatott animációs film), *Szelíd motorosok* (1969-ben bemutatott film), *Szupercsapat* (2010-ben bemutatott akciófilm), *Valkűr* (a *Valkűr* című film egy amerikai-német háborús filmdráma Bryan Singer rendezésében).

4.5. A csoport-összetartozásra, a csapatjellegre és a csapattagok belső tulajdonságára utaló csoportnevek

A csoportnevek egy jelentős része a csoporttagok közti kapcsolódást hangsúlyozza, a csapattagok személyéről és neméről árulkodik, az egymást közti viszonyt, az együttműködést idézi fel, vagy önmagukat biztató, feldicsérő jellegű névként jelenik meg a csapatnév.

4.5.1. A csapattagok személynevéből alakult csoportnevek

A versenyzők személynevéből létrehozott nevek többsége a keresztnévet tartalmazza. Ezek feltárják a csapattagok keresztné- vagy becenevét, gyakran mozaikszó formájában. A keresztnévek kezdőbetűiből áll össze a *J.B.P.* (Jenő, Benedek, Péter), *FLP* (Ferenc, László, Péter), *2MD* (Máté, Márió, Dániel) (a számjegy utal a keresztnévekben előforduló *M* kezdőbetű duplicitására), *POG* (Péter, Ottó, Gergő). A *VKD2015* csoportnév a csoporttagok keresztnéveinek (Viktória, Kristóf, Dominika) kezdőbetűiből és a versenyévfolyamra utaló számjegyből áll. A mozaikszóval létrejött *Begyöda* név a csapatot alkotó tagok keresztnévei (a Bettina, Gyöngyvér, Davina nevekből) első szótagjainak összevonásából jött létre. Valószínűleg szintén a keresztnévekből keletkeztek, de vissza nem fejtethető nevekként jöttek létre a *BGyD*, *BKL*, *NHG Master* és a *VBV bánok* csoportnevek. Az *Oszi csapata* és a *Gábor angyalai* csoportnevek esetében az egyik mögött az egyik csapattag (Oszkár) becenevét, a másikban a csapattag keresztnévet (Gábor) azonosíthatjuk. A *Két Áron és egy Levente* csoportnév mindhárom csapattag keresztnévet felfedi. „*A lányok, na meg a Bálint*”

csoportnév utal két csapattag nemére és felfedi a harmadik tag keresztnevét (hivatalos névformában). A *Czahiku* csoportnév a csapattagok családneveinek (Czakó, Hizsnyan, Kuzma) mozaikszavaként jött létre.

4.5.2. A csapattagok nemére utaló csoportnevek

Számos esetben a csoportnév utal a csapatot alkotó tagok nemére is. A szintén a csapatjelleget hangsúlyozó névanyagban a következő neveket találjuk: *Az Árpád-ház hölgyei*, *Bad girls*, *Bátorkeszi kisjányok+1*, *Bélnyok* (utal az osztályra is, amelyben a csapattagok tanulnak), *Borsi leányok*, *Buzitai vitézleányok*, *Czuczoros lányok*, *Csajszibarackok*, *Csajszik*, *Csallóközi tündérek*, *Csilizközi boszorkák*, *Fiúk*, *Girl Power*, *Gráciák*, *Három grácia*, *Hercegnők*, *Honleányok*, *Laki lányok*, *Lévai huszárok*, *Ostorlábú töris csajok*, *Rosszfiúk* (filmcímre is utal a név), *Sissy udvarhölgyei*, *Széchenyi lányai*, *Szent Erzsébet társalkodónői*, *Szigetvári hősnők*, *Történész csajok*, *Udvarhölgyek*, *Vándorszínésznők*, *Várkonyi betyárnők*, *Várkonyi úriemberek*.

4.5.3. A csapatjelleget kidomborító csoportnevek

A csapatban való együttműködés hangsúlyozása egyes csoportnevekben is visszatükröződik. A legnagyobb kategóriát ebben a csoportnévanyagban a többes számú főnevet, melléknevet, főnévi értelemben vett melléknévi igenevet tartalmazó nevek alkotják: *Abszolút törisek*, *A földemesi harcosok*, *Agymanók*, *A háború angyalai*, *Ajtótólók*, *A jövő reménységei*, *A legszebb történészek*, *Amazonok*, *A múlt gyermekei*, *A múlt rabjai*, *Anarchisták*, *Angyalok*, *Anonymusok*, *Apacsok*, *A radványi sötét erdő rémei*, *A szabadok*, *A szabadságharc vitézei*, *A töri angyalai*, *A történelem prófétái*, *A vörös nemesek*, *Árpadosok*, *Az Árpád-ház hölgyei*, *Bad girls*, *Bambik*, *Bátorkeszi betyárok*, *Bátorkeszi kisjányok+1*, *Bátorkeszi nemesei*, *Bélnyok*, *Bocskai hajdúi*, *Bodrogköziek*, *Bombázók*, *Borsi leányok*, *Bosszúállók*, *Búcsi bosszúúások*, *Buzitai időutazók*, *Buzitai vitézleányok*, *Corvinák őrzői*, *Corvinosok*, *Czuczoros lányok*, *Csajszibarackok*, *Csajszik*, *Csallóköz tündérei*, *Csallóközi tündérek*, *Csapágyasok*, *Csibészek*, *Csicsói rebellisek*, *Csilizközi boszorkák*, *Csillámpónik*, *Elftársak*, *Elkészt középkori lovagok*, *Elkőborlók*, *Ellenállók*, *Eötvös bárói*, *Eposztolók*, *Erős Pisták*, *Eszetlen eszesek*, *Fáraók*, *Fekete hollók*, *Fekete hollók*, *Fel földiek*, *Felvidéki függetlenségi harcosok*, *Felvidéki történészek*, *Fiatal felvidékiek*, *FidEszesek*, *Fiúk*, *Flamingók*, *Fosztogatók*, *Födémösi Emigránsok*, *Függetlenségiék*, *Gábor angyalai*, *Gáspárosok*, *Géniusok*, *Gömöri testőrök*, *Gráciák*, *Gúta Csillagai*, *Gútai kurucok*, *Gyűrűk urai*, *Habsburgerek*, *Habsburgok*, *Hajdúk*, *Harci pockok*, *Harcoló bajnokok*, *Hercegnők*, *Hetényi hadigólyák*, *Hidépítők*, *Históriások*, *Honfoglaló magyarok*, *Honfoglalók*, *Honleányok*, *Honvédők*, *Hörcsögök*, *Hősök*, *Huncutkák*, *Időutazók*, *III. Béla csatlósai*, *Ipolymentieik*, *IV. Béla katonái*, *Jakobinusok*, *Kalandorok*, *Kassai lovagok*, *Kassai polgárok*, *Keresztes lovagok*, *Keszi huszárok*, *Kirájok*, *Királyok*, *Kis Történészek*, *Kiskutatók*, *Komáromi rekruták*, *Kossuth fiai*, *Kövecskék*, *Központi Hatalmak*, *Krónikások*, *Kurucok*, *Kvízmenők*, *Laki lányok*, *Lázadók*, *Léglovagok*, *Lévai agymenők*, *Lévai huszárok*, *Levellerek*, *Lovagok*, *Lovasíjász*

dacisták, M.T. neveletlen gyermekei, Máglyaszítók, Magyar vándorok, Mária Terézia hívei, Mária Terézia segédei, Mátyás gyermekei, Merénylők, Messiások, Mínyonok, Múltba merengők, Murányi Vénuszok, Múzsák, Nádszeg hősei, Nádszegi tudósok, Nagy Sarló Történészek, Nagymagyar nagy magyarok, Nagymagyar testőrök, Nagysallói nemzetőrök, Nephilimek, Névtelenek, Ocskay hóhérai, Okosok szépek szerények, Ostorlábú töris csajok, Oxfordi magyarok, Őszbontók, Pacifisták, Pecsétőrök, Petőfi tudósai, Pindúr pandúrok, Protestánsok, Rákóczi apródjai, Rákóczi hívei, Reformerek, Reformporoltók, Régeszek, Rosszfiúk, Royalisták, Sárkány-rend lovagjai, Sáros körömcipők, Sárospatak tudósai, Selmeci bányarémek, Senkik, Sissi szomszédai, Sissi udvarhölgyei, Stampaysok, Szabadelvűek, Széchenyi követői, Széchenyi lányai, Szeli biciklások, Szelíd motorosok, Szent Erzsébet társalkodónői, Szent Korona Őrei, Szigetvár hősei, Szigetvári hősnők, Szövetségesek, Sztálingrád harcosai, Táblabírák, Tarajos goethek, Tengelyhatalmak, Terka testőrei, Testőrök, The queens, Tigrisek, Tompások, „Torziós ingek”, Töribarátok, Töribarátok, Törisek, Törtitőrök, Törivadászok, Történelem vadászok, Történelmi detektívek, Történész csajok, Történészek, Történészek, Trónkövetelők, Udvarhölgyek, Unikornisok, Uralkodók, Utazók, Utódok, Vad angyalok, Vad-Ászok, Vajánházi hercegek, Vak Bottyán kurucjai, Vándorszínésznők, Várkonyi betyárnők, Várkonyi úriemberek, VBV bánok, Végyári vitézek, Vörös ingesek, Zrínyi katonái, Zuluk (dél-afrikai népcsoportra utal a név), Zsokék.

Ebben a kategóriában jól elkülöníthető alkategóriát alkotnak a *csapat* szót tartalmazó nevek: *Aranycsapat, „Az” csapat, Csonka csapat, Kaktusz csapat, Lukanényei csapat, Oszi csapata, Szirtes csapat, Szupercsapat.* A csoport jelentéskörét idézik fel a *Fekete sereg, Felvidéki sereg, Főnix rendje, Fradi, Harcosok klubja, Kinderkommandó, Legio X Gemina* (egy római légióra utal a név), *Lovásjász dacisták, Mátyás király fekete serege, Méhkas, Nemes ifjak társasága, Sárkány-rend lovagjai, Somorjai front, Szent Korona Őrei, Szímői FBI, Társalkodási Egylet, Terka testőrei, Testőrség, Triumvirátus* nevek.

Sajátos alkategóriát alkotnak azok a csoportnevek, amelyek a hármas számot a csoportnévbe foglalva szintén a csapatjellegre hangsúlyozzák: *A Három, A három muskétás, A három testőr, A legjobb triumvirátus, A 3 Moira, Bodroközi trió, Enigma 3, Fantasztikus 3-as, Háborús hármas, Harcos hármas, Hármak ereje, Hármas szövetség, Három grácia* (a csapat tagjainak nemére is utal), *Három időutazó, História trió, Időutazó trió, 3 muzsikusz, Szentháromság, Teher Trió, Triumvirátus.* A hármas tagságra utalnak *„A lányok, na meg a Bálint”* és a *Két Áron és egy Levente* csapatnevek is.

4.5.4. A névadók személyére utaló nevek és magukat a névadókat feldicsérő, biztató nevek

A csapatjellegre és a csapathoz való tartozást azok a nevek fejezik ki, amelyek a csapattagok önmeghatározását tükrözik, illetve versenycsapatok esetében biztató, feldicsérő jellegűek. Ebbe a kategóriába a következő nevek tartoznak: *Abszolút törisek, A jövő reményesei, A leg-*

jobb triumvirátus, A legszebb történészek, Amazonok (a csoportnév utal a görög mitológiában ismert női harcosokra), *Aranycsapat* (a név arra utal, hogy a csapat ambíciója a versenyben való győzelem volt), *Bad girls, Bátorkeszi betyárok, Csibészek, Csicsói rebellisek, Elmepalota, Eszetlen eszesek, Fantasztikus 3-as, FidEszesek* (egy politikai párt neve is szerepel benne), *Géniuszok, Gúta Csillagai, Hősök, Huncutkák, Kalandorok, Királyok* (a *Királyok* alakváltozat szándékos elferdítése), *Királyok* (a csapattagok előkelőségére, felkészültségére utal), *Kvízmenők, Lázadók, Lévai agymenők, M.T. nevetlen gyermekei, Múzsák* (a csoportnévadás motivációja a múzsák tudományokban való jártasságához való hasonítás volt), *Nagy Sarló Történészek, Okosok, szépek, szerények, Oxfordi magyarok* (a csapat tanultságára, felkészültségére utal a név), *Szupercsapat, Töribarátok, Töritörők, Történ Ész, Történészek, Vad-Ászok, Várkonyi betyárnők, Várkonyi úriemberek.*

4.6. Földrajzi vagy intézményi kötődést felidéző csoportnevek

A névadás gyakori motivációja sok esetben az oktatási intézmény regionális meghatározottsága, az iskolához való kötődés és a közösségi és regionális identitás hangsúlyozása volt.

4.6.1. Az oktatási intézmény nevét és fenntartóját felidéző csoportnevek

Az ebbe a csoportba sorolt nevekben megjelenik az iskola neve: *Árpádosok* (az ógyallai Feszty Árpád Alapiskola és Óvoda), *Corvinosok* (a gútai Corvin Mátyás Alapiskola), *Czuczoros lányok* (az érsekújvári Czuczor Gergely Alapiskola), *Eötvös bárói* (a komáromi Eötvös Utcai MTNY Alapiskola nevéből), *Gáspárosok* (a csicsói Gáspár Sámuel Alapiskola és Óvoda), *Marianum EIK, Matyik* (a gútai Corvin Mátyás Alapiskola), *Stampaysok* (a köbölküti Stampay János Alapiskola), *Tompások* (a rimaszombati Tompa Mihály Alapiskola). Az *FFKIKI* betűszót tartalmazó csoportnév az ipolysági Fegyverneki Ferenc Közös Igazgatású Katolikus Iskolát jelöli. Egy csoportnév az iskola nevének változatlan formájában szerepel: *Hidaskürti AI*.¹¹ Amint láthatjuk, több esetben az iskola nevének része a névadó, vagyis olyan jeles személyiség neve, aki javarészt életrajzi vonatkozásban kapcsolódhat az adott településhez. Egyes csoportnevekben az intézményi kötődést fejezi ki az iskola fenntartójára történő utalás: az *Egyházi sulí* elnevezésű csapat tagjai egyházi fenntartású iskolából érkeztek (gútai Nagyboldogasszony Egyházi Alapiskola és Óvoda).

4.6.2. A régió, település nevére utaló csoportnevek

Sok csoportnév esetében a névadók az adott településhez vagy a régióhoz való kötődésüket fejezik ki, esetleg azt a helyet, ahol az iskolájuk található. A névanyagban így felbukkannak a tágabb régiót vagy utcát jelölő helynevek is. Történelmi-földrajzi tájegység neve több

¹¹ Az *alapiskola* rövidítése.

csoportnévben is megjelenik: *Bodrogköziek*, *Bodrogközi trió*, *Csallóköz tündérei*, *Csallóközi tündérek*, *Csilizközi boszorkák*, *Fel földiek*, *Felvidéki csamáda*, *Felvidéki függetlenségi harcosok*, *Felvidéki történészek*, *Fiatal felvidékiek*, *Ipolymontiek*. Történelmi vármegyére utal a *Gömöri testőrök* csoportnév.

Tekintélyes csoportot alkotnak a konkrét település nevére utaló csoportnevek: *A földemesi harcosok* (Nagyfödemes), *A radványi sötét erdő rémei* (Csilizradvány), *Bátorkeszi betyárok*, *Bátorkeszi kisjányok+1* (a nyelvjárási alakváltozatot tünteti fel), *Bátorkeszi nemesei*, *Borsi leányok*, *Búcsi bosszúásók*, *Buzitai időutazók*, *Buzitai vitézlányok*, *Csicsói rebellisek*, *Födémösi emigránsok* (Nagyfödemesre utal a nyelvjárási alakváltozat), *Gúta Csillagai*, *Gútai kurucok*, *Hetényi hadigólyák*, *Kassai lovagok*, *Keszi huszárok* (Bátorkeszi település nevére utal), *Komárom Rangers*, *Komáromi regruták*, *Laki lányok* (Lakszakállas), *Lévai agymenők*, *Lévai huszárok*, *Lukanényei csapat*, *Nádszeg hősei*, *Nádszegi tudósok*, *Nagy Sarlói történészek* (Nagysalló), *Nagymagyar*, *Nagymagyar nagy magyarok* (a településnév elemeit ismétlik meg jelzős szerkezetként, vagyis szójátékról van szó), *Nagymagyar testőrök*, *Nagysallói nemzetőrök*, *Patonyi GPM* (Felsőpatony), *Selmeci bányarémek* (Selmecbánya¹²), *Somorjai front*, *Szeli bicskások* (Felsőszeli nevére utal¹³), *Szímői FBI*, *Várkonyi betyárok* (Nyékvárkony), *Várkonyi úriemberek* (Nagyvárkony). A *Méhkás* csoportnév is ebbe a kategóriába tartozik, mivel Nagyfödemes település latin nevére (*Fudemus*) utal, melynek jelentése 'méhkás' (födém = méhkás).

4.7. Ismeretlen névadási indítékok

Ebbe a kategóriába azokat a csoportneveket soroltam, amelyek esetében sem a kérdőíves kutatás, sem a jelentéstani vizsgálat nem vezetett a csoportnévadás motivációjának azonosítására. Esetükben a névviselés és a névválasztás összefüggései nehezen ismerhetők fel, pl.: *Angyalok*, *Ajtótolók*, *Csapágyasok*, *Csillámpónik*, *Elkóborlók*, *Fáraók*, *Icspirics*, *Kövecskék*, *Léglovagok*, *Máglyaszítók*, *Okidoki*, *Sáros körömcipők*, *Szirtes csapat*.

4.7.1. Állat- és növényneveket, valamint ételneveket tartalmazó csoportnevek

Önálló csoportnévanyagot képeznek az állat- és növényneveket tartalmazó csoportnevek. Több csapat ugyanis valamilyen állat vagy növény nevét foglalta a névbe. Az állatneveket tartalmazó névanyagban a következő nevek jelennek meg: *Fekete hollók* (utalhat a Hunyadi család címerállatára is), *Harci pockok*, *Méhkás*, *Ostorlábúak*, *Ostorlábú töris csajok* (a két név az ostorlábúakra is utalhat), *Tarajos goethék* (a közönséges tarajosgöte állatnév lehet a név alapja). A csapatjellegét hangsúlyozzák a többes számú névalakok: *Flamingók*, *Hörcsögök*,

¹² A komáromi Selye János Gimnázium csapata alkotta a csapatnevet.

¹³ A név beleillhet az egyes falvak lakóira használt elnevezések – kollektív ragadványnevek – körébe (Bauko 2015: 133).

Tigrisek (a Panzerkampfwagen VI német harckocsira is utalhat). Növénynevet tartalmaz a *Csajszibarackok* és a *Kaktusz csapat*. Ételnévből ered az *Erős Pisták* (a paprikakészítményre utal) csoportnév.

4.7.2. A rejtőzködést tükröző csoportnevek

Ennek a csoportnévanyagnak sajátos típusát alkotják azok a nevek, amelyek valamilyen idegen nyelvet (latin, angol, szlovák nyelv) hívtak segítségül. A névválasztás motivációja esetükben ismeretlen marad, de jelentésük azonosítható: *Bad girls*, *Girl Power*, *Legendary*, *Legio X Gemina* (a legio decima Gemina rövidítése, vagyis a 10. ikerlégió, mely egy római légió volt, melyet Caesar alapított), *NHG Master*, *The queens*. A *Komárom Rangers* a helyre utalás mellett sportcsapat(ok) nevét igyekszik láthatólag felidézni. Az *Ad radices historiae* (jelentése 'a történelem gyökereihez') csoportnévbe egy frazéma épült be. A *Furta Sacra* csoportnév arra a középkori keresztény szokásra utal, amelynek során a szentek ereklyéit ellopták (jelentése 'szent lopás'). Ezek a nevek a rejtőzködés eszköztét segítségével hívva a homályos névadási motivációjú csoportnevek közé tartoznak.

A betűszó szóalkotási eljárásával keletkezett csoportnevek többletjelentéssel is bírhatnak: *BGYD*, *BKL*, *FLP*, *FRCS*, *J.B.P.*, *2 MD*, *POG*. A *VKD2015* név a betűszó és egy számjegy kapcsolatából áll. A *VBD bánok* csoportnév esetében a betűszó még egy közszóval is kiegészült. A *Patonyi GPM* csoportnévben a betűszó előtt egyszavas *-i* képzős földrajzi név áll. A *Szímői FBI* csoportnév a melléknévképzős településnévből és a Szövetségi Nyomozóirodát (az angol Federal Bureau of Investigation) jelölő név betűszavából áll. A *Marianum EIK* névben a betűszó előtt az intézménynév is szerepel. Az *NHG Master* csoportnév egy betűszóból és egy idegen nyelvi elemből áll. Az *M.T. nevetlen gyermekei* név alapja egy birtokos jelzős kapcsolat. A *Fradi* az FTC budapesti sportklub közismert megnevezése. A névalkotók ezeknél a neveknél törekedtek a játékoságra, a humorra, de öncélúan a rejtőzködés szándéka akár a névadás motivációjának alapja is lehet.

4.7.3. A nyelvi humorra, a játékoságra utaló nevek

A csoportnévalkotásban néhány esetben megfigyelhető a nyelvi játékoságra, a humorra való törekvés, pl. *FidEszesek* (vizuális játékoság), *Elftársak*, *Habsburgerek*, *Johannesburger*, *MessiÁsok*, *Régeszek*, „*Torziós ingek*”, *Történ Ész* (vizuális játékoság), *Vad-Ások*. Amint láthatjuk, ezek egy része szándékos elferdítéssel jött létre, és a többletjelentések generálásának igénye is felmerül az esetükben. Az *Anonymus*, *Anonymusok*, *Nem tudom...*, *Névtelenek*,¹⁴ *Senkik és ???* csoportnevek a névválasztás eredménytelenségére is rámutathatnak, de nyelvi

¹⁴ A *Névtelen* személynév Hajdú Mihály szerint több okra is visszavezethető: vagy nem ismerték vagy nem ismerhették az igazi nevet, vagy esetleg esztétikai okokból választhatták ezt a meghatározást (Hajdú 2003, 153). Esetünkben inkább a rejtőzködés szándéka állhat mögötte.

játéknak, illetőleg a más, konkrét név választásának feladata vagy terhe alól kibújó megoldásoknak is tekinthetőek. A *Senkik* név letagadónévként definiálható.

5. Összegzés

Tanulmányomban egy szlovákiai magyar tanulmányi verseny, a Katedra történelemverseny 10 évfolyamának (2014–2024) csoportneveit vizsgáltam és rendszereztem. A 314 csoportnevet kérdőíves és jelentéstani szempontú vizsgálatnak vetettem alá. A csoportnevek két nagyobb kategóriára voltak oszthatóak: a verseny szellemiségével és tematikájával összefüggő nevekre, valamint a csapattagok személyes kötődéseit felidézőkre. A verseny jellegéhez kötődő csoportnevek a történelmi fogalmak által motivált megnevezések (pl. *Abszolút törisek*), de a versenyévfolyamok központi témájára is utaltak (pl. *Lusztánia, Zrínyi katonái*). A csapattagok személyes kötődéséről árulkodtak azok a csoportnevek, melyek a versenyzők család- és keresztnevéből jöttek létre (pl. *Czahiku, POG*). A legnagyobb névcsoportot a csapatjelleget hangsúlyozó nevek alkották, melyek a csapatban való munkát demonstrálták (pl. *Gráciák, Laki lányok, Udvarhölgyek*). A csapathoz való tartozást fejezték ki azok a csapatnevek is, amelyek a csoporttagok saját magukról alkotott véleményét fejezik ki, pl. *Csibészek, A jövő reménységei, Amazonok* stb. A csapattagok személyes kötődései bukkantak fel azokban a nevekben is, amelyek földrajzi-intézményi kötődést tártak fel. Egyrészt az iskolához való szoros tartozást demonstrálták (pl. a *Corvinosok* a gútai Corvin Mátyás Alapiskolához való kötődést), másrészt a régiót, a történelmi-földrajzi tájegységet idézték fel (*Bodroghöziek, Csallóközi tündérek*), amelyekből származtak. Csak néhány csoportnév esetében nem volt visszafejthető a névadás motivációja, pl. *Okidoki, Szirtes csapat*. A csoportnévalkotásban a csoportnévalkotók életkori sajátosságaiból adódóan néhány esetben megfigyelhető volt a nyelvi játékosságra, a humorra való törekvés, pl. *FidEszesek, Elftársak, Vad-Ászok, Történ Ész*. A standard nyelvváltozat mellett a nyelvjárási változat is alapját képezte egy-egy csoportnévnek, pl. *Bátorkeszi kisjányok+1, Födémösi emigránsok*.

A korpusz alapján kijelenthetjük, hogy a Katedra történelemverseny csoportnevei főleg a csapattagok személyéhez és a verseny jellegéhez (témájához) kötődnek. Gyakran többféle indítékot figyelhettünk meg esetükben: a csapatnevekben különböző fokú motiváltság látszódnak, ezért néhány esetben több kategóriába is besorolhatóak voltak. A névválasztást általában befolyásoló tényezők egyedül és együttesen, szükségszerűen egymás ellen, de egymást erősítve is hathattak; és gyakran rejtve is maradhattak a vizsgáló számára. A nevek a névadók kreativitásáról, nyelvi játékosságáról is árulkodtak.

Irodalom

- Bauko János 2013. Közösségi ragadványnevek használata a szlovákiai magyarok körében. In: Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.) *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában (Válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia – Szeged, 2012. augusztus 30. – szeptember 1. – előadásaiból)*. Budapest: Gondolat Kiadó. 55–68.
- Bauko János 2015. *Bevezetés a szocioonomasztikába*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- B. Gergely Piroska 1966. Újabb szempontok és módszerek a személynévkutatásban. *Nyelv és Irodalomtudományi és Közlemények* 10: 387–391.
- Farkas Tamás 2014. A névtelenség és a megnevezés alapkérdéseiről. In: Bauko János – Benyovszky Krisztián (szerk.) *A nevek szemiotikája*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra–Budapest: Közép-Európai Tanulmányok Kara – Magyar Szemiotikai Társaság. 124–138.
- Hajdú Mihály 2003. *Általános és magyar névtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- J. Soltész Katalin 1979. *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kisvárdai Károly 1974. Adalékok az iskolai ragadványnevek kutatásához. *Magyar Nyelvőr* 98: 277–282.
- N. Tóth Anikó – Petres Csizmadia Gabriella 2023. Csoportnevek a Legere Irodalmi Versenyen. *Névtani Értesítő* 45: 117–133. <https://doi.org/10.29178/NevtErt.2023.8>
- Presinszky Ágnes 2015. A Katedra Történelemverseny múltja és jelene. *Katedra* 22/5: 16.
- Slíz Mariann 2013. A tulajdonnév funkciója a görög mitológiában. *Névtani Értesítő* 35: 221–229. <https://doi.org/10.29178/NevtErt.2013.16>
- Slíz Mariann 2015. Általános névtani kérdések. In: Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.) *Magyar név kutatás a 21. század elején*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. 93–114.
- Šrámek, Rudolf 1999. *Úvod do obecné onomastiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Takács Judit 2023. Névtani (határ) esetek. Személynevek a segédtudományok tükrében. Eger: Líceum Kiadó.

Summary

DESCRIPTIVE TEAM NAMES FOR THE KATEDRA HISTORY COMPETITION

In my study, I present the naming motives of the team names of the Katedra History Competition, which is part of the Katedra group, based on naming motives and semantic analysis. The corpus under study consists of the naming material of 10 years of the competition: 314 team names created by the 416 teams participating in the competition (I count the repeated team names only once). Part of the naming material reveals the nature and themes of the competition, and part reveals the personal attachments of the team members. As with the nicknames, some of the names refer to a characteristic of the person bearing the name, but unlike the nicknames, the names were not given to the team members from outside, but were given by the team members themselves. The age-specific nature of the team names also gives rise to a tendency towards linguistic playfulness and humour. The team names of the competition are extremely varied, and the motivation for group naming is often multifaceted.

H. TÓTH ISTVÁN

A NYELVHASZNÁLAT ÉS A HELYESÍRÁS TANÍTÁSA 1. ÉVFOLYAMOS TANULÓKNAK

nyugalmazott egyetemi docens, Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága

1. Célkitűzés

Jelen tanulmány középpontjában a 6–7 éves korú tanulók nyelvhasználatának és helyesírásának a tanítás- és tanulásszervezési kérdései állnak. Az iskolába lépő gyermek ösztönös nyelvhasználattal rendelkezik; ennek tudatossá tétele, fejlesztése, a szókincs gazdagítása az iskola feladatai közé tartozik. Az idekapcsolódó tényeket és összefüggéseket Galgóczi Lászlóné első évfolyamosoknak írt magyar nyelvi munkafüzete (Galgócziné 2016) és gyakorló feladatgyűjteménye (Galgócziné 2021) nyomán adom meg.

Célkitűzésem anyanyelv-pedagógiai háttérül Takács Etelnek az anyanyelvi alpművelésről ma is érvényes nézetei szolgálnak (Takács 1978). E fontos ismeretek mentén fejtettem ki több alkalommal is a helyesírás tanítását támogató gondolataimat és állásfoglalásomat (H. Tóth 2008, 2016, 2018).

Amikor a helyesírás-tanítás problémáival foglalkozom, akkor a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális nyelv- és irodalompedagógiai stratégiát alkalmazom (H. Tóth 2015). Ennek a stratégiának a háttérében ott találjuk a Beregszászi Anikó által kidolgozott társasnyelvészeti attitűdöt, a hozzáadó, továbbvivő feladatépítés elméletét és gyakorlatát (Beregszászi 2012).

2. Alapvetések

Abból az alapvetésből indulok ki, hogy a helyesírás nem egynemű készségrendszer, ugyanis a vonatkozó nyelvtani és helyesírási szabályok elsajátításában külön-külön jutnak el a tanulók az ismeret szintjétől a készség szintjéig. Vegyük például a tulajdonnevek helyesírását: már alkalmazzák a tanulók a nagy kezdőbetűt, ugyanakkor az egybe-, a külön- és a kötőjeles írás terén jelentékenyen vétenek (Bozsik 2007). Említhetem az igeidőket, az igemódokat, az igekötőket is, hiszen az ezek helyes szóbeli alkalmazásával és írásával összefüggő ismeret-

retanyagot szintén szétterítve sajátítják el növendékeink (H. Tóth 2019). A szóösszetételek normakövető írásával kapcsolatban csak erősíteni kívánom, hogy mennyire bonyolult probléma szakmai és pedagógiai-pszichológiai aspektusból is a helyesírási készségrendszer.

Az előző példák nyomán és más példák okán is ezt kell megállapítanunk: a helyesírást a készség kialakulása, valamint annak megszilárdulása előtt alkalmazniuk kell növendékeinknek. Részben ezzel is magyarázható a tanulók több hibaforrása. Ezért kell szembenézniünk ezzel a kérdéssel: megtanítható-e a helyesen írás? A helyesírás az írástevékenységhez kapcsolódó szabályrendszer, de nem feltétlen velejárója az írásnak, mivel azt valamilyen szinten akkor is megérthetjük, ha hemzsegnek benne a durva hibák. A nyelvtani szabályokat követő helyesen írás készsége sokban függ a teljes személyiség tulajdonságaitól. Ezek a szubjektív tényezők: az értelmesség, a figyelem minősége, tartóssága, az általános és tanulási igény szint, az életkörülmények, az idegrendszeri jellemzők; mindezek jelentős szerepet töltenek be a növendékek helyesírás-tudásában.

A helyesírás valamennyi szabályának egyértelműen hibátlan követése teljes mértékűen sohasem automatizálódik. De az alapvető helyesírási szabályok jól begyakorlott, készség szintű alkalmazása éppúgy megkövetelhető, mint a helyesírási segédkönyvek forrásként történő használata.

Mit tegyünk helyesírás-fejlesztő munkánk eredményességéért? Mindenekelőtt ezekre is érdemes figyelniük:

- a beszédhallás és a beszédmegértés eredményességére;
- a hangsúlyokkal, hanglejtés-változatokkal való bánni tudásra;
- a ritmusérzékre;
- a szótagoló készségre;
- az olvasási képességre;
- az írástechnika és az íráskészség fejlettségére;
- a memóriatartósság fokára;
- az idegen nyelvek tanulásához való viszonyulásra.

A helyesírás tanítása számtalan feladatot ró a pedagógusokra, mivelhogy a helyesírást szüntelenül ápolandó és fejlesztendő készségként célszerű felfognunk. Hol máshol kezdhetnénk tanítványaink életében a helyesen írást alapozni, mint az első évfolyam beszélgetései, olvasás- és írástanítása közepette.

Galgóczi Lászlóné mestertanár-tankönyvszerző és a Mozaik Kiadó sikeres tananyagfejlesztő munkái közül kiemelkedik a beszéd-, olvasás- és írástanításra következetesen figyelő *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1.* című kétkötetes munka. A feladatgyűjtemény az első évfolyam első félévére, az előkészítéstől a kisbetűk megtanulásáig tartó szakaszra,

a munkafüzet a kisbetűk megtanulását követő időre készült. Ez a két kötet az elsősök életkori sajátosságainak a messzemenő figyelembevételével a magyar nyelvű kommunikációjukat alapozza, gazdagítja, gondozza. Ezt úgy teszi, hogy a játépedagógia elveire figyelve a beszédtevékenységek felől haladva segíti az olvasáskészség alapozását, vele párhuzamosan támogatja a helyesírás-tanítás előkészítését.

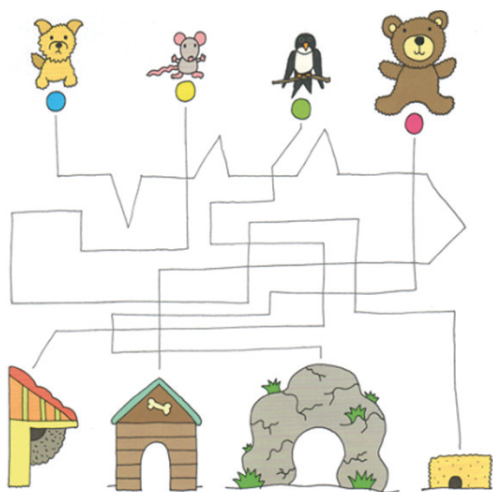
Napjainkban jelentősen átértékelődik a kisiskolások nyelvhasználatra nevelése, mivel hogy a magyar nyelvi kompetenciák fejlesztésének az elsődlegessége a domináns. El kell fogadnunk azt a korszerű filozófiai alapelvet, miszerint nem elég feltárnunk a problémákat, hanem a megoldási javaslatokat is meg kell fogalmaznunk, sőt ki is kell azokat dolgoznunk (web 1). Az anyanyelvi kommunikáció alapfeltétele elsősorban a megfelelő szókincs és az egyes nyelvi funkciók, továbbá a nyelvtan ismerete.

A mi munkánk a nyelvi kompetenciák: a beszéd és a beszédminőség, az olvasás és a szövegértés, az írás és a szövegalkotás és a nyelvi minőség gondozása, mégpedig képességek, készségek, szükségletek mentén. Ehhez a nyelv- és irodalompedagógiai munkánkhoz szüntelenül szem előtt kell tartanunk – többek mellett – az irányított gondolkodási képességek láncolatát is:

- feladatmegoldó: logikai-algoritmikus képességek;
- ítéletalkotás – következtetés – fogalomalkotás;
- problémamegoldó: heurisztikus-kreatív képességek;
- elemi képességek;
- távoli asszociáció;
- eredetiség;
- gazdaságosság, könnyedség és rugalmasság;
- összetett képességek;
- megértés;
- értékelés – bírálat; választás – döntés.

Az első évfolyamosoknak szánt Galgócziné-munkafüzetek megerősítik a családból, az óvodából, a társadalmi együttélésből hozott szókincsset, nyelvi fordulatokat. Így a kisdiákok rendelkezhetnek azzal a képességgel, hogy a különféle kommunikációs helyzetekben szóban, majd írásban is mind eredményesebben tudjanak kommunikálni, és a kommunikációjukban a helyzetnek megfelelően alakítsák a mondandójukat.

Vegyük szemügyre ezt a feladatot! Adott négy állat, négy lakhely, négy szín és egy vonalsokaság. Máris indulhat egy tudáscsillogtatás: ki melyik állatot és lakhelyet ismeri? Melyik a kedvenc állat, és vajon miért?



A didaktikus rajzhoz kapcsolódó szó-kincs (*kutya, egér, fecske, medve, fecskefészék, kutyaól, barlang, egérllyuk*) segítségével rögvest artikulációs és időtartam-gyakorlatot is adhatunk: az ajakrészítés–ajakkerekítés és a rövid–hosszú magánhangzók képzésének gyakorlására. Vannak tanítók, akik nemcsak kivetítik ezt a tanítást segítő rajzot, hanem az állatképekhez szóképeket is helyeznek. Ezáltal a látást és a hallást fejlesztő artikulációs és időtartam-gyakorlatot összekapcsolják a magánhangzók írásképeivel is.

Mindezek mellett a finommotorikus mozgás és a látásszög fejlesztésére is kiváló alkalmat teremt az ilyen gyakorlat. Ezek kétségtelenül írás-előkészítő gyakorlatok.

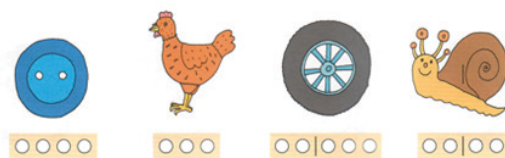
Finommotorika alatt legtöbbször a kéz, a kéz ujjainak finom, összerendezett mozgását értjük. Nemcsak a szem, az arc, a száj, a nyelv izmainak összehangolt mozgását tudjuk erősíteni, fejleszteni az ilyen típusú gyakorlatokkal, hanem a fonémák ejtésének szabályosságát is.



Megfigyelgetjük, illetőleg pontosítjuk is a különböző magánhangzók normakövető képzéséhez szükséges ajakmozgást: a részítést, a kerekítést. Tovább építhetjük ezt a gyakorlatípust a mássalhangzók szabályos képzésének formálásával is. Eközben természetes egyszerűséggel állapíthatják meg tanítványaink, hogy vannak csak önmagukban hangzók, ezek a magánhangzók, és ejtést segítő hanggal képzett hangok, ezek a mássalhangzók.

Nemcsak a rövid–hosszú szembenállás, hanem a zöngés–zöngétlen szembenállás is kellő figyelmet, sőt igen tudatos tanítói tevékenységépítést vár el tőlünk. Ez utóbbi beszédhangképzési nehézséget, vagyis a zöngés–zöngétlen szembenállás problémáját homogén gátlásként is említik a pedagógiai gyakorlatban. Magam inkább a zöngés–zöngétlen mássalhangzó párok helyes megkülönböztetésének feladatáról beszélek. A tanítói gyakorlatomban a zöngés–zöngétlen szembenállást akként figyelték meg és tanulmányozták a növendékeim, hogy a mutatóujjukat gyengéden a géégjükre tették, és különböző fonémákat képeztünk; ekkor a maguk testén érezhették a zöngesség és a zöngétlenség jellemzőit.

Miképpen emelhetjük be a zöngétlen–zöngés palatoveláris explozívaink (*k–g*) normakövető képzését a segítő pedagógiai gyakorlatunkba? Vegyük ezt a didaktikus rajzot Galgócziné feladatgyűjteményéből!



A képek szemlélésekor a dolgok megnevezése mellett a színek és a formák jellemzése is szóba kerülhet. Ekkor újabb példákat gyűjthetünk a nyilvánvaló *gomb*, *tyúk*, *kerék*, *csiga* szavak mellé. Legyünk türelmesek!

Ha torz az artikuláció egyik-másik tanítványunknál, de a tárgyképhez kapcsolódó hangsor jelentése helyénvaló, akkor következzen a *k-g* szabályos ejtését bemutató kortársi példák megfigyelése, miközben a kritikus hangképzést elkövetőknél a pedagógiai tapintat elvét alkalmazzuk. Nekünk, tanítóknak érzékelniük kell, hogy véletlenszerű normasértéssel van-e dolgunk, vagy logopédiai segítség szükséges.

Amikor pirossal a *g* hang, kézzel a *k* hang helyét színeztetjük a tanulókkal, akkor a *k-g* zöngéesség szerinti megkülönböztetését is végzik, miközben a finommotorikus mozgással az íráselőkészítést, illetőleg a tiszta, rendes, olvasható írást is megtámogatjuk. Érdeemes tudnunk, hogy nálunk a körök színezésekor a körívre épülő álló jellegű folyóírást alapozzuk.

Ugyanakkor jelentős ideje fontos és megkerülhetetlen kérdés a tanítási gyakorlatban: szükség van-e még az úgynevezett folyóírás elsődlegességének hangsúlyozására akkor, amikor lényegében számítógépek billentyűzetével és/vagy okoseszközök képernyőérintésével írunk. Nem az én feladatom választ, javaslatokat adni, ám most legalább ennyit illet szólnom erről a kérdésről.

Ez a didaktikus rajz iskolapélda arra, hogyan léphetünk az egyszerű dolgoktól, így az egyszerű nyelvi elemektől az összetett, avagy a bonyolultabb problémák irányába, eközben a helyesírási készséget alapozzuk igen sokoldalúan.



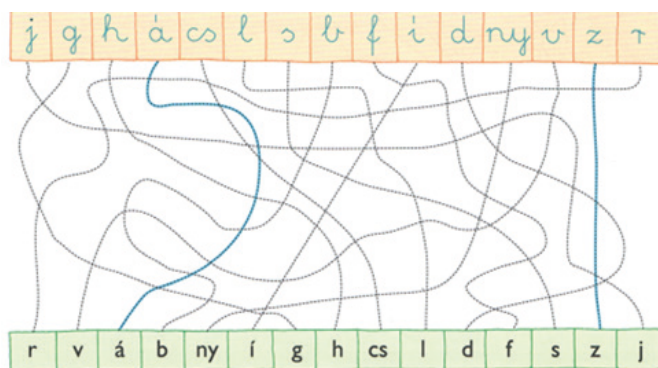
Az ilyen és hasonló megoldású tárgyképek megnevezése után egy-két, a kiemelt dologra jellemző állítást fogalmaztathatunk. Ezeket az állításokat össze is hasonlíthatjuk, ki is egészíthetjük – ekkor a szókincs-gazdagításon túl a mondatépítést is gyakoroltathatjuk.

Tapsolással megszámoljuk az egyes tárgyképekhez kapcsolódó szavak szótagjait, majd a szótagolt szavakban elhangzó hangoknak egy-egy karikát rajzolunk. Itt és most az *o-ó* rövid–hosszú szembenállását figyelhetjük meg, és használhatunk egy-egy színest a kiemelt hangok karikáinak a színezésére. Egyértelmű: ebben a feladatban a szó–szótag–hang nyelvi

szinteket használtuk, majd meg is fordíthatjuk a sorrendet. Azután a mondatszintre emeléssel a szemlélődést a hasznosságra figyelő feladatépítéssel folytatjuk.

A nyelvhasználat tanításának eredményességét azzal is növelhetjük, ha sohasem elégedünk meg egyetlen nyelvi és/vagy beszédszint alkalmazásával, hanem mindig továbblépünk, hogy felfedezhessék tanítványaink a nyelv és a beszéd szabadságát, végtelenségét, ugyanakkor a gondolatközlés felelősségét is.

Első ránézésre itt három réteggel van dolgunk: írott kisbetűkkel, kacskaringós vonalak sokaságával és nyomtatott kisbetűkkel szembesülhetünk.



Az írott–nyomtatott betűk összekötéssel történő párba állítása után hangképzést gyakorolhatunk, majd szókincset erősíthetünk-bővíthetünk. Idekapcsolhatjuk a szótagolást, azután szabadon fogalmazhatnak meg tanítványaink rövidebb-hosszabb mondatokat. Ekkor érdemes és helyénvaló az artikuláción túl az intonációra (a hanglejtésre) és a modulációra (a hangnem megváltoztatására) is figyelemmel lennünk. Ne legyünk szűkkeblűek az időtartam biztosításával, amikor az ilyen és hasonló feladatokat végeztetjük tanulóinkkal! Felmerülhet a kérdés, hogy van-e más eljárási lehetőség az írott–nyomtatott betűk párba állítására. Például betűkártyákkal dolgozhatnak a gyerekek, ekkor is erősíthetjük a finomotorikus mozgásuk biztonságát. Ám a Galgócziné-féle feladatban a térlátás és az önfelegyelem növelhető és a ceruzahasználat biztonsága is fokozható.

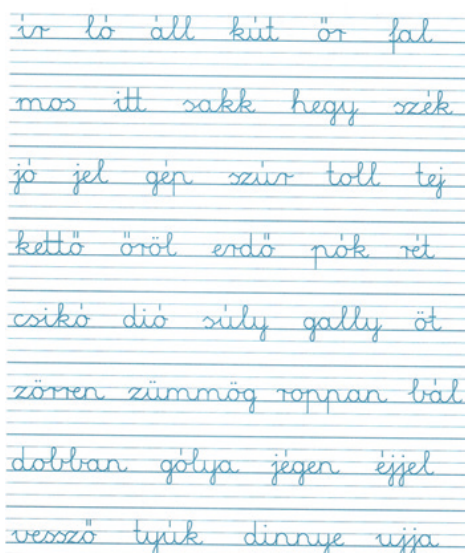
Nyelvtanunk tanításának egyik kritikus pontja a hang–betű kapcsolatának elemzése. Be kell látnunk, hogy a helyesírás alapelveink közül a kiejtés, a szóelemzés és az egyszerűsítés elvek elsajátításához járulunk hozzá az ilyen és hasonló megoldásokkal. Mi a funkciója, azaz a haszna a kapcsolódó szemlélődésnek és feladatépítésnek az ilyen és hasonló tevékenységekben? A tudatosság formálása, az elemzőkészség izmosítása, amely értékekkel a tanulók helyesírását alapozhatjuk.

Tapasztalataim alapján állítom: az 1–2. évfolyamos gyerekek sosem idegenkedtek attól, hogy az ujjakra szedjék a tárgyképek mentén elhangzó beszédhangokat, majd össze is vessék

a megfigyelésüket a vonatkozó betűképekkel. Rendkívül fontos a hang–betű megfeleltetése, mert ez a gyakorlattípus is hozzájárul a helyesírás eredményes tanításához. A 6–7 éves korú gyermekek életkorának és az életkorukban jellemző, iskolai tudásnak megfelelő ez a feladattípus.

<p>alma</p> <p>Hány hang? a l m a</p> <p>○ ○ ○ ○</p> <p>4 hang</p> <hr/> <p>Hány betű? a + l + m + a</p> <p>4 betű</p>	<p>szőlő</p> <p>Hány hang? sz ő l ő</p> <p>○ ○ ○ ○</p> <p>4 hang</p> <hr/> <p>Hány betű? sz + ő + l + ő</p> <p>4 betű, de az sz = s + z (két írásjegy)</p>	<p>olló</p> <p>Hány hang? o ll ó</p> <p>○ ○ ○</p> <p>3 hang</p> <hr/> <p>Hány betű? o + l + l + ó</p> <p>4 betű</p> <p>Írásban kettőzzük a l betűt: olló.</p>	<p>meggy</p> <p>Hány hang? m e ggy</p> <p>○ ○ ○</p> <p>3 hang</p> <hr/> <p>Hány betű? m + e + gy + gy</p> <p>4 betű, de a gy + gy = ggy (három írásjegy)</p> <p>Írásban a gy betűnek csak az első jegyét kettőzzük meg: meggy.</p>
---	---	--	---

A látó–halló olvasáskészség erősítése mellett a szókincs fejlesztése és az írástechnika gondozása állhat az itteni tevékenységsorozat középpontjában. Írott egytagú és kéttagú szavakat kell mintakövetéssel, az írásminta szerint: tiszta, rendes, olvasható írásképpel másolniuk a tanulóknak, akik tapasztalati úton sajátítják el a helyes írásmódot. Aknázzuk ki a példaanyag és a feladat minden részletét! Miről van szó?



Felolvastathatjuk a szavakat egyenként és soronként. Megfigyeltethetjük, hogy egy- vagy kéttagú szó-e az adott példa. A hallás-látás összetett érzékeléssel megállapíthatják a tanulók, hogy rövid vagy hosszú magán-, illetőleg mássalhangzó található-e az írandó szóban.

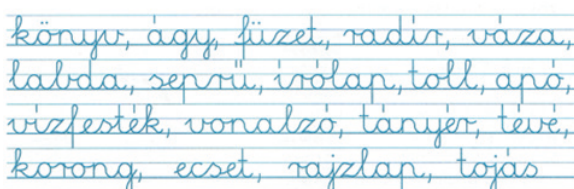
A kiejtés, a szóelemzés és a hagyomány elve érvényesül ebben a szóanyagban. Azt tapasztaltam, hogy minden különösebb erőfeszítés nélkül sajátítja el ez a korosztály ezeket a helyesírás-tudományból való szakki-fejezéseket. Teszik mindezt akkor, ha maguk – a mi tapintatos segítségünkkel – fedezik fel az egyes szakszók jelentését.

Most is felmerülhet az a kérdés, hogy a készségek mentén szervezett differenciált tanítás- és tanulásirányítás biztosít-e több sikert, vagy inkább a klasszikus frontális, együttes munkában végeztessük-e el az írottról való írás gyakorlását. Ezt az anyanyelv-pedagógiai

dilemmát az adott tanulócsoport készség- és képességszintjének figyelembevételével magunk tudjuk eldönteni, de a gyermek mindenképp felett álló érdekét szem előtt tartva.

Ezúttal is érvényes a szó szintjéről történő továbblépés a mondat szintjére. Ha így járunk el, akkor kétségtelenül a nyelvhasználatot is gondozzuk, még hozzá egyre változatosabb mondatfajták alkotására készítetve kisdíákjainkat.

Az ilyen és hasonló szógyűjtemény lehetőséget kínál az olvasástechnika gondozására, a szókinccs fejlesztésére, árnyalására hasonló jelentésű szavak említésével (*ágy, heverő, kanapé, fekhely* stb.), a beszédhangképzés pontosítására, helyesbítésére, valamint az írástechnika erősítésére, a helyesírás alapozására is.



Az írásgyakorlatok lehetőségei közül az egyszerű másolás mellett tollbamondásra, látó-halló tollbamondásra és emlékezetből való írásra is gondolhatunk. Mindezeket túl a szótagolást is gyakoroltathatjuk, valamint a változatos mondatalkotás előkészítője lehet a szövegalkotásnak is, ha egy-egy hívószó segítségével akár 3-4 mondatos, vagyis bekezdésnyi szöveget várunk el tanítványainktól.

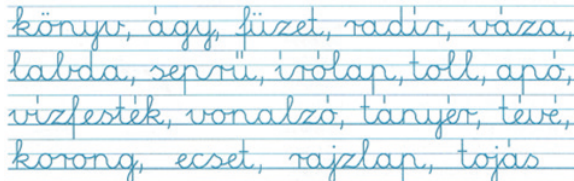
Galgócziné taneszközei nem rugaszkodnak el sem az életkori jellemzőktől, adottságoktól, sem a nyelvpedagógiai hagyománytól, amikor a 6-7 éves kisdíákokat bevezetik a hang, a szó és a mondat világába. Ugyanezt a körültekintést tapasztaljuk akkor is, amikor az olvasást, az írást és a helyesírást alapozó hangtani tudnivalókat tárják elő az első évfolyamosoknak szerkesztett feladatok.

Az eddigiekből is kiviláglott, hogy Galgócziné taneszközeiben tudatos és nagy figyelemmel történt válogatás folyamánként jelenik meg néhány, a helyesírást alapozó szabályunk. Ilyen például a rövid és hosszú magán- és mássalhangzók normakövető képzése, mert ez a kiejtés elvének a megfigyeltetését, valamint alkalmaztatását támogatja. Nyilvánvalóan máris kapcsolódik ehhez a nyelvpedagógiai tevékenységünkhöz az értelemtükröztetés elve. Ebben az esetben az értelemtükröztetés az például, hogy a szóalak leírásakor: *agy – ágy, bab – báb, megy – meggy, szál – száll* stb. egy egyszerű elemzést, itt és most a jelentés értelmezését hajtjuk végre.



A helyesírás tudatos alapozását segítjük az egyszerű szavak elválasztása legszükségesebb tudnivalóinak a megismerésével, alkalmazásával. Most az egytagú szavak elválasztásáról szerezhetnek, szerezzenek is tapasztalatot tanítványaink egyszerű megfigyelés által. Ráadásul az ilyen példák is nélkülözhetetlenek az első évfolyamosok sikeres olvasás-, írás- és helyesírás-gyakorlatának a kialakításában.

Ha a szemlélődés, a feladatépítés és a hasznosság hármására vagyunk tekintettel, akkor ilyen és hasonló tevékenységeket végeztetünk el. Elemzés ezekkel az egyszerű kérdésekkel indítva: Melyik hang segít értelmessé tenni ezeket a szavakat? Melyik betű hiányzik ezekből a szavakból? Ez a gyakorlat és példaanyag a *j* hang többféle jelölésére ad támpontokat. Most nyilvánvalóan a *j*-ly alkalmazásáról van szó. Ekkor a kiejtés elve és a hagyomány elve szakkifejezésekkel élhetünk. Nem okozunk zavart, még csak nem is terheljük a tanulókat, mert világos és közös jelentésértelmezéssel építjük be a hasznos tudásukba ezeket az egész életükre vonatkozó kategóriákat.

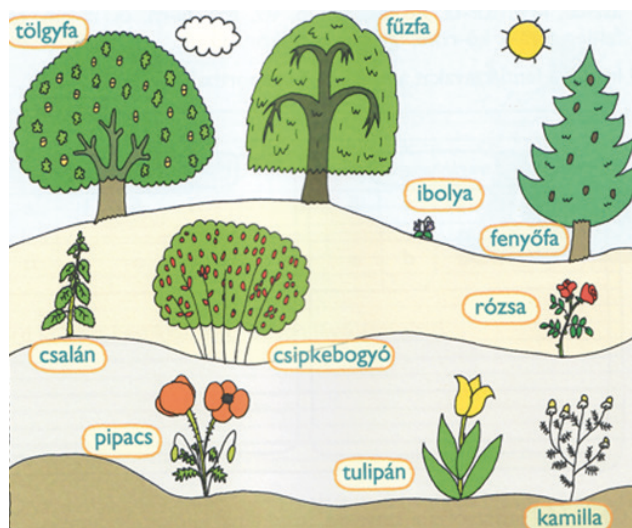


A tanulmányainkból és a tanítási gyakorlatunkból is tudjuk, hogy a szaktárgyi belső koncentráció mellett a tantárgyak közötti külső koncentráció is hatásdúsító, vagyis a tanítást és a tanulást segítő eljárás. Az ilyen értelmes kapcsolatteremtés kitérhető a teremtett és az épített világ jelenségei, értékei irányába is. A *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak I.* kötetében a szerző okosan mérve nyújt támpontokat a tanítóknak és a tanulóknak is.

Galgócziné figyelemmel volt a megismerés életkori és egyéni jellemzőire, ezekre alapozta a tanulás fejlesztését. Gondosan kutatta fel és választotta meg a tanulásfejlesztés tárgyi-cselekvéses, szemléletes-képi és elvont-verbális útjait, ezeket életszerű tartalommal ruházta fel. Törekedett a gondolkodási képességek, elsősorban a rendszerezés, a nyelvvel való kísérleteken alapuló tapasztalás és kombináció, a következtetés és a problémamegoldás fejlesztésére,

különös tekintettel az analízis, szintézis, összehasonlítás, általánosítás és konkretizálás erősítésére. Ezek az eljárások azért is értékesek, mert a mindennapokban az anyanyelv használatának legkülönfélébb területeit, így a tanulók helyesírását is gondozzák.

Artikulációt fejleszt, szókinccset gazdagít, memóriát erősít ez a kép- és szóolvasási feladat. Alkalmat kínál a jelentésértelmezésre, a szókinccs csoportosítására, így például a fák, virágok, gyógynövények körébe.



Tovább is építhetjük ezt a gyakorlatot szótagoltatással, látó-halló tollbamondással, emlékezetből való írással.

A dolgok megnevezésén túl a tulajdonságok: szín, forma, méret megnevezésére is figyelemmel lehetünk. Ezután máris következhet néhány élmény (így: kirándulás, séta) mondatba foglalása, témakövető mondatok alkotása.

Galgócziné e munkafüzetei a mai magyar nyelv árnyalt és igényes használatához szükséges és nélkülözhetetlen nyelvtani ismeretek elsajátítását segítik. Ezúttal az egytagú szavak alkotását, ezek normakövető ejtését, ehhez kapcsolódva a kiejtés elvének a gyakorlatban történő alkalmazását és az írástechnika erősítését, csiszolását is támogatva. A szerző tekintettel van a taneszközeiben a nyelvi és a beszédszintek közötti értelmes átjárás biztosítására, így fejlesztve a szövegközpontúság szemléletét és gyakorlatát.

Ezek a taneszközök a nyelvet kommunikációs térként, eszközként és az életben nélkülözhetetlen jelenségként értelmezik. Ennek alapján a kisdíjak nyelvi kultúrájának a fejlesztése megalapozza a sikeres magyar nyelvű szocializációjukat, hozzájárul a megfelelő önértékelésük kialakulásához, az önbecsülésük fejlesztéséhez, biztosítja az igényes önkifejezésük lehetőségét a helyesírás vonatkozásában is.



Nemcsak az előbbi gondolatmenetet gombolyítom tovább, hanem újabb példát mutatok be a sokoldalú, kreatív-produktív megoldásokra. Mindössze hat mondatból áll ez a párbeszéd:

- Mennyi fecske___
- Éppen fészket raknak___
- Miből készítik___
- Az egyik csőrében száraz fűszál van___
- Ismered a mondókát___
- Fecskét látok, szeplőt hányok, selymet gombolyítok___

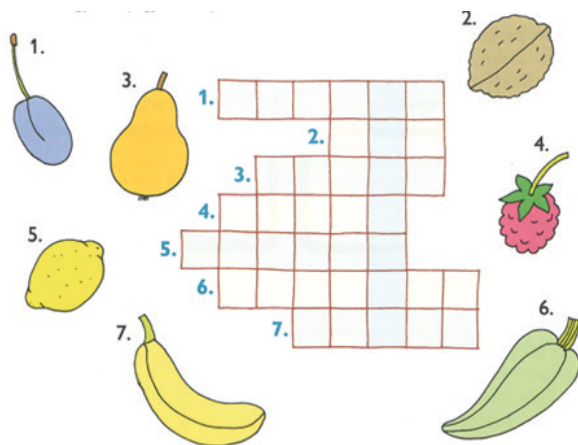
Hat mondatról van szó, de rendkívül izgalmas tevékenységáncot alakíthatunk a segítségükkel: olvasás, helyesejtés, jelentésértelmezés, hang–szótag–szó–mondat sorozat építése, mondatzáró írásjelek alkalmazása, emlékezetfrissítés, szerepjátszás – ezek a nyilvánvalók, amelyek hang- és mozgásutánzással, énekkel, rajzzal is gazdagíthatók. Mindeközben ott van a helyesírás számos kérdése, gyakorlati alkalmazása is természetesen, most sem erőltetve, hanem a megfigyelést, az elemzést, a kreativitást támogatva.

Ebben a feladatban az úgynevezett drámapedagógiai eljárás is megjelenik. Köztudott, hogy a kisgyermek a mindennapi konfliktusok átéléséhez dramatikus játékokkal, különféle dramatikus formák kipróbálásával kapnak, kaphatnak életviteli megoldásokat, például bábjátékkal, helyzetgyakorlattal is.

Nyelvünk ékköveinek a funkcionális, sosem kényszeres használatával árnyaltabbá, képszerűbbé, színesebbé tesszük közlendőnket, stílusunkat. A szóláshasonlatok tanítása látszik a legegyszerűbbnek az anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban az első évfolyamon. Az itt látható feladat a tárgyképek megnevezésére, az artikuláció fejlesztésére, a kiejtés elvének az alkalmaztatására, a lyukas mondatok olvasására és kiegészítésére is kiválóan alkalmas.



Szerzőnk készségesen támogatta a tanítókat az új ötletek kitalálásában, hogy a kreatív gondolkodást is sikeresen fejleszthessék. Hangsúlyt helyezett a tanulók döntéshozatalára, az alternatívák mérlegelésére és a variációk sokoldalú alkalmazására. Fontos feladatának vette a szerző a kritikai gondolkodás megerősítését, az értelmi, érzelmi egyensúly megteremtését, eközben a helyesírás alapozását is a tanulók anyanyelvhasználati sikerességéért.



Ebben a rejtvényfejtő gyakorlatban még a kakukktojás nyelvi játékot is megtaláljuk. Mellette az egyes gyümölcsök színéről, alakjáról, ízéről ugyanúgy beszélgethetünk, amiként a származási helyüket is szóba hozhatjuk. Vagyis a dolgok megnevezése mellett a tulajdonságok megnevezése és a sorszámok alkalmazása is természetesen kapcsolható ehhez a gyakorlathoz.

A szóbeli és az írásbeli teendők közben a kiejtés elve állhat első helyen. Egyébként ez lehet mindenekelőtt a legfontosabb terepe és szempontja az első évfolyamon a helyesírás-tanítás nemes feladatának.

3. Összegzés

Jelen írásban arra vállalkoztam, hogy az anyanyelv-pedagógia művelői: a tanítók és a magyartanárok figyelmébe ajánljam az első évfolyam helyesírás-tanításának több lehetőségét is. Ehhez a – reményeim szerint – közös szemlélődéshez, feladatépítéshez a tanítás- és tanulás-szervezés hasznosságának a fontosságát szándékoztam következetesen érvényesíteni, kitüntetetten az elsősök sikeresebb helyesírása érdekében. Az anyanyelv-pedagógiai együttműködéshez Galgóczi Lászlóné a *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1.* című munkafüzetét és feladatgyűjteményét hívtam segítségül. Ezt azért tettem, mert szerzőnknek az első évfolyamos diákoknak készített taneszközei:

- nyelvileg igényesek,
- verbális és vizuális stílusukban esztétikusak,
- egyértelműen a 6–7 éves korú gyermekeket értelmesen, sohasem gügyögőn megszólítók,
- mindig a megtapasztalásra, az elemzésre, az ítéletalkotásra, a logikus érvelésre készíthetők.

Azt szándékoztam ebben a munkában nyilvánvalóvá tenni, hogy a helyesírási készség kialakítása fokozatosan történik:

- szó másolásával,
- írásjelek pótlásával szóban és írásban kép alapján,
- betű kiegészítésével szóban kép nyomán,
- szótag kiegészítésével kép felhasználásával,
- szavak írásával kép mentén,
- mindezek a helyes kiejtés, az artikuláció segítségével.

A kötetek felhasználását feltétlenül és határozottan javaslom, támogatom a helyesírás-tanításra is figyelemmel.

Források

web 1 = Bogdán Csaba 2024. *Egy lépéssel közelebb.* (2024. 10. 12.) <https://www.facebook.com/profile.php?id=61550963579556>

Irodalom

- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni* (Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bozsik Gabriella 2007. Módszertani javaslatok néhány tulajdonnévfajta helyesírásának tanításához. In: Bozsik Gabriella (szerk.) *2005–2007. Két évtized a helyesírásért*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, Líceum Kiadó.
- Galgóczi Lászlóné 2016. *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1. Munkafüzet*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Galgóczi Lászlóné 2021. *Magyar nyelvi gyakorló kisiskolásoknak 1. Feladatgyűjtemény az előkészítéstől a kisbetűk megtanulásáig*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- H. Tóth István 2008. Néhány szempont a helyesírás és a nyelvtan tanításához. *Módszertani Közlemények* 48 (2): 56–72.
- H. Tóth István 2015. A kontemplatív alapú, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról. In: Gazdag Vilmos – Karmacs Zoltán – Tóth Enikő (szerk.) *Értékek és kihívások 2*. Ungvár. 211–221.
- H. Tóth István 2016. Beszéd- és kiejtésgondozás, olvasás-, írás- és helyesírás-tanítás nem természetes jelekkel – az írásjelek alkalmazása. In: Geecső Tamás (szerk.) *Ikon, nyelvi jel, szimbólum: nem természetes jelek a kommunikációban*. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 82–90.
- H. Tóth István 2018. *A minőségi helyesírásért* (Feladatgyűjtemények és tollbamondások az 5–9. évfolyamok számára). Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- H. Tóth István 2019. *Ismeretek vázlatja és gyakorlatsor az igeekötők tanításához*. In: Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia: Szabályzat, oktatás, gyakorlat: helyesírásról sokszíniűen. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Líceum Kiadó.
- Takács Etel 1978. *A magyar nyelv új tantervéről (5–8. osztály)*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet Pedagógus Továbbképző Könyvtára.

Summary

TEACHING LANGUAGE USE AND SPELLING TO FIRST-GRADE STUDENTS

This study focuses on issues of teaching and learning organization related to the development of language use and spelling in students aged 6–7. Children entering school already possess instinctive language use; making this use conscious, developing it further, and enriching vocabulary are among the school’s responsibilities. The relevant facts and relationships are presented on the basis of Galgóczi Lászlóné’s Hungarian language workbook for first graders (Galgócziné 2016) and her collection of practice exercises (Galgócziné 2021).

The pedagogical background of my objectives is provided by Etel Takács’s still-valid views on basic mother-tongue literacy (Takács 1978). Along these important lines of thought, I have on several occasions elaborated my ideas and position in support of teaching spelling (H. Tóth 2008, 2016, 2018). When addressing the problems of teaching spelling, I apply a contemplative, additive, functional language- and literature-pedagogical strategy (H. Tóth 2015). In the background of this strategy we find the sociolinguistic attitude developed by Anikó Beregszászi, as well as the theory and practice of additive, cumulative task design (Beregszászi 2012).

FARKAS ANETT

STORYLINE AZ ANYANYELVI ÓRÁKON: KOMPETENCIAFEJLESZTÉS KERETTÖRTÉNETEKSEL

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék

1. Bevezetés

Napjaink társadalmi és technológiai változásai új kihívásokat jelentenek az anyanyelvoktatás számára. Az általános iskolás korosztály nemcsak a gyorsan változó szókincshez és vizuális ingerekhez alkalmazkodik, hanem az aktív, együttműködésre és problémamegoldásra épülő tanulási helyzeteket is igényli. Jelen tanulmány célja feltárni, hogy a storyline módszer miként járulhat hozzá az anyanyelv tanításának megújításához: hogyan segítheti a szövegértés és szövegalkotás fejlesztését, miként támogathatja a nyelvtani tudatosságot, és milyen módon ösztönözheti a tanulói motivációt és kreativitást. Az elemzés alapját a nemzetközi és hazai szakirodalom, valamint konkrét iskolai modulok összevetése képezi, amelyek példaként szolgálnak a történetalapú pedagógia hatékony alkalmazására az anyanyelvi nevelésben. A tanulmányban hivatkozott nemzetközi szakirodalmi hivatkozásokat saját fordításomban közlöm, a tartalmi idézeteket a lapszám megadásával is jelölöm.

2. Problémafelvetés

Az alfa generáció tagjai – vagyis a jelenlegi általános iskolás korosztály – már kora gyermekkoruktól a digitális közegben szocializálódtak. A technológiai eszközök átalakítják a tanulási és a kommunikációs szokásaikat (Rzońca–Warchoń 2024). McCrindle és munkatársai (2021) szerint ez az első nemzedék, amely a 21. században született és szocializálódott, így tagjai soha nem tapasztaltak olyan világot, ahol a digitális technológia ne töltött volna be központi szerepet az interakcióban. A szerzők kiemelik, hogy az alfa generáció tagjainak gyermekkorában a technológiai környezet mellett a személyreszabhatóság élménye is meghatározóvá vált: a mesekönyvektől az online tartalmakig minden igazítható volt az egyéni igényekhez, ami jelentős hatást gyakorolt a tanulási, kommunikációs és fogyasztási mintáikra.

Cimene és munkatársai (2024) eredményei rámutatnak, hogy az alfa generáció tanulói jól teljesítenek a gyakorlati cselekvésre, együttműködésre és problémamegoldásra épülő feladatokban. A vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, hogy a diákok számára a facilitátori pedagógusszerep és az élményszerű, interaktív módszerek a leghatékonyabbak, míg a frontális oktatás kevésbé bizonyul motiválónak. Az általános iskolások tehát már nem elégszenek meg a hagyományos ismeretátadással: sokkal inkább igénylik azokat a tanulási helyzeteket, amelyek lehetőséget adnak az aktív részvételre, a közös alkotásra és a felfedezés örömére.

A digitális bennszülöttek¹ nyelvhasználatát a közösségi média erőteljesen befolyásolja: a fiatalok gyorsan elsajátítják az online térben hallott szlengkifejezéseket és nyelvi fordulatokat, azonban a valódi jelentést gyakran félreértelmezik, így használatuk nem mindig illeszkedik a nyelvi kontextushoz (Susanti 2023: 191). Mindez arra utal, hogy az alfa generáció nyelvi kompetenciája alkalmazkodik a globális, gyorsan változó kommunikációs trendekhez, ugyanakkor magában rejtí az egy kockázatot is, hogy nem alakulnak ki kellő mélységben az értő olvasáshoz szükséges készségek. Ezt Néma (2023) is alátámasztja, aki arra a következtetésre jut, hogy az elmélyült olvasás kevésbé jellemző ebben a korosztályban. Nyelvi és kognitív fejlődésükben elsősorban a vizuális sémák dominálnak, kommunikációjukban pedig az irodalmi, a köznyelvi, az angol nyelvi hatások és a szleng sajátos módon keveredik. Mindebből következik, hogy az anyanyelvi nevelés egyik fő feladata a digitális környezetből származó nyelvi hatások ellensúlyozása az értelmező és kritikai olvasás, valamint a mérlegelő gondolkodás célzott fejlesztésével.

Mindebben kiemelt szerepet kaphat a storyline módszer, amely a kerettörténetre épülő tanulási helyzetekben teremti meg az élményszerű, kooperatív és tantárgyközi munkát. A diákok aktív részvétellel, szerepek vállalásával és közös produktumok létrehozásával nemcsak nyelvi kompetenciáikat mélyítik el, hanem szövegértésük és problémamegoldó képességük is fejlődik. A narratív keret lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók reflektíven dolgozzák fel a digitális nyelvi hatásokat, miközben az irodalmi nyelv, a kulturális hagyomány és az értelmező és kritikai olvasás készségei is beépülnek a tanulási folyamatba.

3. A storyline története

1965-ben Skóciában az oktatási hivatal új pedagógiai irányvonalakat határozott meg. A reformfolyamat kiemelt területei közé tartoztak a tanulóközpontú megközelítések, az aktív és felfedező tanulási módszerek, a differenciált csoportmunka, a tantárgyak integrálása,

¹ A digitális bennszülöttek fogalmát először Marc Prensky használta a *Digital natives, digital immigrants* című, 2001-es cikkében. A fogalom a digitálisan szocializálódott generációra utal, akik az internet, a videójátékok és a digitális eszközök világába születtek bele.

valamint a készségekre épülő és fogalomközpontú² oktatás előtérbe helyezése (Mitchell 2013: 1). Bell (2002) megállapítja, hogy a tanárokat arra ösztönözték, hogy holisztikus szemlélettel közelítsék meg az oktatást, és a készségek elsajátítását valós életből vett példákkal kapcsolják össze. Az új tanterv hangsúlyozta a tantárgyak közötti kapcsolódásokat, az anyanyelvi készségek fejlesztésének központi szerepét (hallás, beszéd, írás, olvasás), valamint az esztétika és az újonnan bevezetett környezeti tanulmányok (*environmental studies*) fontosságát (Bell–Harkness 2016: 15). Creswell (1997: 14) szerint ezek a javaslatok radikális szemléletváltást igényeltek, mivel a tanárok tantárgyanként összeállított tankönyvsorozatokra alapozták tantervüket, a tanulói előrehaladást pedig az oldalak és a fejezetek egymás utáni sorrendben történő feldolgozása határozta meg. A szerző továbbá felhívja a figyelmet arra is, hogy amikor ezeket a „korszerűtlen” tankönyveket kivonták a használatból, számos pedagógus bizonytalanná vált abban, hogy mi válhatná fel azokat. Az 1965-ös memorandum ugyan elvi kereteket adott, ám nélkülözötte a gyakorlati bevezetést támogató útmutatásokat.

1967-ben a glasgow-i Jordanhill Pedagógiai Főiskolán (*Jordanhill College of Education*) egy oktatói csoport alakult a tantervi integráció támogatására. Tagjai – Steve Bell, Sallie Harkness és Fred Rendell – főállásban, a hallgatói oktatási kötelezettségeik alól mentesítve, kizárólag tanárokkal dolgoztak együtt. Fröbel, Montessori és Dewey pedagógiai koncepcióját alapul véve kialakult egy új tantervi megközelítés, amely a gyakorlat, reflexió és elmélet egységére épült. A hagyományos ismeretátadással szemben a storyline kérdések révén ösztönözte a tanulókat a gondolkodási képességek fejlesztésére, a problémák felismerésére és megoldására. Kiemelt szerepet kaptak a diákok által megalkotott szereplők is, amelyek lehetővé tették, hogy az érzelmek és a tények egyaránt megjelenjenek a tanulási folyamatban (Bell–Harkness 2016: 16–17). A pedagógusok felkészítő kurzusai két- vagy háromnapos programokra épültek, melyek a helyi központokban szervezett bemutatókkal, iskolalátogatásokkal és visszajelző napokkal egészültek ki. A jógyakorlatok a művészetekre és a drámajátékokra is fókuszáltak (Bell 2002: 178).

A storyline a pedagógusképzés integrálása után nemcsak Skóciában, hanem később nemzetközi szinten is elterjedt. Bell (2002) megállapítja, hogy harmincnégy évvel később már pedagógiai szemléletté vált, amelyet számos európai, amerikai és távol-keleti országban adaptáltak. Az 1988-ban alapított Európai Oktatástervezési Egyesület (EED) – amely 2009-től Storyline International néven működik – kulcsszerepet játszott a terjesztésben és fejlesztésben. Ma a módszer jelen van többek között Izlandon, Hollandiában,

² A fogalomközpontú tanítás olyan pedagógiai megközelítés, amely nem elszigetelt információk átadására, hanem összefüggésekben értelmezett fogalmi rendszerek bemutatására épül. Ebben a szemléletben a fogalmak tágabb kategóriákhoz kapcsolódó jelentésegységek, amelyek magukban foglalják a kisebb tényeket és gondolatokat is. Az ilyen típusú oktatás megvalósításához a pedagógusnak átfogó elméleti rálátással és rendszerszintű gondolkodással kell közelítenie a vizsgált témához (lásd Zaitsev 2021: 1).

Dániában, Németországban, az Egyesült Államokban, Svédországban, Görögországban, Törökországban, Iránban, Oroszországban és Szlovéniában (Bell–Harkness 2016: 17–21). Az évtizedek során a storyline összekapcsolódott a korszerű pedagógiai elméletekkel – mint a konstruktivizmus vagy a többszörös intelligencia elmélete –, és pedagógiai filozófiává vált, amelyet Európában, Amerikában és Ázsiában egyaránt alkalmaznak (Bell 2002: 178).

4. A storyline meghatározása és gyakorlati megvalósítása

Budlova (2014: 421) szerint a storyline egy olyan szekvenciális tanulásszervezési eljárás, amely a környezeti és társadalmi témákból kiindulva, a művészetek és a nyelv eszközeivel ösztönzi a reflexiót és az önkifejezést. A módszer alkalmazása során a pedagógus a diákokkal közösen alakít egy történetet, melyben kiemelt szerepet kap a tanulói részvétel. A tanulók ebben a folyamatban előzetes ismereteikre és tapasztalataikra építve oldják meg a történetben felmerülő problémákat. A módszer alapvető elemei a helyszín, a szereplők és az események, amelyeket a kulcskérdések szerveznek egységbe, ezáltal biztosítva a tantervi tartalmak logikai és élményszerű összekapcsolását. Mindez a kutatási, az elemző és az önértékelési készségek fejlesztése mellett elősegíti az autonóm tanulást is (Budlová 2014).

Néder és munkatársai (2015) értelmezésében a storyline egy élményalapú tanítási forma, amelyben a tanulás epizódokból álló történetként épül fel, és minden epizód egy-egy megoldandó problémát foglal magában. „A módszer többek között fejleszti a szociális és állampolgári kulcskompetenciákat, a kezdeményező képességet, a vállalkozói kulcskompetenciát, a környezet- és egészségtudatosságot, az önismeretet, valamint a mindennapi gazdasági ismeretekben és a pénzkezelésben való jártasságot” (Néder és mtsai. 2015: 40).

A storyline alkalmazásának számos jellegzetessége van, amelyek ugyan nem minden esetben jelennek meg egy-egy témában, de minden történet a módszer alapelveihez és pedagógiai szemléletéhez igazodik. A folyamat lényege, hogy a pedagógus a tanulók meglévő tudásából indul ki, és nyitott, kreatív gondolkodást ösztönző kulcskérdéseket tesz fel, amelyek sorrendje a történet fejezeteit alkotja. A diákok válaszaikat hipotézisek vagy fogalmi modellek formájában fogalmazzák meg, majd ezeket kérdés és kutatás révén tesztelik. A gondolatok feltárásához és bemutatásához változatos technikákat alkalmaznak: vizualizációt, illetve együttműködésen alapuló tanulásszervezést. A tanulói produktumokat gondosan jelenítik meg, az értékelés pedig releváns és építő módon történik, amelynek központi eleme az önértékelés és a társak általi visszajelzés. A storyline közös élményként értelmezhető a tanár és a tanulók között (Bell–Harkness 2016: 18–19). Mikó (2018) ezt az eljárást a problémaközpontú oktatás szemléletéhez hasonlítja, hiszen minden modul egy megoldásra váró helyzetet tartalmaz. A tanulók a következő egységbe csak a feladat sikeres lezárását követően léphetnek tovább.

Creswell (1997: 10–12) szerint a storyline sajátosságát hat alapelv adja:

- a történet elve (*the principle of story*), amely lineáris szerkezetet és kontextust biztosít;
- az anticipáció elve (*the principle of anticipation*), amely a tanulók érdeklődését, bevonódását és folyamatos gondolkodását ösztönzi;
- a tanári kötél elve (*the teacher's rope*), amely a pedagógus irányító szerepét és a tanulói autonómia terét dinamikus egyensúlyban tartja;
- a tulajdonjog elve (*the principle of ownership*), amely felelősséget és motivációt ad a diákoknak;
- a kontextus elve (*the principle of context*), amely az új tudást a meglévő ismeretekhez kapcsolja;
- valamint a tevékenység előtti struktúra elve (*the principle of structure before activity*), amely a fogalmi modellek megalkotásán keresztül segíti a hiányosságok felismerését és a tudás bővítését.

Bell (2002: 178) megállapítja, hogy a módszer lényege abban rejlik, hogy a tanulási folyamatot egy történetalapú forgatókönyv keretezi, amely szereplőket, időt és helyszínt tartalmaz. A tanár facilitátorként előre megtervezi a tantervi célokat, miközben a tudás megszerzése mellett a készségek és attitűdök fejlesztésére is hangsúlyt helyez. A szerző szerint a feltett kérdésekre válaszolva a diákok kifejezhetik ötleteiket vizuális eszközök – képek, modellek, tábló – segítségével. A saját munkájukhoz való kötődésük így erősödik, ami a történet iránti elköteleződésüket is fokozza. A vizuális produktumok arra is motiválják őket, hogy írásban is dolgozzanak a szereplőkön és a környezeten. Bell továbbá leírja, hogy a storyline során a diákok gyakran készítenek a szóbeli prezentáció mellett rajzokat, modelleket és térképeket is.

Creswell (1997) tapasztalatai alapján a storyline-tervezés eltér a hagyományos tanórától. A folyamat első lépése a tantervi célok és az elsajátítandó fogalmak, folyamatok pontos azonosítása, majd a teljes téma epizódokra bontása. Az epizódokat kulcskérdések vezetik be, amelyek mozgósítják a tanulók előzetes tudását, és megadják a közös munka kibontakozásának irányát. A tervezés során a pedagógus meghatározza a kezdő és záró mozzanatok, valamint a reflexió lehetőségeit, továbbá kijelöli a tevékenységeket, a szükséges eszközöket és az értékelés szempontjait. A módszer egyik fontos eleme a rugalmas ütemezés, amely biztosítja, hogy a történet lendülete fennmaradjon, miközben a tanulók aktívan vesznek az élményszerű tanulási tevékenységben. A megvalósítás a tanári együttműködésre és a tanulók fokozatosan fejlesztett kooperációs készségeire épül, így a storyline egyszerre támogatja a tudás rendszerezett elsajátítását és a szociális és kommunikációs kompetenciák fejlődését.

5. A történetmesélés és a storyline kapcsolata

A történetmesélés a pedagógiában gyűjtőfogalomként értelmezhető, amely különböző tanítási módszereket, tanulásszervezési formákat és eszközöket integrál annak érdekében, hogy a tanulási folyamatot narratív keretbe szervezze. Ebben a megközelítésben a történetmesélés nem csupán a tanári elbeszélés módszere, hanem olyan oktatási stratégia, amely a tanulók aktív részvételére, jelentésalkotására és tapasztalati tanulására épít. A történetmesélés megvalósulhat szóbeli vagy írásbeli formában, művészeti közvetítőformák (például tánc, szobrászat, film, festmény) alkalmazásával, illetve technológiai támogatással (l. digitális történetmesélés). A storyline ebben a koncepcionális keretben a történetmesélés egyik megvalósulási formája, sajátos módszere.

A storyline – a történetmeséléshez hasonlóan – a konstruktivizmus elméletéhez illeszkedik, amelyben a pedagógus és a tanuló együtt építi fel a tudást (vö. Nahalka 2002). A tanár a kerettörténet megalkotása során tanulótervezőként működik: a filmrendezőhöz hasonlóan alakítja ki a tanulási kontextust a tantervi célok figyelembevételével, miközben meghatározza a narratív elemeket és a kiemelt tanulási tevékenységeket (Bell 2002). A storyline alapját a tantárgyközi, probléma- és témaközpontú oktatás képezi, amelyet egy folyamatosan kibontakozó narratíva szervez (Karlsen–Häggström 2020: 14). Ebben a pedagógiai folyamatban a diákok nem pusztán befogadják, hanem alakítják is a történetet: döntéseik, cselekedeteik és reflexióik révén önálló jelentéseket teremtenek (Ahlquist 2013). Mindezek alapján a storyline a történetmesélés olyan oktatási módszereként definiálható, amely a pedagógus és a tanulók közösen kialakított narratív struktúráján keresztül szervezi a tantárgyközi, problémaközpontú tanulást. A módszer a cselekvésen és a szerepvállaláson keresztül teszi lehetővé a jelentésalkotást, elősegítve az aktív bevonódást és a tudás tapasztalati úton történő felépítését.

A storyline a tananyagot egy történet kontextusába helyezi, a tanulókat pedig a történetek megalkotására és mesélésére ösztönzi, ezáltal szorosan kapcsolódik a történetmesélés pedagógiai alkalmazásához. A narratív struktúra elemei – idő, helyszín, szereplők – biztosítják a cselekmény előrehaladását, és így a storyline az elbeszélő szövegek (pl. regények, mesék, újságcikkek, képregények stb.) sajátosságait hordozza (Karlsen–Häggström 2020). A narratív keret támogatja a fogalmi tudás elmélyítését, fejleszti a képzelőerőt, a kreativitást és a logikai gondolkodást. A storyline módszer a történetmeséléshez hasonlóan hidat teremt az affektív bevonódás és a kognitív feldolgozás között, elősegítve a kompetenciák célzott fejlesztését. A tanulói produktumok – kézműves és szöveges alkotások, dramatikus megjelenítések – révén a diákok saját élményeikre építve hoznak létre új tudást, ami fokozza az érzelmi bevonódást és a motivációt.

Mindebből következik, hogy a storyline sajátossága a tantárgyi koncentrációban rejlik, mivel a módszer a különböző tudásterületeket egy közös narratív keretben integrálja,

ahol a tanulás nem elkülönült tantárgyi egységekben, hanem a történet logikája mentén szerveződik. A hagyományos történetmesélés ezzel szemben elsősorban a tanár által közvetített, monologikus ismeretátadásra épít egy tanegységen belül (vö. Falus–Szűcs 2022). A storyline a történetet nem csupán szemléltetőeszközként alkalmazza, hanem a tanulási tevékenység szervezőelveként, elősegítve a problémamegoldás, kreatív és reflektív gondolkodás fejlesztését.

6. A storyline a hazai pedagógiában

Magyarországon az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) valósította meg először a storyline – hazai adaptációban kerettörténet módszer – iskolai kipróbálását és gyakorlati leírását. A program 2015 tavaszán akkreditált pedagógus-továbbképzésként, hároméves fejlesztés keretében négy bázisiskola, valamint mintegy ötven civil szervezet közreműködésével zajlott. Ennek eredményeként 288 modul készült el, amelyek közül 144-et a gyakorlatban is kipróbáltak (lásd Mikó 2018: 258; Lippai és mtsai. 2015: 44). A modulok az általános iskola 1–8. évfolyamára kínálnak tanulási egységeket. A program célja a tanulók gyakorlati élethez kötődő ismereteinek és kompetenciáinak fejlesztése volt, különös tekintettel a szociális, problémamegoldó és kooperációs készségekre. A modulsorokat az iskolák helyi sajátosságaihoz és a tanulócsoporthoz igazították (Lippai és mtsai. 2015: 44). A projekt lezárását követően azonban a módszer további fejlesztése és kutatása nem folytatódott. A továbbiakban a storyline módszer elméleti alapjaira építve olyan konkrét, megvalósítható tanórai gyakorlatok kerülnek bemutatásra, amelyek a narratív struktúra pedagógiai lehetőségeit a hazai oktatási környezetben is alkalmazható formában szemléltetik. E példák célja, hogy rávilágítsanak a módszer gyakorlati adaptációs potenciáljára, valamint arra, miként segítheti a storyline a tanulói együttműködést, az önálló gondolkodást és a kreatív problémamegoldást.

Lakatlan sziget

Szendrei Virág és Hajas Eszter 5. osztályra készített modulja egy hajótörés történetére épült, amely során a gyerekek egy lakatlan szigeten kerültek újabb és újabb kihívások elé. Az alapvető túlélési feladatokról (élelem, lakhely, önszerveződés) a magasabb szintű civilizációs problémákig (társadalomszervezés, eszközkészítés, logisztika) haladtak, miközben tantárgyak széles spektrumához kapcsolódtak (történelem, technika, rajz, földrajz, természettudományok, ének-zene). A modul erősen fejlesztette a problémamegoldást, a csapatmunkát és a kommunikációs készségeket, miközben minimális eszközigénnyel valósult meg osztálytermi keretek között (Lippai és mtsai. 2015: 46).

Utazás a falakon túl

Gulyásné Nagy Ágota 5. osztályos modulja egy mesebeli segítő, Pöttyöske katicabogár segítségével vezette a gyerekeket a természet világából az emberek közösségeihez és intézményeihez. A tanulók a polgármesteri hivatalban szerzett valós tapasztalatokat ötvözték egy saját városháza megépítésével, amelyben minden diák személyes „téggláját” helyezhette el. A kreatív folyamat közösségi élményt és önkifejezést biztosított, különösen a hátrányos helyzetű tanulók számára, akik aktívan vettek részt a közös alkotásban (Lippai és mtsai. 2015: 46).

A varázslóiskola

Mikó Attiláné kerettörténetében az osztálykiránduláson eltévedt 4. osztályos tanulók egy varázsló segítségével próbálnak hazajutni, aki minden epizódban új kihívások elé állítja őket, s közben varázslótanoncokká avatja a csoportot. A gyerekek saját karaktert és háttértörténetet alkottak, a feladatok pedig tantárgyakhoz kapcsolódva (pl. matematika, magyar nyelv, környezetismeret, zene, vizuális kultúra, technika, testnevelés, informatika) épültek be a történetbe. A modul során a tanulók kezdeti bizonytalanságát fokozatosan felváltotta az aktív részvétel és a közösségi élmény, fejlődtek együttműködési készségeik, motivációjuk jelentősen nőtt, és élvezettel várták a következő foglalkozásokat (Mikó 2018: 262–263).

A bemutatott modulok közös sajátossága, hogy a kerettörténetbe ágyazott tanulási egységek komplex módon támogatták a tanulók nyelvi és kommunikációs kompetenciáinak fejlődését. A csoportos problémamegoldások és közös művészi alkotások folyamatos párbeszédet, érvelést és döntéshozatalt igényeltek, ami a szóbeli önkifejezést segítette. A szerepjátékok lehetőséget biztosítottak az előadói készségek, valamint a dramatikus helyzetekben történő spontán nyelvhasználat fejlesztésére.

7. Jógyakorlatok a magyar nyelv oktatásához

A következőkben – a rendelkezésre álló nemzetközi (vö. Creswell 1997) és hazai szakirodalom alapján – olyan kerettörténeti szálakat mutatok be, amelyek illeszkednek a Nemzeti alaptanterv (2020) témaköreihez és a hozzá kapcsolódó kerettantervekhez. Ezek a minták iskolai projektként vagy a tanmenet részeként is megvalósíthatók a magyar nyelvi órákon. A modulleírások célja szemléltetni, hogy a történetalapú megközelítés miként segítheti a tanulókat az új ismeretek elsajátítása mellett, az élményalapú és kreatív tevékenységek révén a különböző kompetenciák fejlesztésében, valamint a tantárgyközi kapcsolatok erősítésében.

Az eltűnt kódexek nyomában

A kerettörténet egy könyvtárban játszódik, ahol több, felbecsülhetetlen értékű kódex tűnik el. A tanulók nyomozócsoportot alkotnak, különböző szerepeket vállalnak (rendőrnyomozók, könyvtárosok, tanúk, riporterek, újságírók, tudósok), és különféle szövegtípusok (hivatalos, publicisztikai, magánéleti, tudományos) létrehozásával próbálják felderíteni a bűntény részleteit. A történet során naplóbejegyzések, levelek, kommentek, tudományos cikkek, televíziós interjúk és sajtóhírek születnek, amelyekből lassan kirajzolódik az igazság. Az epizódok fokozatosan tárják fel a magyar nyelvű szórvány- és szövegelemlekek titkait, míg végül a diákok rekonstruálják a történetet, és bemutatják a megoldást. A feladatok során a tanulók különféle műfajokat ismernek meg, változatos szövegtípusokban alkotva (pl. gyanúsítottak vallomása, nyomozati jegyzőkönyv) megtapasztalják, hogy a nyelvi forma hogyan hat a közlés hitelességére.

A modul cselekménye lehetőséget kínál arra, hogy a tanulók a magyar nyelv és irodalom tananyagához kapcsolódva a történelem és az állampolgári ismeretek területéhez is kapcsolódási pontokat találjanak, mégpedig a kódexek mint kulturális örökség feldolgozásán keresztül. Ennek során megismerhetik a történeti források szerepét és jelentőségét. A riportok és interjúk készítése a mozgóképkultúra és médiaismeret témaköréhez illeszkedik, elősegítve a tanulók médiatudatosságának fejlődését. A történetben megjelenő szerepek a szociális kompetenciákat is támogatják, mivel az együttműködés és a közös felelősségvállalás gyakorlására ösztönöznek.

Az első epizódtervhez kapcsolódó kulcskérdések lehetnek: Miért lehetnek értékesek ezek a kéziratok? Milyen szerepet töltenek be a szórványelemlekek a nyelvtörténetben? Mit értünk kódexek és szövegelemlekek alatt? A diákok ezt követően különböző forrásrészletek elemzésével megvizsgálják, milyen információkat hordoznak ezek a dokumentumok a korabeli nyelvhasználatról és a történeti kontextusról. A modul elsősorban a szövegértés és szövegalkotás fejlesztésével kapcsolódik a magyar nyelv és irodalom tantárgy kerettantervéhez. A tanulók különféle szövegtípusokat hoznak létre, amelyek révén elsajátíthatják és gyakorolhatják a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvi formákat és stíluseszközöket. A szövegalkotás fázisaiban (tervezés, vázlatkészítés, szerkesztés, véglegesítés) tudatosítása is megfeleltethető az 5–8. osztályos kerettantervi követelményeknek. A forráselemzés és a vallomások hitelességének vizsgálata fejleszti a kritikai gondolkodást, míg a nyomozati jegyzőkönyvek, sajtóhírek vagy vallomások megfogalmazása az érvelési és meggyőzési készségeket erősíti. A modul lehetővé teszi az irodalmi, a történelmi és a digitális területek összekapcsolódását.

Utazás az ókori Egyiptomba

Ebben a kerettörténetben a diákok időutazással az ókori Egyiptomba kerülnek, ahol a hieroglifák megfejtésére kapnak küldetést. A történet során különböző szerepeket öltenek

magukra – régészek, történészek, tolmácsok –, akik kutatócsoportként dolgoznak együtt, hogy feltárják egy elveszett kincs hollétét. A templomfalakon és papiruszokon hagyott üzenetek megfejtése közben a tanulók nemcsak a rejtély megoldásán dolgoznak, hanem fokozatosan rekonstruálják az ókori Egyiptom világát, társadalmi szokásait és kulturális örökségét is. Az epizódokban megjelenhet egy expedíciós napló vezetése vagy egy fiktív levél írása az egyiptomi uralkodónak, valamint különféle forrásszövegek (papiruszrészletek, ábrák, térképek) elemzése is, melyek a szövegértési készséget fejlesztik.

A történetyszál komplex módon járul hozzá a Nemzeti alaptanterv (2020) által kiemelt kulcskompetenciák fejlesztéséhez, hiszen egyszerre támogatja a szóbeli és írásbeli kifejezőképességet és az együttműködést. A nyelvi tudatosság, az analitikus gondolkodás, a kulturális érzékenység és a vizuális kommunikáció értelmezése is megjelenik ezekben a tevékenységekben. A diákok megtanulhatják, hogy a nyelvi jelrendszerek különbözősége ellenére az emberi kommunikáció alapvető funkciói minden kultúrában hasonlóak. A magyar nyelv törzsanyagán belül a jel és jelentés viszonya, a nyelvi jelek típusai, valamint az írás és beszéd kapcsolata jelenik meg.

Más műveltségterületek is beépülnek a történetyszálba: a történelem és állampolgári ismeretek területén a tanulók betekintést nyerhetnek az ókori Egyiptom kultúrájába, vallási szokásaiba és társadalmi felépítésébe. A szimbolikus ábrák elemzése, valamint a templomok díszítésének vizsgálata lehetőséget teremt a képi jelentések értelmezésére, ami a vizuális kultúra műveltségterületéhez kapcsolható. A digitális kultúra is megjelenhet az információkeresés és a prezentációkészítés révén, míg a logikai műveletek és kódfejtések a matematikai kompetenciákat és a problémamegoldó gondolkodást is erősítik.

Úrutazás

A tanulók egy űrhajó legénységének tagjaiként felfedezőútra indulnak. A küldetés során a Földdel való kommunikáció azonban váratlanul megszakad, és csak rövid, tömör üzeneteket tudnak továbbítani, így minden jelnek és szónak különös jelentősége lesz. A diákok feladata a kapcsolat helyreállítása, valamint a legénység túlélését biztosító döntések meghozatala. Az epizódok kulcskérdései közé tartozik: Milyen üzenetet küldnél, ha csak tíz szót használhatnál? Hogyan értelmezheti a másik fél a közléseidet? Milyen jelekkel helyettesíthető a szóbeli üzenet? A tanulók kódolt üzeneteket alkotnak, majd megvizsgálják, miként torzulhat a kommunikáció a zaj hatására.

A történetben szereplő tanulási egységek összhangban állnak az 5–8. osztályos keretantanterv előírásaival is: a különböző szövegfajták alkotását, a kommunikációs helyzetekhez illeszkedő nyelvhasználatot, valamint a kritikai szövegértelmezést hangsúlyozzák. A feladatok a Nemzeti alaptanterv (2020) tanulási eredményei közül megvalósítják a kommunikáció főbb zavarainak felismerését és a korrekciós lehetőségek alkalmazását, valamint a nyelvi és

nem nyelvi kommunikáció elemeinek azonosítási képességét is. A készségfejlesztés szempontjából a modul támogatja a problémamegoldó és kreatív gondolkodást (pl. üzenetek rövidítése, kódok használata), valamint erősíti a kooperációt is a közös döntéshozatal révén. A diákok megtanulják, hogyan lehet egyértelműen és hatékonyan üzeneteket közölni korlátozott nyelvi lehetőségek ellenére is.

A modul több műveltségterülethez is kapcsolódik. A vizuális kultúrában a jelek, szimbólumok és piktogramok vizsgálata, illetve saját vizuális jelek alkotása segíti a képi kifejezés és értelmezés fejlesztését. A tanulók tevékenységei a fizika, a biológia és a földrajz ismeretköréhez is kapcsolódhatnak. A diákok olyan alapvető csillagászati és természettudományos tudáselemeket sajátíthatnak el, amelyek a Nemzeti alaptanterv (2020) tanulási eredményeiben is kiemelt helyet foglalnak el. A kerettörténet feldolgozása során érinthető például a Naprendszer mint gravitációs központ és energiaforrás, valamint a csillagok jellemzői, számuk és méretük nagyságrendje, valamint a világűr alapvető jelenségei is. A tanulók elsajátíthatják a csillagászati időegységek – nap, hónap, év – és a Föld, illetve a Hold forgása és keringése közötti összefüggéseket is. A világűr példáján keresztül szemléltethető továbbá, hogy a hang terjedéséhez a levegő rezgése elengedhetetlen. A légénység életben maradásához kapcsolódó problémák – például az oxigénellátás, a víz- és tápanyagpótlás vagy az emberi szervezet alkalmazkodása a súlytalansághoz – a biológiai tudás elmélyítéséhez járulhatnak hozzá.

8. Összegzés

A tanulmány bemutatta a storyline módszer szerepét a szövegértés, a szövegalkotás és a nyelvi tudatosság fejlesztésében. Megállapítható, hogy a storyline a nemzetközi és a hazai pedagógiai gyakorlatban is lehetővé teszi a tantárgyak integrációját, az élményalapú, problémaközpontú tevékenységek szervezését, valamint a kommunikációs és szociális készségek, a mérlegelő gondolkodás és a kreativitás fejlesztését. A módszer hozzájárulhat a digitális környezetben szocializált tanulók motivációjához, aktív tanórai részvételéhez. A 21. századi igényeknek megfelelően komplex módon valósítja meg a kompetenciafejlesztést. A különböző szerepek és feladatok révén a tanulók megtanulják a kooperációt, a döntéshozatalt és az önálló felelősségvállalást. Emellett a storyline elősegíti az információk feldolgozásának, értelmezésének és rendszerezésének képességét, amely elengedhetetlen a komplex, interdiszciplináris problémák megoldásához a modern társadalomban.

Irodalom

- Ahlquist, Sharon 2013. Classroom storyline: A task-based approach for the young learner. *ELT Journal* 67 (1): 41–51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs052>
- Bell, Steve 2002. Using storyline for language development. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 80 (2–3): 178–186.
<https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2002-02-03-14>
- Bell, Steve – Harkness, Sallie 2016. Storyline: From small beginnings to Storyline International. In Mitchell, P. S., McNaughton, M. J. (eds.) *A creative approach to learning and teaching* 15–22. Cambridge Scholars Publishing.
- Budlova, Tamara Yu. 2014. *The Storyline approach in teaching Business English to linguistic students*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 154: 420–424.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.184>
- Cimene, Francis Thaise – Michelle Mamburao – Queenlyn Plaza – Hosana Nitcha – Mohaymen Somalipao – Elvie Jun Raña – Evangelene Baseo – Queenie Elizabeth Siao – Almerah Mauna – Danielle Rey Cimene 2024. Generation Alpha students' behavior as digital natives and their learning engagement. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal* 27 (2): 258–273. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14007254>
- Creswell, Jeff 1997. *Creating worlds, constructing meaning: The Scottish Storyline Method*. Heinemann.
- Falus Iván – Szűcs Ida 2022. *Didaktika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789634547211>
- Karlsen, Kristine Høeg – Häggström, Margaretha 2020. Teaching through stories: The Storyline Approach in teacher education. In: *Teaching through stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in teacher education*. 11–13. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Lippai Edit – Nagy Viktória – Sztridáné Kurucz Krisztina – Voglné Nagy Zsuzsanna 2015. Gyakorlati életre nevelés. In: Varga Attila (szerk.) *Gyakorlat–reflexió–innováció*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 44–49.
- McCrindle, Mark – Fell, Ashley – Buckerfield, Sam 2021. *Generation Alpha: Understanding our children and helping them thrive*. Hachette Australia.
- Mikó Attiláné 2018. Játékosítás az alsó tagozatban: Fókuszban a Storyline. In: *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* 27: 255–264.
- Mitchell, Peter J. 2013. The Storyline method in foreign language teaching: the history and main principles. *Language and Culture* 2 (22): 101–109.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Néder Katalin – Saly Erika – Könczey Réka – Neumayer Éva – Veréb Szilvia 2015. Nyitott iskolák, nyitott gyerekek. In: Varga Attila (szerk.) *Gyakorlat–reflexió–innováció: Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 30–43.
- Néma Judit 2023. Szempontok a megváltozott olvasási szokások oktatási integrációjához a generációkutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 73 (1–2): 100–108.
- Prensky, Marc 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9 (5): 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rzońca, Ewelina – Warchoń, Tomasz 2024. Information and communication technologies as an element of the learning environment for Generation Alpha. *Forum Pedagogiczne* 14 (2/1): 75–85. <https://doi.org/10.21697/fp.2024.2.1.6>
- Susanti, Ari 2023. Digitalization of Media Create: Precocious Alpha Generation. *Jurnal Spektrum Komunikasi* 11 (2): 187–197. <https://doi.org/10.37826/spektrum.v11i2.474>
- Zaitsev, Igor V. 2021. Conjunctural Concepts: The Conceptual Teaching Technique in Biology Classes. *Journal of microbiology & biology education* 22 (3): 1–6.
<https://doi.org/10.1128/jmbe.00168-21>

Summary

THE STORYLINE METHOD IN MOTHER TONGUE EDUCATION: COMPETENCE DEVELOPMENT THROUGH FRAMING NARRATIVES

Contemporary social and technological changes pose new challenges for mother-tongue education. Primary school learners are not only required to adapt to a rapidly changing vocabulary and an abundance of visual stimuli, but they also demand active learning situations that promote collaboration and problem-solving. The aim of this study is to explore how the Storyline method can contribute to the renewal of mother-tongue teaching: how it can support the development of reading comprehension and text production, enhance grammatical awareness, and foster learner motivation and creativity. The analysis is based on a comparison of international and Hungarian scholarly literature as well as specific classroom modules, which serve as examples of how narrative-based pedagogy can be effectively applied in mother-tongue education.

ISMERTETÉSEK, BESZÁMOLÓK

CSÉPÁNY NIKOLETTA

**KISS MAGDALÉNA, A KÖRÖSMENTE FOLYÓVIZEINEK
NÉVRENDSZERTANI VIZSGÁLATA. LÍCEUM KIADÓ, EGER, 2024. 379
LAP. ISBN 978-963-496-268-7**

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Kiss Magdaléna arra a feladatra vállalkozott, hogy a Körösök vízgyűjtőterületének teljes folyóvíznévanyagát összegyűjti és rendszerezi. A folyóvizek hossza összesen valamivel több mint 740 km. A *Körös* elnevezésű folyók Erdélyben erednek, majd Magyarország területén a Tiszába ömlenek. A szerző munkájának különlegessége, hogy a vizsgált terület két országra terjed ki. A földrajzi és etnikai sajátosságokat a névanyag is tükrözi: egyes folyóvizeknek csak magyar, egyeseknek csak román elnevezése van, de vannak mindkét nyelven ismert víznevek is. Kiss Magdaléna célja az volt, hogy a Körösmente minden – adattárakban és térképeken szereplő – víznevét feldolgozza. A földrajzi értelemben legnagyobb ide tartozó folyóvizek a következők: Hármás-Körös, Sebes-Körös, Kettős-Körös, Fehér-Körös, Fekete-Körös, Berettyó, Ér.

A földrajzi nevek tanulmányozásának haszna kettős: egyrészt névtani természetű, másrészt nyelvtörténeti következtetések levonására is alapot ad. A Kárpát-medence névtani anyagát górcső alá véve megállapítható, hogy „a legősibb és legszívósabb réteget a helynévfajták közül a víznevek képviselik” (46). A kötetből a víznevekkel kapcsolatos névadás időben és térben dinamikusan alakuló jellegzetességeit ismerhetjük meg, megtudhatjuk, hogy a folyóvíznevek időnként személy-, növény-, állat-, épület-, esemény- és tárgyneveket rejtenek, gyakran utalnak a földrajzi adottságokra, település- és személynevekre.

A kötetnek hat nagyobb fejezete van. Az első egységben (11–30) a magyar víznévkutatás történetével ismerkedhet meg az érdeklődő olvasó.

A második fejezetben (31–42) a szerző bemutatja az anyaggyűjtés forrásait és az anyagközlés sajátosságait. Véleményem szerint a különböző korokban és módszerekkel készült színes térképek és az izgalmas leírások miatt ez a fejezet a nyelvészeti előképzettséggel nem rendelkező olvasó számára is igen érdekes lehet.

A harmadik rész (43–53) a Körösmente vízrajzi közneveivel foglalkozik. A vízrajzi köznévfogalmának meghatározása után a szócsoport történeti rétegeinek bemutatása

következik. A szerző ezután jelentéstani és morfológiai vizsgálódását mutatja be. Kiss Magdaléna rendszerezése szerint a leggyakoribb magyar vízrajzi köznevek a következők: *patak, ér, csermely, fok, ere, folyás, víz, vizek, vize, örvény, kengyel*. A leggyakoribb román vízrajzi köznevek: *vale, pârau, izvor, izbuc, sohodol, toplita*.

A következő fejezet (53–56) azt mutatja be, hogyan lehet tipizálni a vízneveket a Hoffmann-féle rendszer kategóriái szerint (Hoffmann István 2007. *Helynevek nyelvi elemzése*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 67. Tinta Kiadó, Debrecen. Második kiadás.).

Az ötödik fejezet (57–149) a kötet legbővebb egysége, a vizsgált vízgyűjtőterület magyar és román vízneveinek névrendszertani vizsgálatával foglalkozik. A strukturális elemzést keletkezéstörténeti vizsgálat követi, majd a névátvételekről is olvashatunk. A szerző funkcionális-szemantikai és lexikális-morfológiai elemzésnek is alávetette a vízneveket. A keletkezéstörténeti vizsgálat során a következő névalkotások különültek el: szintagma-tikus szerkesztéssel alkotott nevek, morfofematikai szerkesztéssel alkotott nevek, jelentésbeli névalkotással alkotott víznevek és a szerkezeti változással alkotott nevek.

A hatodik fejezet (150–153) a *Körösök* vízgyűjtőterületének vízneveivel kapcsolatos megállapításokat összegzi. Az eredmények bemutatását angol nyelvű összefoglalás, majd bibliográfia követi. A 183. oldalon kezdődik a helynévmutató, a 199. oldalon pedig a terület vízrajzi közneveinek jegyzéke. A következő részek: a víznevek adattára, valamint a víznevek teljes listája, ez nem kevesebb, mint 2002 sort tartalmaz, ráadásul egyes víznevek magyar és román nyelven egyaránt olvashatók, így a tételek száma jócskán 2000 fölött van. A könyv térképszelvények bemutatásával zárul.

Összegzésképpen kijelenthetjük, hogy Kiss Magdaléna nagyszabású gyűjtő- és rendszerezőmunkája egyaránt méltó a névtannal és a nyelvtörténettel foglalkozó szakemberek figyelmére, és további nyelvészeti vizsgálódások alapjául szolgálhat. A szerző a következő sorokkal zárja az eredményeket bemutató fejezetet: „A víznevek rendszertani feldolgozásának kutatási produktuma a még napjainkban is formálódó terminológiai és módszertani keretrendszer megszilárdulásához járul hozzá. A névkincs adta lehetőségek kiaknázása során arra törekedtem, hogy a rendszertani elemzésen túl olyan új perspektívákat villantsak fel, amelyek a kutatást újabb szempontok szerint viszik tovább a komparatív-kontrasztív szemlélet érvényesítésével, sőt továbbgondolásával” (153).

TÓTH DIANA VIKTÓRIA – LAJOS PANNA

**TAKÁCS JUDIT, NÉVTANI (HATÁR)ESETEK. SZEMÉLYNEVEK
A SEGÉDTUDOMÁNYOK TÜKRÉBEN.
LÍCEUM KIADÓ, EGER, 2023. 176 LAP. ISBN 978-963-496-255-7**

Debreceni Egyetem, Finnugor Nyelvtudományi Tanszék

A kötet Takács Judit 2017 és 2022 között keletkezett tanulmányainak tematikus válogatása. A kötetben 13 írás szerepel, öt fejezetbe rendezve. Az egyes egységekben az onomasztika és különböző segédtudományai kapcsolatának bemutatása kap helyet, olvashatunk például a névtan és a terminológia, a lexikológia, a lexikográfia, a sztereotípiakutatás és a névszociológia viszonyáról, illetve a névtannak az oktatásban betöltött szerepéről. A kötetben a szerzőnek egy olyan tanulmánya is szerepel, amely eddig csak finnül volt elérhető. A kötet címe ötletes, hiszen a tanulmányok a névtan számára jól hasznosítható segédtudományok eredményeivel próbálják áttörni az onomasztika tudományosságának kereteit.

A kötet első egységében (*Kommunikáció*) egy tanulmány kapott helyet (*Név és kommunikáció. A tulajdonnevek vizsgálatának egyik lehetséges aspektusáról*; 11–19), melyben a keresztnévek kommunikációelméleti megközelítése kap helyet (a névtan interdiszciplináris jellegét már Benkő Loránd felvázolta egy 1970-es konferencián). A név kommunikációs kódként, sőt „személyiségszelést befolyásoló tényezőként” értelmezhető, így tehát a befogadóban olyan asszociációkat, előítéleteket kelthet, amelyek hozzájárulnak a név viselőjének megítéléséhez. Ehhez kapcsolódnak a szociálpszichológia személyészleléssel kapcsolatos eredményei, melyek lényegében az előbbi gondolatmenet alátámasztásaként értelmezhetők. A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy a név közösségbe ágyazott kód, s így elválaszthatatlan az adott névközöségtől. Ennek alátámasztására bemutatja a pszichológiai indíttatású kutatásokat. A svéd Rudolf Hedquist a közös névasszociációkat vizsgálta; a finn Eero Kiviniemi a névdivathoz kapcsolódóan elkülönítette a nyelven belüli és kívüli konnotációkat. Slíz Mariann a Lázár Ervin meséiben szereplő nevek konnotációját vizsgálta, eredményei viszont részben ellentmondanak a svéd kutatásnak, hiszen a mesékben csak a névviselő neméhez kapcsolódtak alapasszociációk. A sztereotípiák és előítéletek mind család-, mind keresztnévekhez kapcsolódhatnak. Takács Judit összességében hasznosnak találja a kommunikációelmélet és a pszichológia eredményeinek és vizsgálati módszerének névtani hasznosítását.

A *Terminológia – lexikográfia – lexikológia* című fejezetben öt tanulmány kapott helyet, melyek mindegyike a köznevesülés egy-egy szegmensét vizsgálja. A *Köznevesült tulajdonnevek szótárainkban* című tanulmány (23–30) középpontjában az apellativizáció jelensége áll. A kérdéskörrel elméleti szinten először Tolnai Vilmos foglalkozott. Megállapítható, hogy a köznevesült tulajdonnevek szótárba rendezése indokolt, fontos, s ebbe nem csak a keresztnévi eredetű adatokat érdemes felvenni. Az online szótárakból származó adatokat is érdemes beépíteni a korpuszba. Utóbbi felhasználását a köznevesülés folyamatának általános előnyelveltséghez való kötöttsége magyarázza.

A *Közszóvá vált tulajdonnevek a börtönszlengben* (31–38) című írásban a szleng és az apellativizáció jelenségéről olvashatunk, ezek elválaszthatatlanok egymástól. Takács Judit két börtönszlengszótár adatainak elemzését adja közre, összesen 350 tulajdonnévi eredetű közszót vizsgál. Az általánosságban elmondható, hogy nincsenek csak a szlengre jellemző szóalkotási módok, viszont vannak arra jellemzően produktívak, így például a hasonlósági névátvitel. Az adatok elemzéséhez három szempontot alkalmazott: tulajdonnévtípus, a közszói alakok grammatikai megformáltsága és a jellemző attrakciós központok vizsgálata. Érdekes megfigyelésre jut az intézménynevek köznevesülésével kapcsolatban, hiszen erre a jelenségre több példát is talál, illetve a hangtani jellegű változások ritkaságára is felhívja a figyelmet.

A *Finn–magyar kontrasztív névtani terminológiai vizsgálatok a személynévfajták köréből* (39–48) című tanulmányban a szerző a magyar és a finn névtani terminusok összevetését végzi el, a finn és a magyar szakirodalomban használt személynévrendszer felépítését vizsgálja meg. A szerző szerint a két nyelv személynév-osztályozásának összevetését maga a rendszerezés hátráltatja, hiszen míg a finn a kulturális és szociológiai szempontokat érvényesíti, addig a magyar alapvetően a névfunkciót.

Figyelemfelkeltő címe van a fejezet negyedik tanulmányának (*Amikor lackó elantaldik: a László és az Antal közszói származékai és finn megfelelőik*; 49–56). Ebben az írásban Takács Judit a *László* és az *Antal* keresztnévek apellativizációját követi nyomon, kezdve a hagyományok vizsgálatától a közszói alakok felsorolásáig, majd a két magyar keresztnévnek részben megfeleltethető két finn keresztnév vizsgálatát végzi el. A magyar és finn keresztnévek megfeleltetésének alapja lehet a hasonló jelentés, a hangzás, a gyakoriság vagy a néphagyomány. Ezek figyelembevételével más-más keresztnévi megfelelések hozhatók létre, viszont ezek csak egy-egy nézőpontot tudnak lefedni, így teljes megfeleltetés nem érhető el.

A *Szveta és a karjalai pirog. Átváltási műveletek és fordítási megoldások Sofi Oksanen Sztálin tehenei* című regényének magyar fordításában (57–67) című egységben a névtan és a fordítástudomány kapcsolatát boncolgatja a szerző az ismert finn–észt író nő regénye alapján. A tanulmány kiindulópontja a reáliák fordíthatósági problémájának ismertetése, s mivel a regény egyik központi eleme az evéshez kötődő kontroll gyakorlása, így

nyilvánvalóan a regényben felbukkanó finn és észt ételek elnevezéseinek magyarra fordítása izgalmas vizsgálati lehetőséget tartogat. Takács Judit a regényben megjelenő orosz nőkre vonatkoztatott köznevesült keresztneveket is elemzi, melyeket magyarul tükörfordításban adtak vissza, a szerző szerint teljesen adekvát módon.

A harmadik fejezet a *Sztereotípiakutatás* címet viseli, ide három tanulmány tartozik. Ezek mindegyike a sztereotípiakutatás más-más szegmensére tér ki. A legelső a sztereotipikus cigány nevek potenciális hatását vizsgálja az iskolai érdemjegyekre. A második és harmadik a személynevek megjelenését vizsgálja a viccekben, az egyik a keresztneveket, a másik a családneveket.

A *Személynév – etnikai sztereotípiák – előítélet. Egy vizsgálat háttere és tanulságai* című írás (71–81) középpontjában a tanár szakos egyetemi hallgatók a cigánysághoz köthető nevekkel szembeni beállítódásainak vizsgálata áll. Célzottan a nevek iránt, a sztereotipikus cigány nevek iskolai diszkriminációjára fókuszáló kutatás ez idáig nem zajlott Magyarországon. Takács Judit összesen 327 nappali vagy levelező tagozatos, egyes esetekben már a tanulás mellett tanító egyetemistát kért meg, hogy osztályozzon egy második diák által írt szöveget külalak, helyesírás és tartalom szerint. A válaszadók négy különböző csoportban tették ezt meg, mindegyik csoport más-más nevet láthatott a kijavítandó fogalmazás mellett. A négy név (*Szabó Levente, Lakatos Renátó, Orsós Bence, Kovács Rikárdó*) közül egy sztereotipikusan magyar, egy sztereotipikusan cigány, s kettő vegyes (a vezetéknev és a keresztnév közül csak az egyik sztereotipikusan cigány). A választott keresztnevek mindegyike fiúnév, hogy a nemekkel kapcsolatos beállítódások ne alkossanak újabb változót a kutatásban. A válaszadó egyetemi hallgatók átlagéletkora 23 év, több mint kétharmaduk nő. A hasonló nemzetközi kutatásokhoz képest némi eltérést jelent, hogy itt egyetemisták, s nem dolgozó tanárok alkotják a minta bázisát, illetve hogy a keresztnév és családnév együttes kategorizációra gyakorolt hatását méri a tanulmány. A nemzetközi és hazai szakirodalom részletes áttekintése után levont kiinduló hipotézis, miszerint a cigány név gyengébb érdemjegyet von maga után, a kutatás eredményei szerint nem teljesül. A kvantitatív mintát a Kruskal–Wallis-próbával elemezve a szerző nem kapott szignifikáns eltérést az egyes nevekhez tartozó átlagok között. Meglepő lehet, hogy a három értékelendő terület közül kettőben a legjobb átlagot a sztereotipikusan a cigánysághoz köthető név kapta. Ennek hátterében akár pozitív diszkrimináció is állhat, de ahogy azt a szerző is kiemeli, ez a minta nagysága és az átlagok közötti apró eltérések miatt nem igazolható egyértelműen, azaz további kutatásokra van szükség.

A *kategóriaalkotás és sztereotipizáció vizsgálata viccek keresztnévanyaga alapján* című tanulmányban (83–99) a szerző azt vizsgálja, hogyan válik egy keresztnév a viccek típusnevévé, s hogyan módosul a név konnotációja a viccek sémájába ágyazva, hogyan válnak a név által hordozott jelentéstartalmak a humor egyik forrásává. A viccben hallott névről

a befogadó tudja, hogy nem egy adott személyt jelöl, hanem egy adott csoportra jellemző sztereotípiát kifejezésére szolgál, ezt a tanulmány eredményei is alátámasztják. Takács Judit a témát a megelőző kutatásokhoz képest kognitív-funkcionális megközelítésben tárgyalja. Mintegy 5500 viccet olvasott át, melyekből 430 került be az elemzésbe. Ezekben 77 különböző utónév jelenik meg, jelentős többségük férfinév (59). Ez más, korábbi kutatásokkal összhangban arra utal, hogy a férfinéveket nagyobb számban érinti a jelentésváltozás. A becézett, kicsinyítő képzős formák gyakoribbak, majdnem kétszer annyit talált a szerző, mint alapalakot. A gyakorisági lista első négy helyén képzett férfinévek állnak: *Pistike*, *Petike*, *Gazsi*, *Pisti*. A leggyakrabban előforduló női név az *Évike*, ennek 17 megjelenése elenyészik a 108-szor használt *Pistike* mellett.

A harmadik fejezetet záró tanulmány (*A családnévhasználat jellegzetességei a viccek szövegtípusában*; 95–110) szorosán kapcsolódik az előzőhöz. Takács Judit 9000 viccet nézett át. Azt vizsgálta, milyen családnevek hogyan, milyen kontextusban jelennek meg a viccekben, s ezek hogyan viszonyulnak a sztereotípiákhoz. A szövegtípus elemzésén túl a kutatás része egy 2020 novemberre és 2021 januárja között elvégzett online kérdőíves vizsgálat is, melyben a válaszadók névsztereotípiákkal kapcsolatos ismeretei kerültek feltérképezésre. A kutatás eredménye: a viccek sokkal kevesebb családnevet tartalmaznak, mint keresztnévet, s ezek között alacsony az alaki változatosság. Mindössze 609 viccben szerepelt legalább egy családnev, a kigyűjtött 676 előfordulás csupán 21 különböző családnevhez köthető. A vizsgált viccek alapján a leggyakrabban használt családnevek a sztereotipikusan magyarokra vonatkozóak, a legtöbbször előforduló a *Kovács*. A leggyakoribb zsidó vezetéknev a *Kohn*, a cigányságra utalók közül pedig a *Kolompár*. A családnevek mellett gyakran található keresztnév. A keresztnév nélkül használt családnev általában férfira utal. Cigányviccek esetén gyakoribb a családnev és a keresztnév együttes használata, ami erősíti a sztereotípiaképzést.

Takács Judit itt is végzett online felmérést (102 válaszadóval). A kérdőív első részében a válaszadóknak meg kellett jelölniük, szerintük milyen személynévtípus lehet a leggyakoribb a viccekben, majd erre a megjelölt típusra kellett olyan példákat írniuk, melyekről úgy gondolják, gyakran előfordulnak viccekben. A leggyakoribbnak vélt névtípus a keresztnevé, a válaszadók több mint fele emellett döntött, míg 20% választotta a családneveket. A második részben vicceket kellett kiegészíteni személynevekkel, a harmadikban pedig arra kellett válaszolniuk, hogy szerintük mi lehet a leggyakoribb viccbéli magyar családnev, illetve női és férfi keresztnév. A magyar családnevek esetén a válaszok szépen lefedik a tényleges leggyakoribb vezetéknevek 2020-as listáját. A behelyettesített cigány nevek előfordulásának gyakorisága sem a valóságnak, sem a vizsgált viccekben való előfordulások számának nem felel meg. A vicckorpusz alapján elmondható, hogy a családnevek elsősorban etnikai, a keresztnévek pedig egyéb csoportokhoz tartozásra utaló sztereotípiák jelölésére szolgálnak.

A könyv negyedik fejezete egy névszociológiai kérdéssel foglalkozik (*Nők megnevezése és névhasználata gendernyelvészeti szempontból. Egy preferenciavizsgálat tanulságai*; 113–128). Ebben Takács Judit az asszonynevek mai használati tendenciáit, a hajadonok névválasztás körül kirajzolódó preferenciáit vizsgálja. Ezt a kérdéskört a fejezet történeti kontextusba helyezi, bemutatja, hogy mikortól s milyen névtípusok voltak elérhetőek a nevüket módosító (vagy éppen nem módosító) friss házasság nők számára. Rávilágít a névválasztás lehetséges társadalmi, illetve személyes motivációira, s ezek mellett bemutatja az asszonynév különböző típusait is.

Egy 2017 őszi végzett kérdőíves preferenciavizsgálatban 101 hajadon (nagy részben 20–24 év közötti) nő véleményét kérte ki arról, hogy (1) ők milyen asszonynevet választanának, (2) szerintük melyik asszonynévformát választják manapság a leggyakrabban, (3) saját édesanyjuk nevére mi jellemző, és (4) mennyire tájékozottak a férfiak házassággal történő névváltoztatásáról, illetve milyen véleménnyel vannak erről.

Takács Judit vizsgálatának eredményei alapján a régebbi tipikus, *-né* képzős asszonynevek népszerűségének csökkenése figyelhető meg, már az édesanyjuk generációjához képest is (a tanulmány példáival élve a *Kiss Józsefné* típusú 42%-ról 2%-ra, a *Kiss Józsefné Nagy Mária* 19%-ról 1%-ra esett vissza). A megkérdezettek az előző generációhoz hasonló arányban választanák a kompromisszumos formát (*Kisné Nagy Mária*). Edwin D. Lawson 2016-os nemzetközi eredményeihez hasonlóan Takács is arra jutott, hogy a lánykori vezetéknév és a férj családnevét kötőjellel használó névváltozatok népszerűsége növekszik, a válaszadók 43%-a ilyen névformát tervez választani. Az is elmondható, hogy növekszik azoknak a nőknek a száma, akik nem tervezik megváltoztatni a nevüket (a válaszadók 13%-a). Ezek mind összhangban állnak Fercsik Erzsébet 2013-as tanulmányának országos adataival. Az eredmények azonban ellentmondanak Raátz Judit 2003 őszi végzett szintén kérdőíves vizsgálatának, ugyanis abban az új névformák népszerűtlenségét jósolta a hagyományos névformákkal szemben.

A puszta százalékos adatok mellett egyébként egy-egy gondolatot is olvashatunk a válaszadóktól, melyek a tervezett névforma melletti elköteleződést indokolják. Ezek mélyebb belátást engednek a megkérdezett nők gondolatmenetébe, a választásba bevont tényezőkre és motivációkra, ilyen például a saját név valamilyen mértékű megtartásának igénye, a *-né* képzővel járó birtoklás kifejeződésének elkerülése, a családi hagyomány, a megváltozott családi állapot kifejezése vagy éppenséggel a praktikusság.

A kötet utolsó fejezetében (*Oktatásnyelvészet*) három tanulmány kapott helyet, melyek közül az első kettő szorosabb értelemben foglalkozik a tulajdonnevek iskolai tanításával, a harmadik pedig egyfajta rövid helyesírási kitekintő.

Az első írás (*A tulajdonnevek témaköréhez kapcsolódó onomasztikai feladatok a 3–6. osztályos anyanyelvi taneszközökben*; 131–139) három évfolyam (3., 4. és 6.) összesen hét

tankönyvcsaládját, pontosabban azok tulajdonnevekkel kapcsolatos fejezeteinek feladatait tekinti át. Célja annak meghatározása, hogy ezek mekkora része nevezhető onomasztikai feladatnak (Kecskés Judit 2018-as tipológiáját követve), és azok a feladatok, amelyek valóban ide sorolhatók, milyen jellegűek, mire fókuszálnak. A valóban onomasztikai feladat „valamely névfajtára és/vagy a névtani kutatások egyik alapműveletére irányul”, s ami valóban képes lenne megadni „a tulajdonnevek típusait, kialakulásukat, használatuk körülményeit és lehetőségeit”, s bemutatni a tanulóknak a tudományág szakszavait.

Takács eredményei alapján a tankönyvekben a tulajdonnevekre vonatkozó, de nem névtani alapművelet elvégzését kérő, illetve a tulajdonneveket pusztán tartalmazó feladatok állnak többségben, ezek elsősorban a helyesírásra, a szófajok felismerésére és csoportosítására szolgálnak – a kerettanterv elvárásainak és célkitűzéseinek megfelelően. A szorosabban véve tulajdonnevekkel kapcsolatos feladatok aránya 14% körüli. A legtöbb feladat névtipológiai jellegű, elsősorban a személy- és helynevekkel foglalkozik, de akadnak márkanévvel kapcsolatosak is. A hatodikos tankönyvcsaládban komplexebb (névadással kapcsolatos), sőt a tanulók kutatómunkáját igénylő feladattípusok is előfordulnak. Itt már más tulajdonnévtípusok, például az állat- és tárgynevek is előkerülnek. Összeségében az eredmények azt sugallják, hogy az onomasztikai ismeretek az általános iskolai tankönyvekben háttérbe szorulnak.

A Takács Judit és Raátz Judit által közösen írt *Névtan és drámapedagógia: hogyan tanítsunk névtani ismereteket?* című (141–151) tanulmány bemutatja a drámapedagógiai módszereket, körbejárja azok pozitív és negatív oldalait. E módszer legnagyobb előnyének a különböző kommunikációs kompetenciák, illetve a személyiség fejlesztésének lehetősége tűnik. Tagadhatatlan hátránya azonban az időigény, hiszen például a tanulmány mellékletében található óravázlat is 90 perces. A szerzők emiatt rövidebb időt igénybe vevő, kevésbé komplex drámapedagógiai gyakorlatokat körvonalaznak, melyek egy hagyományos 45 perces nyelvtanóra kereteibe is beleférnek. A tananyagot bevezető gyakorlatoktól a rendszerezésig és az ellenőrzésig találunk különböző tanítási-tanulási szakaszokhoz illeszkedő kreatív feladatokat. Hét különböző gyakorlatról olvashatunk, melyek bemutatása menetük leírásával, céljaik és felhasználási lehetőségeik felsorolásával, a hozzájuk tartozó témaötletek és egyes esetekben variációik kiemelésével történik.

A melléklet egy tanítási dráma vázlatát tartalmazza, amely a tanulókat egy történetbe ágyazva veszi rá, hogy a névadással, névadási szokásokkal szembesüljenek egy város újjáépítése közben, melyben minden gyermek egy-egy új lakó szerepét ölti magára. Ez egy jól átgondolt, kidolgozott, a gyakorlatoknál sokkal részletesebb javaslat, amely élményalapon, az iskolai keretek lebontásával foglalkozik a névtannal.

A kötet záró tanulmánya (*Tulajdonnevek közszoói alakjai – használjuk, de hogyan írjuk?*; 153–155) rövid összefoglalása a köznevesült tulajdonnevek helyesírására vonatkozó

információknak, illetve összegyűjti azokat a támpontokat, melyek segíthetnek a nyelvhasználóknak abban, hogy eldöntsék, egy adott szituációban még tulajdonnév vagy már köznév egy, a köznevesülés hosszú folyamatán átmenő szóalak.

A jól felépített kötet rávilágít a névtan interdiszciplináris szemléletének fontosságára, az ebből származó új módszerekre és eredményekre. A tanulmánykötet sajátossága, hogy a választott témákat új aspektusokból, új, magyar viszonylatban gyakran még nem használt eszközökkel és megközelítésekkel vizsgálja. A szerző által részletesen felvázolt, a névtannak az oktatásban betöltendő szerepére vonatkozó kutatások hiánypótló jellegűek.

SZIKSZAINÉ NAGY IRMA

**PETHŐ JÓZSEF, A STÍLUS A NYELVBEN.
KOGNITÍV STILISZTIKAI TANULMÁNYOK.
MISKOLCI EGYETEMI KIADÓ, MISKOLC, 2023. 220 LAP.
ISBN 978-615-5626-87-6**

Debreceni Egyetem

Hazánkban az utóbbi két évtizedben a tudományokban ún. kognitív fordulat állt be, így a nyelv- és stíluselméletben is. Pethő József munkássága az utóbbi másfél évtizedben a funkcionális kognitív nyelvészet vonulatához tartozik. Ebben az időszakban stíluselméleti, lírai műveket elemző, fordításstilisztikai és a stilisztika nyelvpedagógiai összefüggéseit vizsgáló írásai jelentek meg.

A stílus a nyelvben című kötete a stilisztikában is végbement változást, kognitív fordulatot elemzésekkel szemlélteti. Bevezetéképpen a funkcionális kognitív nyelvészetet mint a kognitív stilisztika nyelvelméleti keretét értelmezi. Mindenekelőtt a stílus és a szövegtípus összefüggését főként német tudományrendszertani keretben ismerteti, illetve ennek nyomán gondolja tovább. Hangsúlyozza a szövegtípus és a stílusminta közötti szoros összefüggést, és a funkcionális kognitív stilisztika stílusfelfogásának értelmében emeli ki, hogy a stílus a szövegértelennek a nyelvi megformáltságából eredő összetevője. Ezt követően a stílus kognitív szempontú vizsgálatára: a jelentésképzés folyamatában betöltött szerepére hívja fel a figyelmet, majd fogalmi tisztázásra törekedve közvetíti a szöveg meghatározását és a szövegtípusok prototípuselvű mintaként kezelését. Ezt követően a német szövegtípusstílus-elemzések módszertani tanulságait ismerteti.

A szerző a tanulmányait az elemzett szövegek funkciói (a mindennapi használat, a szép-irodalmi és a tankönyvi szöveg) szerint rendezi három nagy egységbe. Ezekben az írásokban az a szemlélet uralkodik, amely a stílus kognitív, interakcionális és szociokulturális aspektusai szerint vizsgálódik.

Külön érdekessége a kötetnek a *Nyelvi stílus és a régió* című fejezete, amely a régió fogalmát a nyelvi stílus oldaláról közelíti meg, és ilyen kérdéseket vet fel: Milyen értelemben vezethető be a stilisztikába a régiófogalom? Adott stílustípusokon belül megjelennek-e releváns különbségek a régiók nyelvhasználatát összevetve? Adott szövegek stílushatása

miképp módosul attól függően, hogy a befogadó melyik régióhoz kötődik? Azért fontos felvetések ezek, mert a stilisztikák nem tárgyalják a stílus és a régió kapcsolatát. Pethő József a szótárak stílusminősítései alapján tesz összevetést a magyarországi magyar és a határon túli magyar nyelvváltozatok regionális stílusa között.

A következő fejezetben (*Metaforizáció és nyelvszemlélet a nyelvújítás diszkurzusában*) újszerű megközelítési móddal fordul a nyelvújítás sokszor tárgyalt jellemzőihez azáltal, hogy Kazinczy *Ortológus és neológus; nálunk és más nemzeteknél* című tanulmányában és levelezésében egyrészt a nyelvre mint entitásra vonatkozó metaforizációt, másrészt a nyelv megújításával kapcsolatos képi konceptualizációt vizsgálja.

Napjaink jellegzetes szövegtípusainak stílusát két írásában is elemzi: a *Szójáték és blending a reklámokban* című a hatás okának törvényszerűségét kutatja; *A stílus szociokulturális rétegzettségé hírportálok kommentjeiben* címűben pedig a stílusváltozatok sokszínűségére mutat rá.

A szépirodalmi rendeltetésű szövegekről készített tanulmányai adják a kötet legterjedelmesebb egységét, amelyben a Krúdy-kutató Pethő József több alkotó művéről kognitív stilisztikai módszerű elemzést nyújt, de mintegy bevezetesként a hétköznapi és a poétikus metaforák kapcsolatára hívja fel a figyelmet, azt a kérdést feszegetve: Mitől poétikus a költői metafora? Ezt a gondolatsort folytatja a Kölcsey *Zrínyi dala* és *Zrínyi második éneke* képi világának párhuzamáról írott összehasonlító elemzése, igazolva a nyelvi képek jelentésképző szerepét. Mindkét vers a HAZA ANYA fogalmi metaforát bontja ki: a korábban keletkezettben csak egyetlen kifejezésben (*a magzat hő szerelme*), míg a később írottban az egész szöveg stílus- és jelentésbeli koherenciáját meghatározza.

Pethő József a képiség témában elmélyedve, annak jelentéssztilisztikáját, jelentésképző szerepét vizsgálva, Arany metaforáit és hasonlatait a *Toldi estéjében* teszi nagyító alá. Nagyon helyeselhetően, a költő nyomdokain haladva, a képeket nem elszigetelten, hanem a teljes szöveg jelentésszerkezetében játszott szerepük alapján értékeli. Bizonyító erejű idézetekkel szemlélteti, hogy az érzelmek képi konceptualizációja a stílushatás és a szövegértelem létrejöttében is szembetűnő szerepet tölt be.

A következő dolgozat a jellegzetes önmegszólító versek poétikai változatait mutatja be: Vörösmartytól a *Vég*, *A vén cigány* és a *Fogytán van napod*, Aranytól a *Mindvégig*, Babbitstól az *Ecetdal*, *A gazda bekeríti házát*, *Csak posta voltál* című versekben, rávilágítva arra, hogy a prototipikusnak tartott egyes szám második személyű alanyokon és az egyes szám második személyű birtokos személyjeles alakokon kívül a lírai én megjelenítésének milyen eltérő formái fordulnak elő.

Igen figyelemre méltó tanulmány *A személyjelölés és az aposztrofé konstrukciói Kosztolányi Dezső Számadás című kötetében* című. Bevezetőjének alapozó gondolata: a kognitív poétika egyik legfontosabb feltevése szerint az interszubsztitívitás a poétizálódásnak is lényegi

összetevője, ezért kulcsfontosságú annak megfigyelése, hogy a lírai diskurzusokban miként járulnak hozzá a személyjelölés formái a jelentésképzéshez és a poétikai hatáshoz. Ezt tekintve a *Számadás* című verskötetben öt alaptípusa különíthető el az aposztrofikus dialógus és a lírai monológ konstrukcióinak: az önmegszólító versek; a stabilizálhatatlan helyzetű aposztrofikus beszéd (meg- vagy önmegszólítás); a befogadóhoz való közvetlen odafordulás konstrukciói; megnevezett aposztrofikus megszólítottja van a versnek; nincs azonosítható aposztrofikus címzett.

Érdekes kitekintés a tanulmányírónak az a vállalkozása, amely német fordításokban követi nyomon Kosztolányi-versek személyjelölési konstrukcióinak megvalósulását és stílusértékét, illetve Móricz prózáiban a nyelvjárási és „fél-nyelvjárási”, az archaikus alakokat; a stílus szociokulturális rétegzettségéhez kötődő, a szövegstílust meghatározó kategóriákat és a személyjelölés szerkezeteit.

Móricz és Krúdy jellegzetesen eltérő prózájának összehasonlító elemzéséhez a következő szempontokat aknázza ki: témabeli hasonlóságok; az étel, az étkezés motívumának a középpontba és ugyanakkor szimbólummá emelése; új stílus teremtése; képi ábrázolás; a szabad függő beszéd használata.

A közoktatásban dolgozó magyar szakosok számára különösen fontos egysége a kötetnek *A stílus és a jelentés nyelvpedagógiai aspektusai* című. Ebben az első írás a funkcionális-kognitív modell központi kategóriája, a stílushatás szempontjából mutatja be, hogy az új stilisztikai és módszertani megközelítésnek milyen anyanyelv-pedagógiai hasznosítása jelentkezik a funkcionális szemléletű gyakorlatokban. A második arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyarnyelv- és irodalomtankönyvekben megjelenő ismeretek tudatos összekapcsolása célszerű és szükséges a készségfejlesztés szempontjából. *A szemantikai alapkategóriák nyelvpedagógiai jelentősége* című munka pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a funkcionális nyelvészetnek nyelvpedagógiai szempontból alapvető tétele: a nyelvi rendszerben a jelentés a meghatározó tényező, és ennek fényében érdemes lenne a tankönyvek, a munkafüzetek szemantikai anyagának áttekintése, illetve fogalomértelmezéseinek pontosítása.

Pethő József kötete három nagy egységbe rendezetten kognitív stilisztikai nézőpontú tanulmányokat tartalmaz, amelyek lényeges funkcionális stilisztikai elméleti kérdéseket tárgyalnak segítve ezzel a tudatos nyelvhasználatot, a stíluselemzést, az irodalomértést és a tankönyvválasztást.

KISS MAGDALÉNA

**PARAPATICS ANDREA, A NYELVI TUDATOSSÁG FEJLESZTÉSE.
FELADATOK ÉS SEGÉDANYAGOK PEDAGÓGUSJELÖLT HALLGATÓK
OKTATÁSÁHOZ.
TINTA KÖNYVKIADÓ, BUDAPEST, 2025. 98 LAP. ISBN: 9789634094630**

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

A nyelvi tudatosság fogalma az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb figyelmet kapott a nyelvészet mellett a pedagógia területén is. Ez a koncepció nem csupán a nyelv ismeretét és használatát jelenti, hanem a nyelvi rendszerek, változatok és funkciók tudatos értelmezését, alkalmazását. Ebből kifolyólag a nyelvi tudatosság fejlesztése jelentős hatással bír a kommunikációs készségekre, az identitásra és a kulturális érzékenységre egyaránt.

A Tinta Könyvkiadó gondozásában megjelent kötet olyan szakavatott szerző munkája, aki a nyelvjárási, nyelvhasználati és nyelvhelyességi kérdésekben elmélyült és megalapozott tudással rendelkezik, továbbá a nyelvtanítás digitális módszereinek és a szociolingvisztikai szemlélet intézményes alakításának egyik zászlóvivője az anyanyelvi nevelésben. Már a könyv előszavában megfogalmazza, hogy a gyakorlati segítséget nyújtó munkafüzet elősegíti a hallgatók élményszerű, (ön)reflektív nyelvi tudatosságának a fejlesztését különféle tanítási ötletek gyűjteménye által (11). A feladatok a(z) nyelvi sokszínűség és a nyelvi-nyelvjárási tudatosság fejlesztését célozzák szerteágazó témakörökből merítve. A kiadványban a gyakorlatok mellett a szerző számottevő ismeretterjesztő jellegű írása jelent meg. A kötetet egy nyelvi toleranciára érzékenyítő mese zárja.

A részletes bemutatás előtt szükséges megemlíteni, hogy ez a feladatokat és segédanyagokat tartalmazó gyűjtemény nagyrészt gyakorlatorientált, ami annak köszönhető, hogy a szerző több évtizedes tapasztalata áll mögötte. Az olvasó olyan nyelvhasználatot fejlesztő lehetőségekről szerezhet gyakorlati ismereteket, amelyek a felelős és sikeres nyelvi és kommunikációs készségek elmélyítését célozzák. Az *Előszó*-ban olvashatunk arról, hogy a Pannon Egyetem Humántudományi Karán bevezetett nyelvhasználati kurzusok a nyelvi változatosságot és a nyelvi tudatosságot helyezik a középpontba, ezáltal segítve a leendő pedagógusokat abban, hogy magabiztosan használják anyanyelvüket, és hatékonyabban támogassák tanítványaik nyelvi fejlődését.

A könyv konstrukciós íve rendkívül tudatos szerkesztésű: az előszó után 5 fejezetben a nyelvhasználati ismeret fejlesztésének lépcsőfokait követhetjük nyomon, majd a felhasznált irodalom bemutatásával zárul a kötet. Az első két fejezet a mindennapok kommunikációs helyzeteinek vizsgálati lehetőségeit tárja fel (*Mindennapi kommunikáció*; 12–21), ami később kiterjed az areális és szociális vetületek adta látásmód kiszélesítésére (*Területi és társadalmi sokszínűség*; 22–34). Ezek az alapozó részek a saját és a környezetünk nyelvhasználatának a megfigyelésére ösztönöznek, felszínre hozva a nyelvhez kapcsolódó attitűdöket. A mindennapi kommunikáció körében szerepelnek azok a témák, amelyek kitérnek a kérdés és válaszadás kultúrájára, köszönési formákra, hétköznapi szóképekre és a digitális nyelvhasználat lehetőségeire. Dicséretes a szerzőnek az a törekvése, hogy felhívja a figyelmet minden olyan nyelvi jelenségre, amelynek a hétköznapiakban nem tulajdonítunk nagyobb jelentőséget, bár jelen vannak, és meghatározzák nyelvhasználatunkat vagy akár szociokulturális viselkedésünket. Az ide tartozó feladatokat a következő utasítások kísérik: *figyelje meg, jegyezze le, nézze meg, nézzen utána, gyűjtse össze, keresse meg, hasonlítsa össze* stb. Tagadhatatlan a feladványok mozgósító szerepe, ami segíti a nyelvhasználat intenzívebb megélését, tudatos megtapasztalását. Mindezt kiegészíti a feladatlapok rendkívül változatos ábrázolási technikája: a táblázatok, szófelhők, szókarttyák, nyelvi memóriajátékok, képek és halmazábrák stb. A mesterséges intelligencia használati lehetőségei is helyet kapnak az első fejezet végén azzal a feltétellel, hogy a feladatok elvégzésének alapfeltétele a tárgyi tudás megléte és a kritikai gondolkodás.

A területi és társadalmi sokszínűség bázisa a dialektológia, ami a második fejezetben kiterjed a nyelvjárási régiók, a népművészeti alkotások és a szociolingvisztika tárgykörére is. A nyelvjárások jelenlétét felfedezhetjük a szépirodalomban, a népdalokban vagy éppen a saját és környezetünk nyelvhasználatában. A népek együttélésének és a globalizációs folyamatnak az egyik következménye a kétnyelvűség kérdése. Az ide vonatkozó feladatok interjúalanyok vallomásait tartalmazzák, amelyeket gondolattérkép segítségével lehet feldolgozni. Egy másik szituációban iskolai látogatás alkalmával magától a diáktól lehet megkérdezni, hogy hogyan éli meg a kétnyelvű környezetet. Az utolsó feladat az összes interjú visszahallgatása és összevetése, ami általános képet nyújt a diglossziáról. Ide sorlandók még a nyelvhasználaton belüli életkori változatok, a nemi sztereotípiák, a szak- és hobbinyelv, valamint a szleng alakulásának a nyomon követése.

A fenti alapozó, általános részeket követően a pedagógiai jellegű írások következnek, amelyek a nyelvi tudatosságnak a tanórákba való beágyazását teszik lehetővé (*Tantermi kommunikáció*; 35–37) gazdag feladatgyűjtemény segítségével (*Feladatgyűjtemény a pedagógusi munkához*; 38–65). Az első egységben kapnak helyet a mikrotanítások nyelvhasználati tapasztalatai, amelyekre reflexiókat és önreflexiókat kell írniuk a hallgatóknak. Ez az eljárás teszi lehetővé az önellenőrzést és az önkorrekciót, amely megalapozza a sikeres kommunikációs

folyamatot a tanulókkal és a szülőkkal egyaránt. A pedagógusi munkához szánt feladatgyűjtemény szintén változatos feladatsorokból áll, de ezeknek az építkezési szisztémája abban különbözik az előző feladattömbtől, hogy a grammatika és a dialektológia metszéspontjával indít, vagyis a nyelvjárásokból adódó helyesírási hibákkal. Ennek megfelelően hangtani alapozás után tér át az időtartam, illetve a zöngéesség szerinti jelölési problémákra (pl. kifújjuk-kifújjuk, ötven-ötfen). A kiejtési gyakorlatokat követi a nyelvjárási szinonimák egyeztetése memóriajáték formájában szókartyák segítségével, a tíz nyelvjárási régióból származó szavakból összeállítva. A fejezet végén megoldókulcs segíti az önellenőrzést.

A nyelvjárási portfólió összeállítása azt célozza, hogy a hallgatók gyűjtsék össze tapasztalataikat a nyelv régióként eltérő változatairól hangtani, szintaktikai és lexikai szinten, és hogy megértsék, a variánsok megléte természetes velejárója a nyelvnek. További célja a portfóliónak a tudományos ismeretterjesztés, amelynek elektronikus változatában okostelefonos applikációk is segítik a munkát.

Az utolsó számozott egységben a szerző 23 írása példaként szerepel a különféle műfajú szövegek elemzéséhez, megbeszéléséhez, amelyek akár tanórai vagy házi feladatok alapjául is szolgálhatnak (*Anyanyelvi ismeretterjesztés gyerekeknek és felnőtteknek*; 66–92). A fölötébb gazdag témavilágot felölelő rövid alkotások a nyelv életéből villantanak fel egy-egy filmkockát. Itt kap helyet a nyelv szívet jelentő nyelvjárási mint láthatatlan kötelék gyermekkorunkhoz, otthonunkhoz. Többek között itt olvashatunk szó- és szólásmagyarázatokról, tükörszavakról, hétköznapi metaforákról, állat- vagy ételnevekről, valamint etikai kérdéseket felvető nyelvhasználati szokásokról.

Külön figyelmet igényelnek a nyelvtörténeti alapkoncepció mellett a generációk közti különbségek nyelvi reprezentációi. A *Vonzalom és ellenszenv a nyelvben* vagy az *Ezek a mai felnőttek* című cikkek a kiejtés, szókincs és mondatalkotás szokatlan változataira mutatnak rá, amelyek eltávolíthatják egymástól az embereket, vagy akár össze is köthetik őket. Az úgynevezett aranykorszindrómával kapcsolatos „bezzeg az én időmben” kifejezés gyakran elítélő, de a szerző arra figyelmeztet, hogy a fiatalok a felnőttektől kapott mintára alapoznak a szlengalkotás terén is.

Összegzésként megállapítható, hogy a kötetben szereplő feladatok elősegítik a nyelvtudatos tanítás és tanulás kritikai megközelítését, figyelembe véve a gyermekek egyéni szükségleteit és szociokulturális hátterét. Ezáltal hozzájárulnak az interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez, az önreflexió iránti igény kialakításához és az inkluzív, befogadó pedagógiai szemlélet megerősítéséhez. A szerző ismeretterjesztő munkái és narratív szövegei biztosítják a nyelvi tolerancia és plurális nyelvhasználat disszeminációját.

KARMACSI ZOLTÁN

**TAKÁCS JUDIT – MÁRKU ANITA – HAVASI-KOVÁCS HELGA SZERK.,
NÉZŐPONTOK A HELYESÍRÁSRÓL.
A 2019-ES ÉS 2022-ES NAGY J. BÉLA HELYESÍRÁSI VERSENY ELŐADÁSAI,
FELADATAI ÉS EGYÉB TANULMÁNYOK.
LÍCEUM KIADÓ, EGER, 2024. 186 LAP. ISBN 978-963-496-284-7**

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Tanító- és Óvóképző Intézet
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Egyetem, Filológia Tanszék*

Nézőpontok a helyesírásról címmel 2024-ben látott napvilágot az egeri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke által 2019-ben és 2022-ben megrendezett Nagy J. Béla helyesírási verseny feladataiból, valamint a versenyhez kapcsolódó szakmai programon elhangzott előadások anyagaiból, illetve konkrét helyesírási témakört körüljáró tanulmányokat tartalmazó részből álló kötet. A kötet létrejötté annak a hagyománynak a folytatása, mely keretében a szerkesztők a helyesírási verseny Kárpát-medencei döntőjének versenyfeladatait és konferencia-előadásait nyomtatott formában is közreadják a magyar helyesírás iránt érdeklődők számára. Természetesen a kötetben megjelenő tanulmányok, az alcímben is megnevezett évek versenyfeladatai és megoldásai a diákok és a felkészítő tanárok számára mintegy segédanyagként is szolgálnak.

A kötet négy szerkezeti egységből áll, melyet a szerkesztői előszó vezet be. Az első és második egység (11–104) a 2019-es és a 2022-es verseny szakmai programján elhangzott előadások tanulmányait tartalmazza. A harmadik részbe (105–160) olyan tanulmányok kerültek, melyek nem a versenyek szakmai programjának keretében hangzottak el, viszont olyan helyesírási témaköröket taglalnak, melyek aktualitása és szakmai értéke figyelemre méltó. A negyedik egység (161–182) a 2019-es és 2022-es versenyfeladatokat, illetve a helyesírási feladatlapon megoldókulcsát, a versenyben felhasználásra került tollbamondások szövegét tartalmazza. A kötet utolsó oldalain (183–186) a Nagy J. Béla országos helyesírási verseny döntőiben díjazott hallgatók listája olvasható 1987-től a 2022-es versenyig bezárólag.

Az első szerkezeti egység első tanulmányában (11–20) Laczkó Krisztina a helyesírás tartományokat tárja elénk, melyből kiderül, hogy az első akadémiai helyesírás státuszát az 1903-as Simonyi Zsigmond-féle iskolai helyesírás, illetve 1929-ben a Balassa-féle

nyomdai helyesírás veszélyeztette. Ezen „helyesírás-formáló lépések” egyértelműsítették, hogy a magyar akadémiai helyesírás korai időszakában is az írásgyakorlatban nem egyforma mélységű és részletességű helyesírási szabályozásra volt szükség. Ez tükröződik az 1954-ben megjelent helyesírási szabályzatban is, melyet heves társadalmi ellenérzés fogadott, főként presztízs értékű vitákat generálva. Ez a helyesírási szabályzat két szempontból is mérföldkőnek bizonyult: egyrészt a korpusz és a kodifikáció esetében megteremtette a napjainkban is alapot biztosító egységességet, másrészt koncepcionálisan figyelembe vette a megváltozott társadalmi igényeket. A szerző rámutat, hogy e két szemléleti felfogás mentén jutunk el oda, hogy az írásgyakorlatban nem egyformán van szükség a helyesírás alkalmazására, s ezzel kirajzolódnak a helyesírási tartományok. Az összegzésben maga a szerző mutat rá, hogy a helyesírási szabályzat (mint tartomány) központi funkciója mellé a 20. században kialakult másik három helyesírási tartomány: egy egyszerűsített szabályzati verzió, egy bővített, javaslatokat is tartalmazó kézikönyv, illetve az ezekhez kapcsolódó szaknyelvi szabályok, melyek a központi szabályzaton alapuló önálló rendszert alkotnak.

A második tanulmányban (21–34) Dőryné Zábrádi Orsolya az új helyesírási szabályzat változásainak hatásait egy hallgatók körében végzett kutatás eredményein keresztül mutatja be. A bevezetés után a helyesírási szabályzatok történetének rövid áttekintése következik. A következő szerkezeti részben a győri Széchenyi István Egyetem tanító és gyógypedagógus szakos hallgatói körében végzett vizsgálatainak körülményeiről, eredményeiről olvashatunk. A vizsgálat többek között olyan kérdéskörökben kereste a választ, minthogy logikusabb lett-e az új szabályzat, mint az előző; vagy találhatók-e benne ellentmondások; vagy a hallgatók vártak-e más területen is változást a megejtettekhez képest; vagy mely szabályokat érdemes mindenkinek tudnia, ha egyáltalán szükség van a 21. században a szabályozásra. A szerző összefoglalójának végén megállapítja, hogy az új helyesírás megjelenésével nem történt változás a nap alatt, hiszen a hallgatók egy része mumusként tekint a helyesírásra, míg mások a változásokat elfogadva is megtanulják azt, akárcsak a korábbi generációk esetében.

A harmadik tanulmányban (35–48) a szlovákiai magyar kisebbséget érintő helyesírási problémákat mutatja be Misad Katalin. A tanulmányban a szlovák helyesírás magyar történelmi személynevekre gyakorolt hatásai, azok gyakorlati alkalmazása, jellegzetességei kerülnek fókuszba. Megtudhatjuk, hogyan lesz Kossuth Lajosból *L'udovit Košut*, Széchenyi Istvánból *Štefan Sečeni* stb., melyek a köztéri nevekben, vagyis a nyelvi tájképben is viszszerkeznek.

A második szerkezeti egységet (49–104) szintén Laczkó Krisztina tanulmánya (49–60) indítja, melyben a helyesírási szabályzat 12. kiadásában fellelhető többszörös összetételeket részletesen és kritikus szemmel vizsgálja. A változások rögzítése mellett a szerző olyan javaslatokat is tesz – mint például az anyagnévi mozgósabály vagy a szótagszámlálási szabály –, melyek nem kerültek be a 12. kiadásba.

N. Császi Ildikó tanulmányában (61–76) szintén a helyesírási szabályzat 12. kiadásában történt változásokról ír. A változás következtében a tulajdonnevek kategóriájába bekerültek a tárgynevek, melyek keretében a szerző a magyarországi mozdonyok, mozdonykocsik hivatalos és beceneveit mutatja be. Külön elemzésre kerül a gőzmozdonyok, a dízelmozdonyok, a motorkocsik „névállománya”. Az összegzésben a névadási jellemzők alapján rendszerezi a vizsgált tárgyneveket, s meghatározza azok helyesírási szabályok mentén való leírhatóságát.

H. Tóth István tanulmánya (77–86) a magyar helyesírás-tanítás egy új aspektusát tárja elénk, a magyar mint idegen nyelv tanítása felől közelítve a magyar helyesírás tanítási tapasztalataihoz. Mint ahogy a szerző is kiemeli, a magyar helyesírás tanításának pedagógiája tudományos megalapozottsággal mindeddig csupán az anyanyelvi beszélők számára kidolgozott, s ez a módszertani bázis a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulók számára a nyelvtanulás kezdeti szakaszában nehezen követhető a nyelvi hiányosságok miatt. A tanulmányban mozaikszerűen vetődnek fel azok a problémák, melyekre gyakorlati példákon keresztül ajánl megoldásokat a szerző.

Angyal László tanulmányában (87–104) a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karán működő Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetben folyó helyesírás-tanítás és tehetséggondozás gyakorlati tapasztalataira világít rá, felhasználva saját oktatási tapasztalatait is. Külön kiemelendő, hogy a szerző a zömmel nyelvjárási közegekből érkező hallgatók esetében a nyelvjárások helyesírásra gyakorolt hatásait is vizsgálja, melynél kiemeli, hogy a leggyakoribb helyesírási hiba a nyelvjárásból fakadó magán- és mássalhangzók időtartalmával volt kapcsolatos.

A kötet harmadik szerkezeti egysége (105–160) Antalné Szabó Ágnesnek (105–120) a különírás és az egybeírás tanításának módszertanát taglaló tanulmányával kezdődik. A szerző olyan területekre kalauzolja az olvasót, mint a különírás mint természetes írásmód; a jelentésváltozás, a nyelvtani kapcsolat, az íráshagyomány mint az egybeírás oka; a többszörös összetételek helyesírása. A tanulmányban számos szemléletes ábra segíti a felvázolt témák értelmezését.

Gréczi-Zsoldos Enikő (121–130) a helyesírást nyelvtörténeti aspektusból közelíti meg. Nem napjaink, hanem a középmagyar kori nógrádi nyelvmélekek helyesírásának jellemzőit tárja elénk, mely időszakban még nem létezett az egységes magyar helyesírás. Ebből fakadóan a tanulmányban szó esik az egyéni jelölésekről és következtelenségekről, melyek a szavak írásmódjában a magán- és mássalhangzók időtartamának jelölésében vagy például a központozási jelek esetében jelentkeznek.

Kiss Magdaléna tanulmányában (131–142) az *-i* képzős földrajzi nevek helyesírás-gyakorlatának keretében mind a helyesírási osztályozás felvázolására, mind pedig az írásban való alkalmazásának értékelésére kitér. A tanulmány első része a helyesírási szabályzat alapján mutatja be az egybeírás, a kötőjeles írásmód és a különírás eseteit. A második részben egy

empirikus vizsgálat, a 9–12. osztályos diákok által kitöltött kérdőívek eredményeit tárja elénk. Ennek keretében nemcsak az első részben említett helyesírási szabályokat vizsgálja, hanem a diákok reflexióit is feltárja, például a legnehezebbnek vélt szavakról.

Sólyom Réka (143–160) egy empirikus felmérés eredményeit mutatja be tanulmányában. A kérdőíves felmérés segítségével az egyetemi helyesírás-fejlesztő kurzusokon részt vevő hallgatók előzetes tudásáról, a helyesírási nehézségekről, a feladattípusok hasznosságáról, a helyesírás mindennapi hasznosságáról, hasznosíthatóságáról és a helyesírási kompetenciájuk további fejlesztési terveiről és módszereiről kérdezte a hallgatókat.

A kötet utolsó egységében (161–186) a Nagy J. Béla országos helyesírási verseny 2019-es és 2022-es versenyfeladatait, illetve ezen feladatlapon megoldókulcsait, továbbá a versenyben felhasználásra került tollbamondások szövegét találjuk, melyet a verseny története során a döntőkben díjazott hallgatók névsora zár.

A kötet mindenki számára – akár laikus felhasználó, akár nyelvészettel, helyesírással foglalkozó szakember – tartalmaz hasznos és értékes információkat a magyar helyesírásról. A mintafeladatok és megoldókulcsok pedig a jövőbeli versenyzők számára nyújtanak segítséget a soron következő versenyekre való felkészüléshez.

SZILI CINTIA

A FELKÉSZÜLÉS ÉS A RÉSZVÉTEL ÖRÖME, TANULSÁGAI: GONDOLATOK A XII. KÁRPÁT-MEDENCEI ANYANYELVTANÍTÁSI VERSENY KAPCSÁN

Pannon Egyetem, hallgató

A XII. Kárpát-medencei anyanyelvtanítási verseny 2025. március 19–21. között került megrendezésre Egerben. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke és a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozata által együttesen rendezett megmérettetésen kilenc magyartanár szakos egyetemista vett részt. A versenyt még inkább különlegessé tette, hogy két résztvevője is a határon túlról, Nyitráról és Beregszászról érkezett. A versenytanítások témakörét a felsorolás, halmozás, fokozás alakzatok szerepe, illetve azoknak a hatása különböző szövegtípusokban képezte. Az órák az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikumban kerültek megtartásra. Minden versenyző számára lehetőség nyílt egy tanórán való hospitálásra a 9–11. évfolyam egyik, véletlenszerűen kisorsolt osztályában. A 45 perces tanórák az előre elkészített és beküldött, kreatív óratervek alapján zajlottak le, amelyeken a tanulók mellett a zsűri szintén személyesen vett részt. A versenytanításokról videófelvetelek is készültek, amelyek lehetővé teszik a későbbi elemzéseket és vizsgálatokat. A háromnapos programsorozat lehetőséget nyújtott arra is, hogy a különböző egyetemekről érkezett leendő magyartanárok megismerjék egymást, valamint tapasztalatokat és módszertani technikákat cseréljenek.

Számomra a veszprémi Pannon Egyetem képviselőjeként nyílt lehetőség részt venni a XII. Kárpát-medencei anyanyelvtanítási versenyen, amelyre Szabó Melinda egyetemi docens készített fel.

A tanóra megtervezése során az anyanyelv-oktatás tananyagát más tudományterületekről származó ismeretekkel is összekapcsoltam: bemutattam, hogy az *alakzat* fogalma a matematika, az informatika és a művészetek terminológiájában is megjelenik. Kiemeltem, hogy a különböző területeken elsajátított ismeretek között gyakran fedezhetők fel kapcsolódási pontok. Ez elősegítheti az új tananyag megjegyzését és mélyebb szintű

elsajátítását, mivel lehetőséget ad arra, hogy a tanulók az ismeretlen információkat már meglévő tudásukhoz kapcsolják.

Az alakzatot, a felsorolást, az ismétlést és a fokozást mint újonnan bevezetett fogalmakat az ismertetés során számos példával szemléltettem, ezzel segítve a definíciók megértését. A felhasznált idézetek mind a Nemzeti alaptantervben szereplő szépirodalmi művekből származtak. Az új tananyag elsajátítása és a tantárgyközi kapcsolódások mellett a játékoság bevonására is lehetőség nyílt: a tanulók megnevezhették a verset és annak alkotóját, amelyből az adott példa származott, valamint újabb idézetekkel is bővíthették az irodalmi anyagot. Arra törekedtem, hogy a diákokat aktívan bevonjam a tanóra menetébe, illetve igyekeztem pozitív tanári visszajelzésekkel növelni a tanulói motivációt.

Az új információ átadását az összeállított óratervnek megfelelően több játékos feladat szakította meg, amelyek szorosan kapcsolódtak a tananyaghoz, és lehetőséget nyújtottak az önálló, kreatív gondolkodásra is. Mindez hozzájárult a tanulók figyelmének felkeltéséhez és fenntartásához. Az első feladatban megkezdett mondatokat kellett befejezniük, például: *A barátság alapja alaz...*; *Az állatkertben látható...*; *A kedvenc könyvem címe...*; *A nyaralásra viszek magammal...*; *A szabadidőmben szívesen...*; *Szívesen elutaznék...*; *Szerintem a legjobb superképesség alaz...* stb. A gyakorlat során a diákok úgy alkottak felsorolásokat, hogy ennek tudatosítása nem vált hangsúlyossá, miközben önmagukról is megosztottak információkat, ami az osztályközösség formálását is elősegítette.

Az óraterv egyik fontos eleme és célkitűzése volt, hogy a szépirodalmi szövegek mellett a tudományos, a publicisztikai, a hivatalos, a magánéleti és a közéleti szövegtípusok is megjelenjenek, mivel felsorolásokkal ezeken a kommunikációs színtereken is találkozunk. Vagyis az alakzatok bármely kommunikációs közegben jelenhetnek.

Ehhez kapcsolódóan a tanulók véletlenszerűen kialakított, négyfős csoportokban olyan, legalább négy mondatból álló szövegeket alkottak, amelyek két felsorolást tartalmaztak. A szövegek típusát mindegyik csapat a Wordwall felületén létrehozott szerencsekerék segítségével sorsolta ki. A feladat nemcsak a tananyag mélyebb elsajátítását segítette elő, hanem a kreatív gondolkodást és a szövegalkotási készséget is erősítette.

A verseny során lehetőség nyílt arra is, hogy a többi versenyzővel közösen új módszereket és technikákat is megismerjünk. Ezt segítette például az a feladat, amelyben egy valós vagy fiktív személyt, illetve karaktert kellett bemutatnunk és jellemeznünk annak alapján, hogy milyen közös vagy éppen ellentétes vonásokkal rendelkezik hozzánk képest. Ez a játék az önreflexió és az önértékelés erősítését szolgálta. A kreatív feladatok révén lehetőségünk nyílt a többi versenyzőt is megismerni, ennek is köszönhetően a verseny hangulata nyugodt, légköre támogató volt: a résztvevők inkább leendő kollégaként, semmint ellenfélként tekintettek egymásra. Így a várakozás nehéz pillanatait nagyban oldották az egymás közötti bátorító szavak.

A versenytanítás számomra leginkább nyugtalanító része a rám irányuló fokozott figyelem és a kamera jelenléte volt, amellyel a 11. osztályos tanulók számára tartott órát rögzítették. Az ebből fakadó többletstressz kihatott a hangszínemre is: az óra elején a megszokottnál magasabbá és vékonyabbá vált. A versenyhelyzet miatti idegeskedés következtében két feladat sorrendjét fel is cseréltem. Mindezek az idegeskedés kezelése kapcsán tanúsítják azt, hogy még szükségem van gyakorlásra, illetve tapasztalatgyűjtésre, főként mivel ez volt az első, általam önállóan tartott tanóra egy csoport számára. A jövőben több módszerrel felkészülve szeretnék majd katedrára lépni. Pozitívan érintett ugyanakkor, hogy a magas stressz-szintem szinte teljes mértékben megszűnt, amikor a versenytanítás során a diákokra kellett koncentrálnom. Ennek köszönhetően képes voltam arra összpontosítani, hogy számukra egy követhető, logikus és élvezhető tanórát mutassak be.

A tanulók, bár a tanórát megelőzően csupán egyetlen óralátogatás alkalmával találkoztunk, aktívan és lelkesen vettek részt a feladatokban, amelyek során más tantárgyakból szerzett ismereteiket is megmutatták.

Az ilyen jellegű, motiváló és bátorító versenyeken való részvételt mindenki számára csak ajánlani tudom, hiszen minden versenyző nyereséggel távozik. Lehetőség nyílik más tanár szakos egyetemistákat, oktatókat megismerni Magyarország különböző felsőoktatási intézményeiből, illetve a határon túlról is, és ezek a kapcsolatok a versenyt követően is fennmaradhatnak. Emellett a szakmai versenyek kiválóan alkalmasak az ismeret- és tapasztalatszerzésre, a tanítási eszköztár bővítésére, ezáltal pedig a tanári attitűd formálására és fejlesztésére.

Végül szeretnék köszönetet mondani Szabó Melinda egyetemi docensnek a sok segítségért, támogatásért, bizalmáért és a számos jótanácsért. Köszönetemet fejezem ki az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének és a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozatának a XII. Kárpát-medencei anyanyelvtanítási verseny megszervezéséért és lebonyolításáért.

JÁNK ISTVÁN

BESZÁMOLÓ A MAGYAR NYELVTUDOMÁNYI TÁRSASÁG EGRI CSOPORTJÁNAK 2024. ÉVI TEVÉKENYSÉGEIRŐL

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék

Az 1904-ben alapított Magyar Nyelvtudományi Társaság 2024-ben ünnepelte 120. évfordulóját. A társaság egri csoportja számos szakmai tevékenységgel, programmal igyekezett méltó módon emlékezni erre az évfordulóra, méghozzá szem előtt tartva a Magyar Nyelvtudományi Társaság eredeti és napjainkban is érvényes fő célját: a magyar nyelv tudományos igényű vizsgálatát és az ennek megfelelő, illetve ezt reprezentáló ismeretterjesztő tevékenységet. Jelen cikk erről kíván számot adni egy rövid összefoglaló formájában.

A Magyar Nyelvtudományi Társaság egri csoportjának 2024. évi első programpontjai a helyi magyar szakhét rendezvényei közé beépülve valósultak meg. Az egyik ezek közül egy szakmai előadás volt, amelyet a Károli Gáspár Református Egyetem docense, Sólyom Réka tartott *Neologizmusok a mai magyar nyelvben: keletkezés, jelentés, használat* címmel. Az előadás a funkcionális-kognitív megközelítést alapul véve tipizálta az érintett nyelvi formákat, kitért a kialakulásukra, valamint az előadó konkrét példákon keresztül szemléltette használatukat, működésüket.

A másik programpont három, a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézethez kötődő kiadvány – Takács Judit: *Névtani (határ)esetek. Személynevek a segédtudományok tükrében*, valamint az *Irodalmi Acta (Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum)* és a *Nyelvészeti Acta (Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica)* – bemutatója volt.

A következő társasági programra 2024. április 24-én került sor, ezúttal önálló eseményként. A Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének egyetemi adjunktusa, Schmidt Ildikó *Az alfabetizálás elmélete és gyakorlata* címmel tartott előadást az érdeklődőknek. Az előadás többek között kitért az írás- és olvasástanítás elméleti kérdéseire, az alfabetizálás szerepére a magyar mint idegen nyelv tanítása során, valamint olyan technikákat mutatott be, amelyek az írás- és olvasástanítás során hasznosak lehetnek nem csak a magyart mint idegen nyelvet tanulók számára.

2024. november 25-én valósult meg a *Változatos Magyar Nyelv II.* című szimpózium, amelynek tárgya a horvátországi magyarság nyelvi-társadalmi helyzete volt. A 2023-ban útjára indított konferenciasorozat második rendezvényén a horvátországi magyar nyelvhasználat sajátosságainak kérdéseit járták körbe a szervezők és előadók, kitérve a horvátországi magyarok kultúrájának, történelmének és mai nyelvpolitikai helyzetének részletes bemutatására is. A rendezvényen előadott Jankovics Róbert, a horvát Szábor magyar képviselője, a Horvátországi Magyarok Demokratikus Közösségének elnöke, Lehocki-Samardzic Anna, a Glotta Nyelvi Intézet elnöke, az eszéki Josip Juraj Strossmayer Egyetem professzor asszonya, valamint Molnár Mónika, az Új Magyar Képes Újság főszerkesztő-helyettese.

Bár nem a társaság programpontjai közé sorolható, ám megemlítenéd a társaság tagjai által szervezett Nagy J. Béla helyesírási verseny Kárpát-medencei döntője, amelyre 2024. november 15–16. között került sor. Az 1987-től megrendezésre kerülő versenynek 2024-ben a 29. döntőjén mérhették össze tudásukat a részt vevő tanulók, akik 12 intézményből, köztük 2 határon túli egyetemről érkeztek. A verseny végeredménye a következő volt. Első helyezést ért el a Szent István Egyetem képviselőjében induló Tóth Dóra gyógypedagógia szakos hallgató (felkészítője Döryné Zábrádi Orsolya). Második helyezést és egyben a legjobb határon túli hallgatónak járó teljesítményért járó különdíjat szerzett a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem hallgatója, Sloboda Karolina Éva (felkészítője Angyal László). Harmadik helyezett lett Bacskai Lilla Eszter, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem hallgatója (felkészítője Ludányi Zsófia).

