



Selye J. Egyetem  
Tanárképző Kar

**Lőrincz Gábor – Istók Béla**

# **Magyar nyelv- tankönyvek**

**az újabb  
nyelvészeti irányzatok  
tükrében**

**(Egyetemi oktatási segédlet)**

# **Magyarnyelv-tankönyvek az újabb nyelvészeti irányzatok tükrében**



Selye János Egyetem  
Tanárképző Kar

**Lőrincz Gábor – Istók Béla**

**Magyar nyelv-tankönyvek az újabb nyelvészeti irányzatok  
tükrében**

(Egyetemi oktatási segédlet)

Komárom, 2023

© Mgr. Lőrincz Gábor, PhD., Mgr. Istók Béla, PhD.

© Selye János Egyetem

**Szerzők:**

Mgr. Lőrincz Gábor, PhD. (Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék)

Mgr. Istók Béla, PhD. (Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék)

**Recenzensek:**

Dr. habil. Domonkosi Ágnes (HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont)

Dr. habil. Pethő József (Miskolci Egyetem BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet  
Magyar Nyelvtudományi Tanszék)

Az egyetemi oktatási segédlet elkészítését a Kulturális és Innovációs Minisztérium, illetve a Tempus Közalapítvány 2022/2023. évi fiatal határon túli magyar oktatói ösztöndíja támogatta.

ISBN 978-80-8122-479-9

## Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	5
1. Elméleti alapvetés .....	8
2. Jelentésdefiníciók és lexikológiai jelentésviszonyok a tankönyvekben.....	18
2.1. A jelentés meghatározása .....	18
2.2. A lexikológiai jelentésviszonyokról a kognitív nyelvészet megállapításainak és a mentális lexikon működésének tükrében .....	21
2.2.1. A mentális lexikon felépítése.....	22
2.2.2. Lexikológiai jelentésviszonyok a mentális lexikonban .....	25
2.2.3. Lexikológiai jelentésviszonyok a kognitív nyelvészetben .....	30
2.3. Hogyan taníthatók a szemantikai alapismeretek? .....	32
3. A kisebbségi nyelvváltozatok stílusa és a velük kapcsolatos tévhitek a tankönyvekben.....	53
3.1. Milyen a kisebbségi nyelvváltozatok „stílusa” és hogyan tanítható?.....	53
3.2. A nyelvi tévhitekről általában .....	63
3.3. Hogy jelennek meg a nyelvi tévhitek a tankönyvekben? .....	66
3.4. Nyelvi diszkrimináció és tolerancia az oktatásban.....	79
3.4.1. A BBB-módszer.....	81
4. Komplex feladatsor .....	86
5. Összegzés .....	98
Irodalomjegyzék.....	99

## Bevezetés

A tankönyvkutatás, a tankönyvi anyagok elemzése a pedagógiának nagyon fontos részét képezi, hiszen a taneszközök anyagának minőségén múlik, hogy a felnövekvő generációk milyen ismeretek birtokába jutnak. A tankönyvek természetesen csak közvetítő médiumok, így az is fontos, hogy a pedagógus, aki alkalmazza őket, megfelelő szakmai felkészültséggel és kompetenciákkal rendelkezzen. A tankönyvek minőségének vizsgálata a kisebbségben élő nemzetiségek anyanyelvének megtanulása és megőrzése szempontjából is kiemelkedően fontos, hiszen a nemzetiségi tankönyvek sok esetben az anyaországi tankönyvekhez képest kevesebb ismeretet közölnek, szakmai szempontból kevésbé kidolgozottak, azaz szükség lenne a korrekciójukra.

Azt, hogy a tankönyvkutatás az anyanyelv-pedagógia folyamatosan aktuális kérdései közé tartozik, jól bizonyítja egyrészt az oktatásnyelvészet előtérbe kerülése, másrészt pedig az, hogy egyre több tudományos műhely foglalkozik tankönyvi anyagok vizsgálatával, tankönyvelemzéssel. A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett 2010 óta működő Variológiai Kutatócsoport is ezeknek a munkaközösségeknek az egyike. Ennek a kiterjedt nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező műhelynek (melynek munkájában jelenleg az SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének oktatóin kívül az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pozsonyi Comenius Egyetem, az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem, a Miskolci Egyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem, valamint a Nyelvtudományi Kutatóközpont oktatói és kutatói is részt vesznek) a tevékenysége azért jelentős, mert lehetővé teszi, hogy a tankönyvek, munkafüzetek és oktatási dokumentumok (tantervek, műveltségi sztenderdek) szaktudományi, elméleti, didaktikai és szakmódszertani kérdéseivel a legfelkészültebb szakemberek foglalkozzanak.

A kutatócsoport tagjai kutatási eredményeiket eddig tizenkét nemzetközi tudományos szimpóziumon ismertették. Ezek anyaga kilenc kötetben – *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről* (Lőrincz J. – Simon – Török szerk. 2014a); *A tudományoktól a művészetekig* (Zimányi szerk. 2015); *Acta Academiae Agriensis. Nova Series Tom. XLIII. Sectio Linguistica Hungarica* (Lőrincz J. – Lőrincz G. szerk. 2016); *A tankönyvkutatás szakmai módszertani kérdései* (Lőrincz J. – Simon szerk. 2017); *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei* (Lőrincz G. – Lőrincz J. – Simon szerk. 2018a); *Tankönyvkutatás, fordított tankönyvek, kétnyelvűség* (Istók – Lőrincz G. – Lőrincz J. – Simon szerk. 2020); *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19*

(Istók–Simon szerk. 2021); *A virolingvisztika és viroszemiotika aktuális kérdései* (Istók–Lőrincz szerk. 2022); *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései* (Istók–Lőrincz–Török–Baka L. szerk. 2023) – és két digitális adathordozón (CD-n) – *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata* (Lőrincz J. – Simon – Török szerk. 2014b); *Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban – A modern (anya-, másod-, és idegen) nyelvi nevelés tantervei és tankönyvei – egynyelvű és többnyelvű környezetben* (Juhász főszerk. 2015) – jelent meg. A kutatócsoport 2019-ben a digitális adathordozókon és a különböző külföldi szakmai folyóiratokban, kiadványokban 2014 és 2016 között megjelent nyelvészeti vonatkozású tanulmányainak egy részét összegyűjtve, tematikusan válogatva egy kötetben újra közreadta – *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata. Válogatás a Variológiai Kutatócsoport külföldön és elektronikus adathordozón megjelent tanulmányaiból* (Istók – Lőrincz G. – Lőrincz J. – Simon – Török szerk. 2019).

Az elmúlt években a fentiekén kívül három zártabb jellegű irodalmi szimpóziumra is sor került (ezeken az SJE oktatóin kívül csupán néhány meghívott előadó vett részt), melyek közül az Arany-émlékkonferencia előadásainak írott változata – *Aranyul – magyarul* (Lőrincz J. – Lőrincz G. – Simon szerk. 2018b) kötetben is megjelent.

A kutatócsoport alapítója, Lőrincz Julianna 2020-ban ünnepelte 70. születésnapját, melynek alkalmából egy köszöntő kötet is napvilágot látott *Stílus – variativitás – műfordítás* (Lőrincz – Domonkosi szerk. 2020) címmel.

Mivel a csoport tagjai magyarországi és kisebbségi tankönyveket, oktatási dokumentumokat egyaránt vizsgálnak, így sok esetben olyan feladatsorok, alternatív tananyagtartalmak jönnek létre, amelyek jól kiegészít(het)ik a tankönyvi anyagokat, vagy éppen ellenkezőleg, amelyek arra hivatottak, hogy felhívják a figyelmet a tankönyvek pontatlanságaira, hibáira, és bizonyos mértékig korrigálják azokat (nemcsak egy-, hanem kétnyelvű környezetben is).

Az ilyen jellegű vizsgálatok, kutatások azonban csak akkor lehetnek eredményesek, ha eljutnak azokhoz, akik a mindennapi gyakorlatban haszonnal tudják alkalmazni őket. Éppen ezért az eddig megjelent kötetek mindegyike elektronikus változatban is elérhető a Selye János Egyetem Tanárképző Karának honlapján, ezáltal a kutatási eredmények hozzáférhetővé válnak a gyakorlópedagógusok, a szakemberek szélesebb köre, és nem utolsósorban az egyetemi hallgatók, azaz a leendő pedagógusok számára is.

Míg a szerzők korábban a kisebbségi nyelvhasználat, a kétnyelvűség és a kettősnyelvűség hagyományos nézőpontú oktatási kérdéseinek, lehetőségeinek vizsgálatát helyezték előtérbe, addig most leginkább annak bemutatására törekszenek, hogy a kettős- és kétnyelvűség jelenségei hogyan közelíthetők meg az újabb nyelvészeti irányzatok (pl. a pszicholingvisztika,

a kognitív nyelvészet) figyelembe vételével, illetve, hogy ezen irányzatok eredményei, megközelítésmódja(i) hogyan építhető(k) be haszonnal az anyanyelvoktatásba. Le kell szögeznünk azonban azt is, hogy jelen munkában a kognitív nyelvészeti és pszicholingvisztikai elméleti keret kiegészül a nyelv(tan)oktatás bizonyos stilisztikai és nyelvvideológiai vonatkozásaival is, szintén mindig elsősorban a két- és kettősnyelvűségi vonatkozásokat helyezve előtérbe. A tankönyvek vizsgálata mellett egy olyan komplex feladatsort is összeállítottunk, amely a nyelvtudomány funkcionalitást előtérbe helyező megállapításaival összhangban segít(het)i azoknak az ismereteknek az elsajátítását, amelyek pontatlanul jelennek meg a tananyagban vagy teljes egészében hiányoznak belőle.

A félreértések elkerülése végett már a bevezetőben le kell szögeznünk, hogy az iskola feladata természetesen minden esetben a sztenderd nyelvváltozat jellemzőinek elsajátíttatása, így a diákok anyanyelvváltozatából hozott példák a nyelv sokszínűségének szemléltetésére, a saját nyelvváltozat elfogadására, nem pedig elbizonytalanításra szolgálnak. Ha ugyanis a tanulók ismerik saját anyanyelvváltozatuk jellemzőit (használati normáját), tudják, hogy azt milyen helyzetekben alkalmazhatják, akkor könnyebben nevelhetők olyan tudatos beszélőkké, akik a sztenderd nyelvváltozatot nem kizárólagosnak és előírónak tartják, hanem tisztában vannak annak szerepével a kommunikációs folyamatban. Ezekre az alapokra épül a szerzők által kidolgozott BBB-módszer is, amely kimondja, hogy a gyermek nyelvhasználatára csakis bővítés céljával, barátságos attitűddel és a beszédhelyzet függvényében tehetünk megjegyzést.

Jelen tanszéklet elsősorban a Selye János Egyetem magyartanár szakos hallgatói számára készült (ezen belül leginkább a Szociolingvisztika, a Jelentéstan, a Modern nyelvészeti irányzatok, valamint A magyar nyelv didaktikája elnevezésű tantárgyak elsajátítását elősegítendő), de az óvó- és tanítóképzésben részt vevő hallgatók (a Magyar nyelv és nyelvi normák című tárgy keretében) is haszonnal forgathatják.

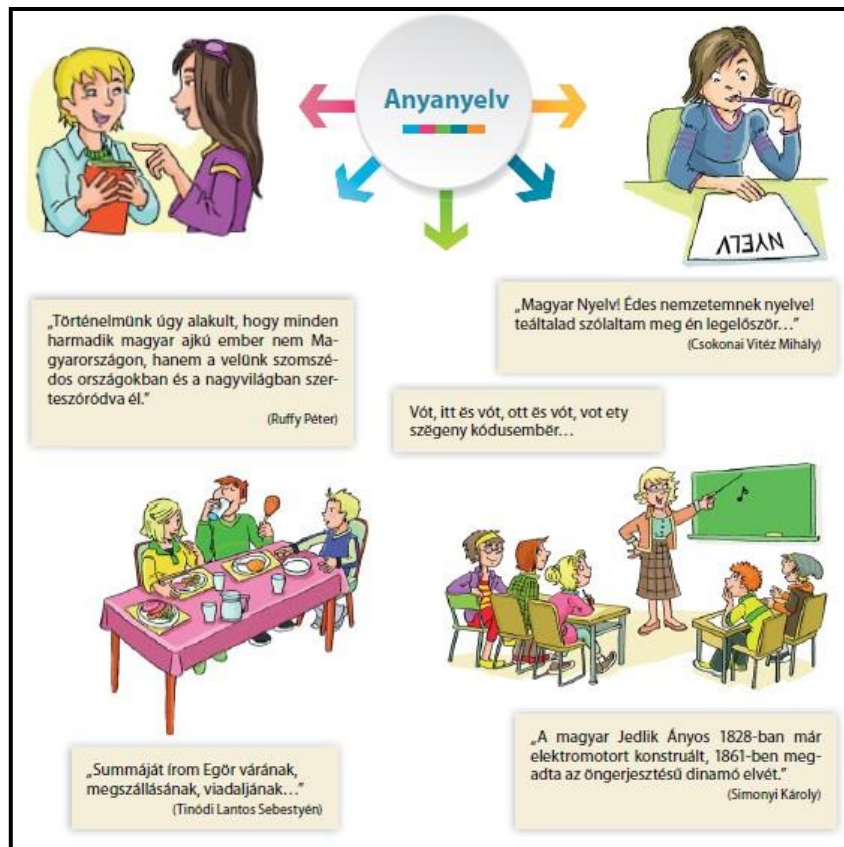


## 1. Elméleti alapvetés

Bár a nyelv nemcsak a kommunikációnak, hanem a világ megismerésének is az egyik legfontosabb eszköze, ezáltal pedig összefonódik kultúránkkal, történelmünkkel, minden kognitív tevékenységünkkel (vö. Budai 2015: 140), az empirikus kutatások (l. pl. Kocsis 2000, Csapó 2002: 30, Csíkos 2012, Simon 2015) és a tanári tapasztalat mégis azt mutatják, hogy a nyelvtanórák (az irodalommal ellentétben) a legkevésbé kedveltek közé tartoznak – a matematikával, fizikával és kémiával együtt – mind kisebbségi, mind pedig többségi helyzetben. Ennek legfőbb oka minden valószínűség szerint az, hogy a diákok olyan példaanyaggal és nyelvszemlélettel találják szemben magukat, amely idegen saját nyelvhasználatuktól és általános nyelvi tapasztalataiktól: „Az oktatás természetellenessége, »az élettől való elszakadása« nem új jelenség. [...] Az iskola elidegenedettségét elítélő megnyilvánulásoknak nemcsak a szakirodalomban, hanem a mai köznyelvben is számos jelét megtaláljuk. Az eredetileg az első középkori egyetemeken kialakított módszer megjelölésére szolgáló latin eredetű »skolasztikus« kifejezés vagy az oktatás elméletének a görög eredetű megnevezéséből származó »didaktikus« melléknév egyaránt használható az »életidegen« szinonimájaként. A mai magyar nyelvben használt »iskolás« szavunk némely összefüggésben ugyancsak alkalmas a mesterkélttség, kimódoltság leírására, akár csak a »tankönyvszagú« szóösszetétel» (Csapó 2002: 9; vö. még Tolcsvai Nagy 2015).

Az iskolának az lenne a feladata, hogy olyan nyelvi ismereteket közvetítsen a diákok felé, melyek segítségével jól elboldogulnak az élet minden területén (úgy, hogy a megszerzett ismereteket egyúttal közelállónak is érzik magukhoz), az 1. kép alapján (és széles körben való ismeretének hatására minden valószínűség szerint a tanulók fejében is) az anyanyelv azonban olyan idegen, kaotikus, megfoghatatlan valami, amivel nagyon nehéz azonosulni.

Azt, hogy az anyanyelvoktatás válságban van (vö. pl. Kerber 2002, Vári – Auxné Bánfi – Felvégi – Rózsa – Szalay 2002), mi sem bizonyítja jobban, mint pl. a 9. osztályos kísérleti (Téglásy–Valaczka 2015) és új generációs tankönyv (Téglásy–Baranyai 2016) diákokhoz intézett – teljesen azonos – előszava: „A váltakozó grammatikai és kommunikációs leckék közül várhatóan az utóbbiakat érzitek majd hozzátok közelebb állónak, de higgyétek el: a leíró nyelvtan sem haszontalan, sőt komoly segítséget adhat például az idegen nyelvi tanulmányaitokhoz”. Ez a magyarázat – lássuk be – egyáltalán nem meggyőző – még egy felnőtt számára sem –, azonban nagyon jól szemlélteti, hogy a tankönyvírók is tisztában vannak a problémával.



1. kép: Az anyanyelv meghatározása a 9. osztályos OFI-s tankönyvekben

A szóban forgó problémáról Papp István már az 1930-as években így írt: „Amit ma nyelvtannak neveznek, annak főbb körvonalait a latin nyelvoktatás fejlesztette ki. (...) Ez a latin grammatikai hagyomány béklyóba veri még ma is a magyar nyelvtani oktatást, konzervativizmusával távol tartja tőle a nyelvtudomány újabb vívmányait, s így mesterségesen idézi elő az űrt, mely a nyelvtan régimódi rendszere és didaktikai feltagolása meg a mai ember lelkivilága és a modern élet követelményei közt tátong” (Papp 1935: 3). Ez a közel 90 évvel ezelőtt megfogalmazott gondolatmenet – sajnos – még napjainkban is aktuális, mivel a magyar nyelvtankönyvek az esetek legtöbbszörében nem veszik figyelembe a beszélő nyelvi tapasztalatait, annak ellenére sem, hogy a társas nyelvészet már rég kimondta: a nyelvhasználati sajátosságok kialakulásának egyik meghatározó mozzanata, hogy az ember hol és hogyan szocializálódott, és hogy közben milyen nyelvváltozatokat sajátított el (vö. Sándor–Kampis 2000: 128–129).

Ezek után felvetődik a kérdés: kell-e egyáltalán nyelvtant tanítani? Ismét Papp István gondolataival élve: „Magam is azt vallom, hogy iskolai, tehát nevelő célú nyelvoktatás nem képzelhető nyelvtan nélkül; de ha a nyelvtan szárazsága miatt valóban nélkülöz minden pedagógiát, akkor inkább süllyedjen vissza minden nyelvoktatás a csevegve tanítás színvonalára” (Papp 1935: 4). Ha összevetjük a magyar anyanyelvoktatás stratégiáját más

európai országokéval, akkor nagy különbséget tapasztalunk: „Nagy-Britanniában elsődleges cél a nyelvi kompetencia és performancia fejlesztése az angol nyelvi órákon. Olyan eszközrendszer kialakítására és fejlesztésére törekszenek, amely a többi tantárgy eredményes tanulását elősegíti. [...] Nagy szerepet kap a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készség és a kreatív írás. [...] A német iskolákban az óraszámnak több mint kétharmadát a beszéd és írás fejlesztése, illetve az irodalmi és nem irodalmi szövegekkel való foglalkozás tölti ki. Csak 20 százalékot tesz ki a nyelvi jelenségekkel és a grammatikával való foglalkozás” (Molnár Csikós 2013: 202). A nyelvtanoktatás tehát nélkülözhetetlen, de mindenképpen szükséges lenne a nyelv működésével és rétegződésével, a tananyag felépítésével és mennyiségével stb. kapcsolatos szemléletváltás, emellett pedig különbséget kellene tenni a nyelv és nyelvtan, illetve a nyelvtanítás és nyelvfejlesztés között is (vö. Adamikné Jászó 2008: 191).

A hagyományos iskolai oktatás kudarcai azonban nemcsak azzal magyarázhatóak, hogy a diákok hétköznapi, informális keretben megszerzett (tévképzetnek, előzetes vagy alternatív elképzelésnek, gyermektudománynak, spontán gondolkodásnak, intuitív fogalomnak stb. nevezett) tudása konfliktusba kerül a formális keretben elsajátítandó ismeretanyaggal, hanem azzal is, hogy ezeknek az ellentéteknek a szemléltetésére és feloldására szinte egyáltalán nem adódik semmiféle lehetőség (vö. Szabó P. 2012: 69). Ha ez a megállapítás igaz a magyarországi diákokra, még inkább igaznak kell tekintenünk a kisebbségi diákok esetében, hiszen a nyelvhasználatukban a többségi nyelv, illetve az erős nyelvjárásiasság hatására megjelenő elemekkel szinte sohasem találkoznak az anyanyelvoktatás során. Igaz ugyan, hogy sok (anyaországi és határon túli) magyartanár szemlélteti a nyelv heterogenitását a diákok nyelvhasználatából vett példák segítségével, és felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanulók által használt nyelvváltozat a saját nyelvi kommunikációs körében adekvát, a tankönyvekben ez a szemléletmód azonban nem – vagy csak ritkán – jelenik meg.

Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy sok esetben a tankönyvek nyelvezete, megfogalmazásmódja is idegen a diákok nyelvhasználatától: „A hétköznapi beszélők nyelvvalakító tevékenységéből való kiindulás a tankönyvkutatás számára azt jelenti, hogy a tankönyvek nyelvezetének elemzése elsősorban a diákoktól és a tanároktól származó empirikus adatokon kell, hogy alapuljon, s ezt csak kiegészíthetik a külső szakemberek (pl. nyelvészek) független nyelvi elemzései. Nem az a legfontosabb tehát, hogy a szakember mit lát a tankönyvben nyelvi problémának, hanem az, hogy a diákok és a tanárok mit érzékelnek problémaként” (Lanstyák 2014a: 29; a problémaalpú anyanyelvi nevelés lehetőségeiről bővebben l. Domonkosi–Ludányi 2020).

Figyelemre méltó, hogy a fenti okoknál fogva – illetve azért, mert sokszor a nyelvtanórák helyett is irodalomórát tartanak az általános és középiskolai tanárok – még a felsőoktatásba bekerülő magyar szakos hallgatók sem kedvelik igazán a különböző nyelvtani kurzusokat (vö. Schirm 2013: 50).

Tolcsvai Nagy Gábor (vö. 2013: 351 és 2014: 85) az alábbiakban foglalja össze a közoktatás (tudományokétől eltérő) jellemzőit: a közoktatás nem vitatkozó jellegű, hanem örök érvényű(nek vélt) igazságokat állít, abszolutizálja a megismerő ember nézőpontját, amely teljes rálátással, korlátlanul és a tárgytól (esetünkben a nyelvtől, a beszédétől pedig még inkább) függetlenül képes jellemezni, leírni a tárgyat valamilyen modell alapján, emellett pedig olyan hierarchizált fogalomrendszereket használ, melyeknek elemeit egyszerű, tömör leírással határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a közoktatás (legyen az humán vagy természettudományos jellegű) bár elvileg tudományos (vagy legalábbis valaha annak számító) ismereteket közvetít, azt nem a tudományokra jellemző módon teszi, ami pl. abban nyilvánul meg, hogy a (múltban vagy a jelenben) versengő tudományos elméletek közül csak egyet-egyét mutat be, mintha az örök érvényű és megcáfolhatatlan lenne (vö. Kádár 2018: 120).

Azt is meg kell említeni, hogy bár a nyelvtan (látszólag) jól felépített rendszerként jelenik meg a tankönyvekben, de ez vajmi keveset ér, ha az oktatásból hiányzik a funkcionális szemlélet, amely figyelembe veszi az anyanyelv magasabb szintű elsajátításának fontosabb lépéseit. A gyerek az anyanyelvre különböző változatait a világról való tapasztalatszerzés során ismeri meg és sajátítja el a (nyelvi) szocializáció függvényében. Ez a folyamat absztrakciós, sematizációs és kategorizációs elmebeli műveletek eredménye, melyek sokféleségét az adott közösség és kultúra – egyéb tényezők segítségével – irányítja. A megismert nyelvi elemek a gyakori előfordulás, illetve közösségi megerősítés hatására mélyen bevésett, viszonylag állandó, nehezen változtatható sematikus jellegű, (szerkezeti, jelentésbeli, viselkedési, helyzeti stb. kötöttségű) mintaszerű tudássá válnak, de a folyamat itt természetesen nem zárul le, hiszen az anyanyelvoktatás (illetve egyéb tényezők) révén válunk képessé arra, hogy különböző szövegek formájában bonyolult, összetett, elvont stb. nyelvi tartalmakat hozzunk létre (vö. Tolcsvai Nagy 2005: 360). Ebből kifolyólag az oktatásban azt is figyelembe kellene venni, hogy a különböző nyelvi egységek mindig más nyelvi egységekkel együtt, rendszerint specifikus együttállásokban jelennek meg, az anyanyelvi beszélő pedig ezáltal jellegzetes környezetükben, valamilyen nyelvi interakció részeként sajátítja el őket. Éppen ezért a nyelvreírás során ezeknek a közegeknek az ismertetése is szükséges lenne, úgy szerkezeti, mint funkcionális szempontból. A környezetükből kiszakított nyelvi kifejezések ugyanis metasintű beavatkozás eredményei, és ezáltal növelik a tudományos leírás és a gyakorlati tudás közötti szakadékot, mivel nincsenek

összhangban a beszélő (pl. a diák) hétköznapi tapasztalatával (vö. Tolcsvai Nagy 2015: 23–4). A megismerésen alapuló nyelv(tan)oktatás tehát éppen azért lenne fontos, mert: „a kognitív nyelvtanmegközelítések mindegyike egy használatalapú hálózati nyelvmodell felé hajlik, amely alulról fölfelé építkezik (tehát amelyben a konstrukciók és sémák konkrét használati egységekből emergálnak az általánosítás révén), és maximalista (az egyes megvalósulások és az őket magukba foglaló általános sémák egyaránt a nyelvről való tudásunk részének tekintendők)” (Broccias 2014: 48). A fentiek alapján érthetővé válik, miért nem hozott az anyanyelvoktatásban áttörő sikereket a strukturalizmuson (amely a nyelvi rendszer részrendszereinek az építőkövekéhez hasonló összeillesztési szabályait ismerteti és kéri számon), illetve a generatív grammatikán (amely a mondat formális szerkezetének és az azt alkotó elemeknek a megtanítását állítja középpontba) alapuló (sokszor még ma is alkalmazott) módszer és szemlélet (vö. Tolcsvai Nagy 2014: 87–89).

A vázolt megállapítások a kisebbségi nyelvhasználat szempontjából is nagyon fontosak, mivel: „a nyelv csak részben egyetemes, minden nyelv részben egy kultúrához, az e kultúrát folyamatban alkotó közösséghez tartozik, mert a világ jelenségeinek megismerésében és azok nyelvi leképezésében különböznek az egyes közösségek, az egyezések mellett is” (Tolcsvai Nagy 2017: 37). Ez azt is jelenti egyben, hogy a kétnyelvű beszélők a világ nyelvi megismerését illetően különböz(het)nek az egynyelvűektől. A magyar nyelvben, ha valaki rokonszenves számomra, akkor *szimpatizálok vele*, a románok viszont azt mondják, hogy *szimpatizálom őt*. Ha tehát egy romániai magyar az utóbbit használja, akkor nem fordít, hanem átlép a román nyelvi világba (vö. Szilágyi N. 1996: 83). Ezek a megállapítások szlovák–magyar viszonylatban is helytállóak (pl. *rozlúčiť sa s niekým* ’elbúcsúzni valakivel’, *bát sa niekoho* ’félni valakit’, *obžalovať niekoho z niečoho* ’megvádolni valakit valamiből’), és sok esetben fordítva is igazak: amikor egy szlovákiai magyar (akár általános vagy középiskolai diák) szó szerint fordít le valamit szlovákra, akkor magyarul gondolkodik a szlovák nyelvi világban.

A kognitív nyelvszemlélettel kapcsolatban megkerülhetetlen a nyelvi világkép fogalma is, amely (szinkrón) kétnyelvű környezetben pl. a tükörfordításokban érhető tetten (vö. Tóth 2015: 165), mivel bennük az átadó nyelv szemléletmódja érvényesül (pl. *základná škola* > *alapiskola* ’általános iskola’). Ha azonban a történeti vonatkozásokat is számba vesszük, akkor nem hagyható figyelmen kívül Kiss Lajosnak (vö. 1976: 4) azon megállapítása sem, mely szerint még azok a szavak, amelyek két nyelvben egymás fordításainak tűnnek is, létrejöhetnek úgy, hogy a két nyelvnek azonos a szemléletmódja, ha úgy tetszik, a nyelvi világképe.

A nyelvi világkép vizsgálatának másik lehetséges területe kétnyelvű környezetben az állandósult szókapcsolatok hasonlóságainak és eltéréseinek összevetése, hiszen: „a



frazeologizmusokban rögzült az a világ, amelyben az adott nemzet élt, és ezzel együtt társadalmi-politikai szokásai is, amelyek az adott kulturális és civilizációs körhöz való tartozásáról tanúskodnak. Tehát a frazeologizmusok olyan tulajdonságokat fejeznek ki, amelyeket relevánsnak lehet tekinteni az adott nyelv- és kultúrközösség számára. Itt elsősorban az adott nemzetre, civilizációs vívmányaira és a nyelvére jellemző társadalmi-kulturális tudásra, más szóval a nemzeti-kulturális komponensre gondolunk, amely magában foglalja az expresszív, morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai, valamint a nyelvtörténeti és kultúrtörténeti aspektust is” (Bańczerowski 2012: 457). Bár csak közvetve, mégis a nyelvi világnép tárgykörébe vonható a népetimológiai kifejezések vizsgálata, hiszen létrejöttüket minden esetben az motiválta, hogy a beszélőközösség – már meglévő ismeretei aktivizálásával – érthetővé tegye önmaga számára az ismeretlen kifejezéseket (pl. *lucerna* > *lócérna*). A szóban forgó jelenségnek szinkrón vonatkozásai is vannak, hiszen a szándékos szóferdítések (pl. *diszpécser* > *díszpancer*) létrejöttében hasonló tényezők játszanak szerepet, mint a népetimológiai alakulatokéban.

A nyelvjárási szóhasználat, a nyelvjárási jellegzetességek megjelenése még napjainkban is a kisebbségi nyelvhasználat egyik fontos jellemvonása. A nyelvjárási jelenségek oktatása mégis legalább két okból jelent nehézséget kisebbségi környezetben: 1. a nyelvjárások kodifikációjának részlegessége (pl. a hangtani változások mennyiségi és minőségi leírásának nehézségei), 2. a nyelvjárási attitűd. A megbélyegzettség kisebbségi viszonyok között háromféle lehet: 1. az államnyelv irányából érkező (itt nem feltétlenül kell/lehet szétválasztani a magyar köznyelvet és a nyelvjárásokat, hiszen a többségi beszélők nem tesznek különbséget közöttük), 2. az anyaországi beszélőközösség irányából érkező (a nyelvjárási és kontaktusjelenségekre együttesen vonatkozó), 3. a saját nyelvjárási beszélőközösség irányából érkező (a kontaktushatást és/vagy a magyar sztenderdtől való eltérést elítélő).

A nyelvjárásoknak a világ megismerésében betöltött szerepe, vagyis kognitív funkciója (vö. Sándor A. 2013: 8) fontos tényező: „Azzal, hogy a nyelvjárásokban eltérő nyelvi kifejezések találhatók egyazon fogalom (denotátum, jeltárgy) megnevezésére, a nyelvjárási szókészlet vizsgálatával lehetővé válik a nyelvi variabilitás kognitív szempontú, köznyelvinél szélesebb spektrumú feltárása. A nyelvjárási szókészlet a maga változatosságával és viszonylag jó adatoltságával, feldolgozottságával (atlaszok, szótárak) a fogalmi kódolás, azaz a nyelv segítségével történő megismerés és birtokba vétel tanulmányozását teszi lehetővé” (Iglai 2012a). „Az egyazon fogalom sokféle megnevezésének kérdésköre régóta (...) foglalkoztatja a nyelvjárás kutatókat, az újabb szemlélet főként a változatosság mögötti okokra fókuszálva, a szemantikát előtérbe helyezve adhat egyéb irányú lendületet a dialektológiának. A dialektológia

jó adatoltságával (atlaszaival, szótáraival) elsősorban élőnyelvi adattárat biztosít az efféle kutatásokhoz; a kognitív nyelvészet fogalmainak pl. a konceptualizációnak, kategorizációnak, profilálásnak a kontinuumelvnek vagy a jelentéseméletnek nyelvjárási szinten való értelmezésével pedig hozzájárul a kognitív keret más tudományterületen történő alkalmazhatóságához” (Iglai 2012b: 107). Ez azt is jelenti egyben, hogy a nyelvjárásokban kimutatható egyfajta részleges nyelvi világgépbeli eltérés (vö. Nyomárkay 2010).

A közoktatásban a nyelvjárások általános ismertetésén kívül nagyon fontos lenne a saját nyelvjáráshoz való pozitív viszony kialakítása is, amelyet a diákok által jól ismert és naponta használt nyelvjárási kifejezések és köznyelvi megfelelőik nyelvtanórán való ismertetésével lehetne elősegíteni.

A magyar nyelv kisebbségi variánsait használó beszélőközösségek két- és kettősnyelvűsége leginkább az általuk használt szókészlet szintjén érhető tetten. Ennek ellenére – néhány kivételtől eltekintve – sem a többségi, sem pedig a kisebbségi magyar nyelvű anyanyelvoktatás nem fordít kellő figyelmet erre a jelenségre: ha egyáltalán foglalkozik vele, akkor is leginkább elítélő, megbélyegző módon. Sajnálatos módon a tankönyvek is ezt a szemléletmódot közvetítik, vagyis a köznyelvitől eltérő nyelvhasználatot stigmatizálják, normasértőnek tekintik. A nyelvi jelenségek értékítélet-mentes leírásának beépítése a tananyagba azért lenne fontos, mert az oktató-nevelő folyamatban a tankönyveknek sok esetben hangsúlyosabb szerep jut, mint a tanár személyének, hiszen az írott formában rögzített tananyagra nemcsak a tanulók, hanem gyakran maguk a tanárok is etalonként tekintenek, a tankönyvben található ismeretanyagot megkérdőjelezhetetlennek tartják. Ez részben annak tudható be, hogy a napjainkban uralkodó prakticista szemlélet következtében a tanárok egy része elsősorban csak olyan – mások által előre elkészített – anyagokkal szeretne dolgozni, amelyekkel nem kell bajlódni, csak a diákok elé tenni az asztalra: a fogyasztói társadalom sajnos létrehozta a fogyasztó pedagógust (vö. Adamikné Jászó 2008: 15). Ha tehát a tankönyvek foglalkoznak is a kisebbségi nyelvhasználat jellemzőivel, a velük kapcsolatos tananyagrészek szakmaiságát az őket használó tanárok akkor sem vitatják, ha bennük pontatlanságok, hibák jelennek meg. Nagyon fontos tehát, hogy a nyelvtankönyvek szerzői hogyan vélekednek pl. a sztenderd és a tőle eltérő nyelvváltozatok kapcsolatáról, hiszen ha a különböző területi és/vagy társadalmi és/vagy állami nyelvváltozatok használatát minden nyelvi kommunikációs helyzetben helytelenítik, akkor a tanulókat elbizonytalanítják saját anyanyelvváltozatuk „értékét” illetően, ezzel együtt pedig erősítik bennük a preskriptív nyelvszemléletet (vö. Domonkosi 2004, 2015). Az is fontos kérdés, hogy a kisebbségi nyelvhasználat területi és állami vonatkozásaival kapcsolatos tananyagrészeknek milyen a szakmaisága, pontos definíciókkal, osztályozásokkal

ismertetik-e meg a tanulókat, hiszen főleg ezek az ismeretek határozzák meg, hogy a későbbiekben elfogadják-e, értékesnek tartják-e saját anyanyelvváltozatukat, illetve hogyan viszonyítják azt a sztenderd nyelvváltozathoz.

Az oktatás egyik legfontosabb feladata a holisztikus látásmód kialakítása lenne, amit az anyanyelvoktatásban leginkább a különböző nyelvészeti részdiszciplínák eredményeinek integrálásával lehetne elérni. A nyelvjárásokkal kapcsolatos tananyagrésznél célszerű lenne pl. megemlíteni a tájszók (az alaki tájszók mint alakváltozatok, a valódi tájszók mint szinonimák) stílusértékét, ill. ugyanígy kellene eljárni a *Magyar értelmező kéziszótár 2. kiadása* (a továbbiakban ÉKsz.<sup>2)</sup> szlovákiai magyar (illetve más kisebbségek esetében az ő nyelvhasználatukra vonatkozó) szócikkeinek ismertetése során is. Ez azért lenne fontos, hogy a magyar kisebbségek tagjai tudatosítsák: 1. nyelvhasználatuknak sajátos stílusértéke van, amely nem rosszabb a sztenderd nyelvváltozaténál, csak bizonyos okokból különbözik tőle, 2. a sztenderd nyelvváltozat elsajátítására szükség van, hiszen ez a nyelvváltozat a nemzeti összetartozás egyik fontos (ha nem a legfontosabb) szimbóluma, emellett pedig kiemelt kommunikációs szerepe van a magyar nyelvközösség egészét tekintve. Pethő József (vö. 2013: 41–44) felhívja rá a figyelmet, hogy ugyanannak a lexikai elemnek a stílusértéke a magyar nyelv sztenderd és állami változataiban (vagy ezek némelyikében) bizonyos esetekben eltér, Tolcsvai Nagy Gábor szerint pedig az anyanyelvjárás akkor válik stílussá az anyanyelvi beszélője számára, ha más nyelvváltozatok viszonylatában vizsgáljuk: „Stílussá [ti. az anyanyelvváltozat – a szerzők] egy társadalmi kontextusban válhat, melyben más nyelvváltozatok is megjelennek, s rámutatnak a lényegibb összefüggésre: »ugyanazt« a dolgot egy mai modernizált nyelvközösségben különbözőképpen nemigen lehet elmondani, mert a megformáltság különbözősége is hozzájárul a lehetséges értelmezéshez” (Tolcsvai Nagy 1996: 63).

Ha a kognitív nyelvészetben és a pszicholingvisztikában is sokszor alkalmazott prototípus-elméletből indulunk ki, akkor (minden preskriptív előítélet nélkül) azt mondhatjuk, hogy bár a sztenderd nyelvváltozat (mint elvont kategória) meghatározott jegyei alapján (pl. kodifikáció, magas társadalmi presztízs, hangtani és lexikai sajátosságok stb.) jól körülhatárolható, az azt használó egyes beszélők (a kategóriát képező példányok) nyelvhasználata mégis szükségszerűen bizonyos fokú eltéréseket mutat a prototipikusnak vélt nyelvváltozathoz képest (vö. Jánk 2017). Ha ezt az elképzelést a nyelv rétegződésére is alkalmazzuk, akkor azt kell mondanunk, hogy bizonyos szempontból magyarázatot nyer a dialektusok és szociolektusok nem mindig kedvező megítélése, hiszen azok a prototipikus nyelvváltozathoz képest „periferikusak”.



A nyelvi stigmatizáció kapcsán nem kerülhetjük meg a nyelvi ideológiák kérdéskörét sem, hiszen azok minden esetben kognitív megalapozottságúak: „Mivel az emberek beszélnek, saját szövegeiket társas közegben formálják meg, illetve mások beszédét hallgatják, igen összetett nyelvi tudás és kommunikációs tapasztalatok birtokában, a dinamikus, időben történő nyelvi tevékenység során reflexív és értékelő műveleteket is végrehajtanak. Vagyis a beszélőknek általában van véleményük saját és mások nyelvi tevékenységéről, a nyelvi potenciálról, a változatokról, a megvalósulás módjairól, tágabban pedig a nyelv általános természetéről és saját anyanyelvük jellegzetességeiről, értékeiről és funkcióiról, helyességről és hibákról” (Tolcsvai Nagy 2017: 32–33). A nyelvi ideológiák önmagukban sem nem jók, sem nem rosszak, de a belőlük sarjadó nyelvi mítoszok és babonák tankönyvi megjelenése sokszor megnehezíti a nyelvtanoktatást. „A tudatosult nyelvi vélekedések kialakításában, formálásában az oktatás intézményes kereteinek kiemelt szerepe van. A nyelvről és a kommunikációról átadandónak ítélt tudásanyagot a tantervek és tankönyvek jelölik ki, így – tekintetbe véve a tankönyvkiadás és -ellátás jelenlegi központosítását is – a tankönyvekben közvetített tudásanyagok igen fontos szerepe van a közösség nyelvi reflexiójának működésében és alakításában” (Domonkosi 2016: 30). A nyelvi tévhitek különösen a kisebbségben élő magyar anyanyelvűek két- és kettősnyelvűsége szempontjából lehetnek károsak, mivel közösségeiket még inkább elidegeníthetik saját anyanyelvük, anyanyelvváltozatuk használatától, ezáltal pedig sok esetben nyelvi diszkrimináció alapját képezhetik. Nyelvi diszkrimináción, más szóval lingvicizmuson (Skutnabb-Kangas 1997) egy beszélőnek vagy beszélőcsoportnak a nyelvhasználatára alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetését értjük (Kontra 2005, Jánk 2019: 29).

Az anyanyelv természetes használatától való elidegenedés/elidegenítés azért sem szerencsés, mert a nyelvvelsajátítás során az egyes szavak jelentését, jelentésszerkezetét, jelentésmezőjét nem a szótárak, nyelvészek és tankönyvek, hanem a beszélőközösség tagjainak ismeretei határozzák meg: amikor új szavakat sajátítunk el, akkor azokat egy már létező és működő hálózat alapú rendszerbe építjük be, amelyben jelentésüket a többi szóval való kapcsolatuk határozza meg, vagyis a mentális lexikon nem statikus, hanem dinamikus változó kapcsolatrendszerként értelmezendő (vö. Kovács 2009: 14–16). Ehhez természetesen a beszélőközösség nyelvi (illetve a világról való általános) ismereteinek nagyrészt azonosnak kell lenniük, hiszen enélkül elképzelhetetlen lenne, hogy megértsük egymást, viszont az egyén mentális lexikonának egyedisége folytán különbségeknek is kell mutatkoznuk: „A szónak van egy rá jellemző, de elvileg végtelen asszociációs udvara, amelyben az asszociáció csomópontjai a centrumban álló alapszótól különböző irányban és különböző távolságra helyezkednek el. Ennek az asszociációs udvarnak az észlelése valóban az észlelő műszer – az emberi agy

érzékenységtől függ, de középpontjában mégis csak az adott szó van a maga szemantikai tulajdonságaival” (Sz. Sebestyén 1974: 524). A pszicholingvisztika vizsgálati eredményeit az anyanyelvoktatásban (a tankönyvírásban és a nyelvpedagógiában) is célszerű lenne figyelembe venni, mivel azok – a különböző korcsoportok tekintetében is – megbízható adalékokat szolgáltatnak a szókincs szerveződéséről, nagyságáról, minőségéről, változásáról stb. (vö. Lengyel 2008: 18).

A mentális lexikon működésének kapcsán ismételtén érdemes felhívni a figyelmet a kétnyelvűségi vonatkozásokra is, hiszen azok eltérnek az egynyelvéktől: „Az egynyelvű szóprodukciónak modellje szerint a fogalmi előkészítés során először a lexikai fogalom választódik ki. A kétnyelvű mentális lexikon működésekor azonban feltételezhető, hogy először egy mentális fogalom jelenik meg, amelyet a konceptuális szintben tárolunk, és miután kiválasztottuk a nyelvet, a kívánt nyelvnek megfelelő lexikai fogalom jelölődik ki, amely már nyelvspecifikus vonásokat tartalmaz. Ezután következik a megfelelő lemma megjelenése, majd a morfológiai, fonológiai és fonetikai kódolás, és végül megtörténik az artikuláció” (Navracsics 2014: 14).

## 2. Jelentésdefiníciók és lexikológiai jelentésviszonyok a tankönyvekben

Mielőtt hozzánk közelítenénk a jelentéstannal kapcsolatos tankönyvi anyagrészek elemzéséhez, meg kell határoznunk a jelentés fogalmát, illetve ismertetnünk kell a lexikológiai jelentésviszonyok jellemzőit.

### 2.1. A jelentés meghatározása

A szemantikában – és így a szemantikaoktatásban is – központi kérdés, hogy mi a jelentés, és hogyan alakul ki: „A funkcionális nyelvészetnek – és ezen belül természetesen a kognitív szemantikai modellnek is – nyelvpedagógiai szempontból is kulcsfontosságú tétele, mondhatni, »arkhimedeszi pontja« az, hogy a nyelvi rendszerben *a jelentést tekinti elsődleges, meghatározó tényezőnek*, ugyanakkor egyszerre szerkezet- és jelentésközpontú” (Pethő 2020: 218). A jelentéssel kapcsolatos kérdések megválaszolása azonban nem egyszerű, hiszen ahány nyelvészeti elméleti keret létezik, annyi a jelentésdefiníció is, sőt néhány esetben még az azonos elméleti keretekhez is több, egymásnak részben ellentmondó jelentésfogalom kapcsolódik (lásd pl. a kognitív nyelvészet moduláris és holisztikus megközelítésmódjának különbségeit). Ez azt is jelenti egyben, hogy a jelentés nyitott fogalom (vö. Lőrincz J. 2015: 27).

„A jelentés a nyelvi jelek, nyelvi kifejezések egyik fő összetevője. A jelentés fogalmi természetű. A jelentés a megismerés során, a megismerés révén létrejött fogalmi szerkezet, amely egy nyelvi kifejezés szemantikai összetevőjeként funkcionál” (Tolcsvai Nagy 2013: 170). „A megismerés során az észleléseket az elme feldolgozza, működésének megfelelően a fontos összetevőket (például tulajdonságokat) elvonatkoztatja és szemantikusan csoportokba, kategóriákba, vagyis fogalmakba rendezi. [...] A nyelvi jelentés tehát enciklopédikus természetű: a világ dolgait az emberi megismerés révén és annak módjaival reprezentálja” (Tolcsvai Nagy 2010: 22). „[A] jelentés lényegét tekintve a világgal kapcsolatos megfelelések összessége, vagyis azoknak az entitásoknak a köre, amelyeket egy szó jelöl, illetve azoknak a feltételeknek a készlete, amelyeknek megfelelően egy mondat igaz lesz. [...] A jelentés – lényegét tekintve – a konceptualizáció jelenségéhez kötődik, amelynek révén fizikai, mentális, társas, kulturális, érzelmi és képzeleti szinten értelmezzük a világot” (Langacker 2014: 13). „[A] nyelvi jelentés a valóság (és tágabban a lehetséges világok) valamely részletének, tényállásának és a róla alkotott fogalomnak a viszonylatában kialakított nyelvi-mentális képződmény. Ennek megfelelően tehát a jelentés fogalma funkciófogalom és viszonyfogalom” (Máthé 2009: 51). A jelentés minden esetben társadalmi meghatározottságú: „E társadalmi

magatartásban kifejeződik 1. a jelet használók és a környező világ viszonya a kollektív megismerés és a kollektív érzések, értékelések síkján; 2. kifejezésre jut az emberek legalapvetőbb érintkezési viszonya a beszédszituációban (ismeretközlés, ismeretkívánás, tette ösztönzés, érzésközlés, vágyközlés) [...] A jel–jelölt viszony a társadalomba belenőtt egyén számára szükségszerű adottságként jelentkezik, nem mint esetlegesség, hanem a társadalmi együttlét és a gondolkodás számára szükségszerű és önkényesen meg nem változtatható kapcsolat” (Károly 1970: 46–50). „A jelentés – szófajtól, típustól függően – szerkezetes, kognitív tartományokban elrendezett elvont és sematizált tulajdonságok hálózata. Az absztrahált tulajdonságok mint entitások a kognitív tartományokban saját variabilitásukat is megtartják, a prototipikus változat elsődlegessége mellett (például az *asztal* főnév esetében az alak megismerési tartományában a négyszögletes lapú, négy lábú alak a prototipikus, míg a kerek vagy ovális lap és a három vagy egy láb a háttérben van). Emellett a teljes jelentésszerkezetből a kontextushoz igazítva általában csak egy rész aktiválódik a beszélők számára, az a rész, amely a kontextus keretében releváns” (Tolcsvai Nagy 2018: 402).

„A jelentés nem egységes kategória, hanem kategóriaegyüttes: azaz a különböző aspektusú jelentésfajták együttese” (Lőrincz J. 2009: 50). A pszicholingvisztikában háromféle alapvető jelentésfogalmat, illetve ezek altípusait szokás megkülönböztetni (vö. Jakab Z. 2014: 659–742): a tárgyelméletek a jelentést szimbólumok és tárgyak közti viszonyként értelmezik; a mentális reprezentációs elméletek a jelentést mentális reprezentációnak tartják; a használatelméletek pedig úgy tekintenek a jelentésre, mint a szavak használati szabályainak ismeretére.

Az egyes szerzők más-más jelentésfajtákat különböztetnek meg (vö. pl. Károly 1970, Leech 1974), de elsődleges jelentés-összetevőként mindegyiküknél a denotatív (referenciális, konceptuális stb.) jelentés szerepel. Éppen ezért a jelentés fogalmának vizsgálatakor a jelhez kapcsolódó jelentéseggyüttesből mi is a denotatív jelentést emeljük ki, amit az is indokol, hogy a vizsgált tankönyvek is ezt a jelentésfajtát próbálják (igaz, eltérő módon) definiálni.

Vegyük szemügyre a továbbiakban, hogy hogyan férünk hozzá a mentális lexikonunkban tárolt szavak jelentéseihez. Ha meghallunk vagy olvasunk egy szót, akkor az agyunkban lévő, hozzá kötődő idegrendszeri mintázat aktiválódik, izgalomba jön, de ezzel együtt eltérő mértékben aktiválód(hat)nak más szavakhoz tartozó mintázatok is: a *kutya* szó hallatán pl. nemcsak az *ugat*, *eb*, *liheg*, hanem a *macska* és a *szeretem* is. Ez a jelenség azzal magyarázható, hogy a szavak fogalmi jelentésük mellett rendelkeznek konnotatív jelentéssel is, amelynek többféle összetevője van (vö. Pléh 2013: 10): az első a jelentésteliség, ami a szó asszociációs hatókörére vonatkozik, vagyis arra, hogy hány kapcsolattal rendelkezik; a második a kép kiváltó érték, ami a konkrét és elvont jelentésű szavak által előhívható, illetve elő nem hívható mentális

képekkel függ össze; a harmadik pedig az érzelmi jelentés. Utóbbi kapcsán szintén utalni kell a kétnyelvű vonatkozásokra, hiszen a bilingvális adatközlők bizonyos szavakhoz az egynyelvűekétől eltérő érzelmeket kapcsolnak, ami szorosan összefügg azzal is, hogy két kultúra határán állnak (vö. Grabovác–Pléh 2013: 47–49): gondoljunk csak pl. a *haza* és *szabadság* szavak lehetséges érzelmi töltésére kisebbségi és többségi (nyelvi) környezetben.

A szóelőhívás kapcsán szólnunk kell az egészsleges, illetve elemző hozzáféréstről is, amelyek a morfológiai/szemantikai áttetszőséggel függnek össze: ha a képzés és jelentés transzparens, vagyis a szóalakot alkotó elemek egyértelműen elhatárolhatóak, akkor analitikus úton férünk hozzájuk, pl. *kulcs+csomó*, *autó+s*, ha viszont nem, akkor az agglutináló nyelvekben is egészsleges módon, egy egységként értelmezzük őket, pl. *vasmacska*, *járvány* (vö. Pléh 2013: 35–37).

A szójelentéssel összefüggésben meg kell említenünk a prototípus-elméletet is, mely szerint bár egy adott kategóriába több egyed is beletartozhat, vagyis a kategóriáknak nincsenek jól meghatározott körvonalaik, azért vannak legjobb, legjellemzőbb, tipikus esetek is, amelyek a kategória magját képezik. Ezek az elemek a kategóriára jellemző ismertetőjegyek együtteséből a lehető legtöbbet viselik egyszerre magukon. A többi elem hozzájuk képest periferikusabb, mivel belőlük az általános ismertetőjegyek valamelyike – esetleg több is – hiányozhat (vö. pl. Pléh 2013: 107). Így tehát pl. a paradicsom nem tipikus gyümölcs, a bálna, a delfin, a denevér nem tipikus emlős, a strucc és a pingvin pedig nem tipikus madár. Arról sem szabad azonban elfeledkeznünk, hogy a fogalmi és a nyelvi kategorizáció nem minden esetben fedi egymást: „Ha szavaink olyanok volnának, mint eszményi esetben a tudományos terminusok, vagyis a nyelvi kategorizáció pontosan fedné a fogalmi kategorizációt, akkor a fogalmi észlelés meg a nyelvi észlelés között talán nem is volna fontos különbséget tenni (pontosabban: nem lenne belőle nagy baj, ha a kettőt esetleg összekevernénk), hiszen akárhogy hívnánk is, a kettő köre pontosan fedné egymást. Szavaink legnagyobb része azonban nem ilyen” (Szilágyi N. 1996: 48).

Olyan esetekkel is találkozhatunk továbbá, amikor egy fogalmi kategória elemét más kategória nevével is jelölhetjük: a *bálnát* hívhatjuk *cethal*nak, a kétéltűek lárváit *ebihal*nak, a *denevért* *bőregér*nek vagy *repülőkutya*nak, de nyelvileg *kutya* a *prérikutya* a *földikutya*, valamint a *fakutya*, átvitt jelentésben pedig a *nagykutya* is.

Végezetül érdemes összegeznünk a különböző nyelvészeti irányzatok denotatív jelentéssel kapcsolatos felfogását: A denotatív (megjelölő) vagy konceptuális (fogalmi), más megnevezéssel kognitív (ismereti/tudati) vagy logikai jelentés tehát azoknak az azonosító jegyeknek az összessége, amelyek a jelöltet (*szék*, *fiú*, *tehén*) megkülönböztetik valamennyi

más létezőtől (vö. Lőrincz J. 2009: 50, Szende 1996: 23), azaz amelyek alapján eldönthető, hogy egy dolog melyik nyelvi kategóriába tartozik, vagyis mi a neve (vö. Szilágyi N. 1996: 39). A denotatív jelentés a jelentésszerkezet központi magja (Kiefer 1983: 84).

## **2.2. A lexikológiai jelentésviszonyokról a kognitív nyelvészet megállapításainak és a mentális lexikon működésének tükrében**

Mivel a jelentéstani tananyag vázát az egyes lexikológiai jelentésviszonyok képezik, ezért ebben a fejezetben azok rövid ismertetése is elengedhetetlen. A szinonimák különböző hangalakú nyelvi elemek, melyeknek a denotatív jelentései vagy azonosak, vagy fokozatbeli eltérés van közöttük, pragmatikai jelentéseikben azonban eltérések mutatkoznak (vö. Károly 1970: 81–83). „Poliszémiáról akkor beszélünk, ha a jel különböző jelentései között a jelentéskapcsolat még annyira érződik, hogy akár csak halványan is, a jelnek az egyik jelentésben való használatát (...) befolyásolja a jelnek a másik jelentése” (Károly 1970: 80). „A hangalak és a jelentés kapcsolata alapján különböztetjük meg az azonos alakú szavakat a többjelentésűektől. Ha a hangalakhoz kapcsolódó jelentések között nincs szerves kapcsolat – nem motiváltak –, homonímiáról beszélünk” (Lőrincz J. 2009: 67). „Paronímia: hasonló alakúság; az a jelenség, amikor egy nyelvben két vagy több (gyakran azonos töből származó) szó hangalakja közel áll egymáshoz, jelentésük azonban eltér” (Máthé 2009: 120). Az antonímia az ellentétes jelentésű szavak viszonyhálózata (vö. pl. Máthé 2009: 81–82).

Az alapvető lexikológiai jelentésviszonyokon kívül (azért nevezzük őket így, mert általában minden tankönyv jelentéstani fejezetében megtalálhatóak) meg kell említenünk még néhány olyat is, amelyek sokkal ritkábban tűnnek fel a tankönyvi anyagokban. A lexikai variánsok (vagy alakváltozatok) olyan nyelvi változatok, amelyek alakilag nagyon hasonlóak (csak részleges alaki eltérést mutatnak), referenciális (denotatív) lexikai és grammatikai jelentéseik teljesen azonosak, de pragmatikai jelentéseik eltérőek: pl. *veder* – *vödör*, *kapsz* – *kapol* (vö. Lőrincz J. 2015: 95). A mezőösszefüggés az adott szó jelentéséhez kapcsolódó más (fölé-, alá- és mellérendelt) szavak jelentéseinek a rendszere: pl. *bútor* → *asztal* → *dohányóasztal* (vö. Lőrincz J. 2009: 131).

### 2.2.1. A mentális lexikon felépítése

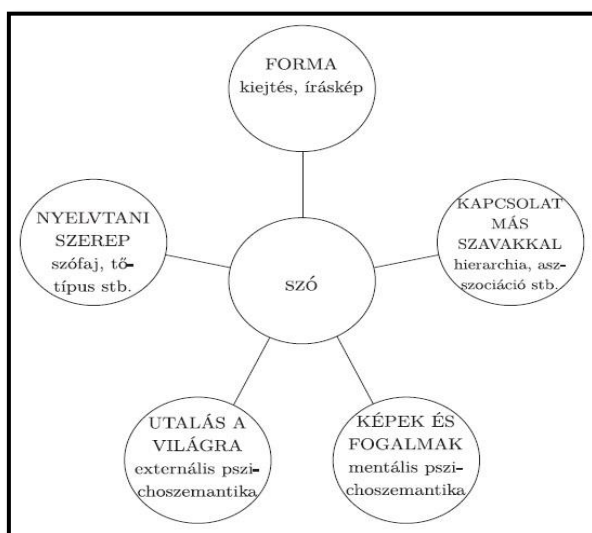
Mielőtt rátérnénk arra, hogy a különböző lexikológiai jelentésviszonyok hogyan reprezentálódnak a mentális lexikonban, ejtenünk kell néhány szót annak felépítéséről, működéséről.

A mentális lexikonnak sokféle meghatározása létezik, melyek közül egyik sem tekinthető kizárólagosnak vagy teljesen kielégítőnek. A definíciók sorából az egyik legismertebb minden bizonnyal Pinkeré (2006: 83): „[M]inden ember agyában van egy szótár és egy fogalomtár, melynek tagjaira a szavak vonatkoznak (mentális lexikon), valamint egy szabályhalmaz, mely meghatározza, hogy a szótár elemei hogyan kapcsolódnak össze, és miként fejezik ki a fogalmak közötti viszonyokat (mentális grammatika)”. A lexikon elnevezés kissé megtévesztő lehet, hiszen: „köznapi felfogásban a szótár az a »könyv«, amelyben megtalálható a nyelv szóincse egyfajta elrendezésben, többnyire formai alapon, ábécésorrendben, de lehet fogalmi körök szerint is, egyfajta tematikus segédletként. Ehhez képest a pszichológus és a pszicholingvista azt hirdeti, hogy a szavak eredetileg a fejünkben vannak, és onnan kerülnek a papír alapú szótárba. A nyelvfilozófus szerint pedig a szavak eredetileg a nyelvi gyakorlatban léteznek, és (talán) onnan kerülnek a fejünkbe, majd harmadik lépésben ezt rögzítik a nyomtatott szótárak” (Pléh–Lukács–Kas 2008: 788). „Az írott lexikonban a szavak betűrendben követik egymást, és az egyes szavak jelentését a kapcsolódó szócikkek magyarázzák el. Azt azonban, hogy ez hasonlóan történne a mentális lexikon esetében, több tény is cáfolja. Egyrészt, ha a mentális lexikon az írott lexikonhoz hasonlóan betűrendben tartalmazná a szavakat, akkor a nyelvbtlások, hibázások között gyakorinak kellene lenniük az olyan hibáknak, amikor az ábécében egymást követő betűket cserélünk fel. [...] Másrészt, az írott lexikonhoz képest a mentális lexikon tartalma nem állandó, hanem folyton változik: új szavakat tanulunk meg, esetleg mi magunk is kitalálunk ilyeneket (neologizmusok), más szavakat pedig elfelejtünk. [...] Harmadrészt, a mentális lexikon abban is eltér az írott lexikontól, hogy lényegesen több információt tartalmaz a szavakkal kapcsolatban, mint az elnevezési analógia alapját képező lexikonok” (Csépe–Győri–Ragó 2008: 28). A klasszikus papíralapú szótárak az agyi szótárban tárolt információknak csak kis töredékét tartalmazzák (pl. szinonim, homonim, poliszém és antonim viszonyok, utalórendszer formájában megjelenő összefüggések stb.), vagyis a két rendszer úgy viszonyul egymáshoz, mint a különböző utazási prospektusok az általuk ismertetett nevezetességekhez (vö. Aitchinson 1987: 14).



A mentális lexikon és az írott szótárak párhuzamba állítása azonban bizonyos szempontból mégis indokolt: „Leginkább a tematikus (képes) szótárak állnak közel ahhoz a módhoz, ahogyan a mentális lexikont elképzeljük, bár a gyakoriságot, valamint az egyes elemek kapcsolati hálóját nem tudják megmutatni például a közlekedés témakörben összegyűjtött szavak, kifejezések – feltéve, hogy a szótár szerkesztőinek figyelme kiterjed a vonzatos szerkezetekre, állandósult szókapcsolatokra, összetett szavakra is. A mentális lexikon felépítésének további fontos jellemzője, hogy az aktivitás szempontjából három fő, ugyanakkor igen változékony csoportot különböztet meg: a passzív, az aktív és az éppen aktivált szókincset – ez szintén nem jelenhet meg egyetlen hagyományos szótárban sem, hiszen függ az egyéni lexikon kiterjedtségétől, a situációtól, az életkortól és még számos egyéb tényezőtől, ami miatt sem papíron, sem elektronikusan nem rögzíthető” (Nádor 2013: 44).

Pléh Csaba a mentális szótár szerveződését a következőképpen szemlélteti (Pléh–Lukács–Kas 2008: 789):



1. ábra: A mentális lexikon felépítése

Aitchison (1987) hálózatalvú elrendeződésről beszél, amelyet a londoni metró működéséhez hasonlít. Collins és Loftus (1975) a mentális lexikonban elkülönít egy szemantikai (jelentésbeli hasonlóságon alapuló) és egy lexikai (fonológiai és helyesírási hasonlóságon alapuló) hálózatot. Pléh Csaba (2013: 74) is megállapítja, hogy: „a szavak a mentális szótárban többféleképpen hozzáférhetők. A fejünkben elő tudjuk hívni őket jelentés alapján (bunda → kabát) és hangzás alapján is (bunda → ronda). A szótári szerveződés egyszerre tükrözi a szemantikai és a formai, általánosabban fogalmazva a fonetikai jellegű kapcsolatokat”. Ha a mentális lexikont többdimenziós hálózatrendszerként kezeljük, akkor benne a fonetikai háló önálló alrendszernek



tekinthető (Kovács 2013: 190). Különböző szóasszociációs tesztek bizonyítják (pl. Lengyel 1997), hogy ez a háló különösen a gyermeknyelvben (pl. *badár/madár, bubus/mumus*) és az idegen nyelvet tanulók esetében fontos, illetve, hogy fonológiai kapcsolatok akár két nyelv szavai között (*fut – foot, hold – hold, hely – hey*) is kialakulhatnak (Navracsics 2001: 149). Vitevitch (2008) különböző szavak fonetikai hasonlóságát vizsgálva (pl. *cat: hat, cap, at*) arra a következtetésre jutott, hogy a fonológiai hálózatban nagyobb az egyes pontok közötti távolság, mint a szemantikaiban (Kovács 2013: 89). „A szemantikai tényezők azonban valamiképp a fonológiai/fonetikai blokkok alárendeltjei kell, hogy legyenek az időzítéskor abban az értelemben, hogy előhívásuk sikerét a hangzási elrendeződés határozza meg” (Gósy 2001: 140).

A szemantikai és lexikai hálózaton kívül a lexikonban beszélhetünk még nyelvtani, szaknyelvi (domain), asszociatív, kulturális, kollokatív, enciklopedikus, ekvivalencia és személyes hálóról is. Kétnyelvűeknél ez a hálózatrendszer mindkét nyelvben külön-külön létezik, és szorosabb-lazább kapcsolatban áll egymással (vö. Kovács 2013: 188–90).

A mentális lexikon működése többféleképpen vizsgálható, az erre használt egyik leggyakoribb módszer az ún. szóasszociáció. A szóasszociációs vizsgálatok három nagy csoportba oszthatóak: „A szóasszociációk sajátos hozzáférési folyamatok, illetőleg azok eredményei, amelyek hangzási, szemantikai vagy szerkezeti összefüggések, illetőleg ezek kombinációi eredményeként jönnek létre (Gósy–Kovács 2001: 337).

A hangzási hasonlóság lehet teljes (homonímiát eredményező) vagy részleges (*baba – baka, csat – csattog, vipera – opera* stb.). A szerkezeti összefüggés a beszédben gyakran együtt előforduló szavak vagy szóelemek kapcsolatára vonatkozik: megnyilvánulhat a szóképzéssel (*fagy → fagyí, hatványozás → hatvány, borító → boríték*), az összetett szavakkal (*cipő → cipőfűző, állatkert → kert, fogkefe → fogkrém, lábszárcsont → kulcscsont*), valamint a szószerkezetekkel (*finom → étel, illatos → kölni*) kapcsolatosan. A jelentésbeli kapcsolat az egy szemantikai mezőbe tartozó szavak között megjelenhet mellérendelésként – amely kifejeződhet metonimikus, tapasztalati (*só → bors, tojás → embrió*), térbeli (*szánkó → hó, cseresznye → kukac*), rész-egész (*kapu → háló, autó → rendszám*), illetve ok-okozati (*bor → szőlő, jég → csúszik*) alapú viszony formájában –, de ellentétként (*fekete → fehér, tűz → víz*) is. A szemantikai kapcsolat további megvalósulása az alá- és fölérendeltségi viszony (*cinke → madár, gyümölcs → alma*), illetve az azonos szófajba való tartozás, melynek esetében nem mindig figyelhető meg fogalmi összefüggés.

### 2.2.2. Lexikológiai jelentésviszonyok a mentális lexikonban

A szóasszociáció részletekbe menő ismertetése azért volt elengedhetetlenül fontos a témánk szempontjából, mert viszonylag sok információt szolgáltat az egyes lexikológiai jelentésviszonyokkal kapcsolatban. A fentieket azonban mindenképpen érdemes kiegészíteni, ugyanis: a hangzási hasonlóságon alapuló asszociációk nemcsak a homonímiával függhetnek össze, hanem a poliszémiával, a variativitással és a paronímiával is; Gósy és Kovács hivatkozott vizsgálati anyagában alig jelentek meg szinonimák, annak ellenére, hogy ez a jelentésviszony a szemantikai vonatkozású szóasszociációk esetében viszonylag gyakori (vö. pl. Aitchison 1987: 75), és sok esetben nehéz elhatárolni a szemantikai mezőtől; míg egyes lexikológiai jelentésviszonyok (pl. antonímia) logikai alapúak, azaz univerzális jellegűek, addig mások (poliszémia, szinonímia) nyelvi meghatározottságúak (vö. Borbás 1998: 44).

Vegyük sorra először a hangzási asszociációval kapcsolatos alapvető ismereteket! A poliszémia és a homonímia elhatárolása nem egyszerű feladat: két legfontosabb szempontként az etimológiai összetartozás meglétét vagy hiányát, illetve a beszélők szavakra vonatkozó tudását szokás megemlíteni. Ha a mentális lexikon működését vesszük alapul, akkor mindenképpen az utóbbi elképzelésből érdemes kiindulni, hiszen a poliszémia és homonímia mentális reprezentációja különbözik: az előbbi esetében az egyes jelentések egy rendszer elemeiként, az utóbbiéban pedig önálló elemekként tárolódnak (Klepousniotou 2002: 215). Azt is meg kell jegyezni azonban, hogy bár az etimológiai jellemzők nem kódolódnak a tudatban, de pl. tanulás hatására a mentális lexikon dinamikus volta miatt a szavak közötti megváltozott kapcsolatrendszeren keresztül közvetve megnyilvánul(hat)nak. Vegyük pl. a *toll* lexémát: a mai általános iskolások legtöbbször már nem nagyon van tisztában azzal, hogy valaha madártollal írtak, így a *toll* különböző jelentései között nem is lát kapcsolatot. Ha azonban a nyelvtanórán a tanár foglalkozik ezzel a kérdéssel, rávilágít a szavak (egykori) jelentésbeli összefüggésére, akkor a két jelentés kapcsolata a mentális lexikonban megváltozik: homonimákból poliszémává válnak.

A homonimák és poliszémák elhatárolását tovább bonyolítják az igenévszók, melyeket szófaji eltéréseik okán a leíró szemantikák szinte minden esetben homonimáknak tekintenek. Teszik ezt annak ellenére, hogy a beszélők az esetek többségében érzik a köztük lévő kapcsolatot, de azzal is tisztában vannak, hogy ez a kapcsolat másfajta, mint a poliszémák esetében, hiszen az igei tag a folyamatot, a névszói pedig annak eredményét jelöli (*nyom, fagy*). A poliszémia a kétnyelvű mentális lexikon szempontjából is fontos, hiszen ez a lexikai jelentésviszony sok esetben nyelvspecifikus (ami természetesen nem azt jelenti, hogy ne

léteznének olyan többjelentésű szavak, melyeknek jelentéshálózata a különböző nyelvekben azonos), ezért gondot okozhat a két nyelv közötti kódváltások során. Meriläinen (2010: 76) kutatásai nagyon jól szemléltetik a szóban forgó jelenséget, ugyanis az ő egyik finn anyanyelvű adatközlője a macska nyávogását angolul a *spin* 'pörög, forog' igével akarta kifejezni a *purr* 'dorombol' ige helyett, mivel a finn nyelvben mindkettőt a poliszém *kehräta* szóval jelölik.

A szlovák–magyar kétnyelvűség köréből is hozhatunk néhány hasonló példát: ilyenek a *brigád*, az *akadémia* vagy pl. a *metropolisz*. „Ott [Magyarországon – a szerzők] ezt a három jelentését szótározták [ti. a *brigád* lexémának – a szerzők]: 1. üzemi munkacsoport; 2. katonai egység (dandár); 3. önkéntes harcosokból, partizánokból álló egység. A szlovákban ellenben hat jelentését különböztették meg (a magyarban is szótározott három jelentéssel együtt). Tehát az említettekén kívül: 4. tanulóknak vagy más szervezett közösségeknek valamely más közösség javára ingyen, esetleg csekély bérért végzett munkája – ezt a magyarban a *társadalmi munka* kifejezéssel jelölik; 5. munkaviszonyforma: a munkaadó és a vele rendes munkaviszonyban nem álló munkavállaló közötti ideiglenes munkaviszony – ezt a magyarban általában a *szerveződéses munkaviszony*, *ideiglenes munkaviszony* és más kifejezésekkel nevezik meg; 6. a diákoknak az ifjúsági szövetség által szervezett többhetes, ipari vagy mezőgazdasági üzemben végzett munkája – ezt Magyarországon annak idején az *építőtábor* szóval nevezték meg. Tehát a *brigáda* szlovák (és az itteni magyarok által *brigádnak* fordított) szó 4., 5. és 6. jelentésének a magyar *brigád* szóhoz semmi köze nem volt (fentebb ezeknél a pontoknál említettük e fogalmak egész más jellegű magyar megnevezését is). [...] Ilyen pl. a *metropolis* is, amely a szlovákban *metropola* alakban fordul elő. Csakhogy a szlovákban a *metropola* nem csupán a fővárost, világvárost jelenti, hanem egy-egy vidék központi városát, székhelyét is. A magyarban a *metropolisnak* nincs ilyen jelentése. A többi jelentését nem említve most, nyelvünkben elsősorban világvárost jelent, illetve olyan fővárost, amely valamilyen jeles tevékenységnek (művészet stb.) központja is egyben (...). Az *akadémia* szó mind a magyarban, mind a szlovákban többjelentésű szó. Jelentéskörük is csaknem egyezik. A szlovákban azonban van egy ilyen jelentése is: művészi programmal rendezett ünnepély. A szlovák nyelvű ünnepély szervezői ugyanis nem elégszenek meg az ünnepélynek az *akadémia* megnevezésével, hanem jelzővel is külön hangsúlyozzák ennek ünnepélyes voltát: *slávnostná akadémia*. Ennek fordításaként jött tehát létre az *ünnepi akadémia*” (Jakab I. 2010: 76–78).

A poliszémia részleges nyelvspecifikus voltából adódóan felvetődik a kérdés, hogy ha a különböző anyanyelvű beszélők nyelvileg másképpen modellezik a világot, az azt jelenti-e, hogy másképpen is észlelik azt: „A tudásunk egy részét a konceptuális szinten tároljuk, ahol nem kifejezetten nyelvhez köthető információ-darabok rögzülnek, azonban az adott

fogalmaknak a pontos nyelvi kifejezőmódja a szemantikai szinthez köthető. A szemantikai szinten a nyelveknek és a hozzájuk tartozó kultúráknak legjobban megfelelő szemantikai jegyek bizonyos fajta csoportosulása adja a jelentést, így lehetséges az, hogy noha a »tél« szó jelentése látszólag ugyanaz minden egyes nyelvben, a hozzá tartozó tudás más és más, attól függően, hogy melyik kontinensen, milyen szélességi körön vagy közelében él az egyén. Így vitatott, hogy vajon a szemantikai szint a konceptuális szint része-e, vagy a nyelvspecifikus mentális lexikoné” (Navracsics 2014: 12–13). Ezzel kapcsolatban figyelemre méltó Szilágyi N. Sándor (1996: 82) véleménye is: „Reális világ csak egy van, nyelvi világ meg annyi, ahány nyelv. Ha nem így volna, azaz ha nyelvi világ is csak egy volna, akkor a különböző nyelvekben az egyes szavaknak csak a hangalakja különbözhetne, a jelentésük azonban tökéletesen megfelelné egymásnak. Ez azonban távolról sincs így. Magyarul például a *fa* jelenthet élőfát általában, ezen belül gyümölcsfát vagy nem gyümölcsfát, és fát is mint faanyagot. Ezeknek a reális világban valóban nagyon különböző dolgok felelnek meg. A magyar nyelvi kategorizáció szerint azonban ezek a dolgok mint a nyelvi világ elemei mind ugyanazok, vagyis azonosak (azonosságon nyelvi azonosságot értve). Ezért akármelyiket kell megneveznem, magyarul mindegyiket mondhatom *fá*-nak. Ha azonban ezeket románul kell megneveznem, akkor, ha csak annyi fontos nekem, hogy élőfáról van szó, azt mondom: *arbore*. Ha ezen belül pontosabban akarom megnevezni, akkor ha gyümölcsfa, *pom*-nak, ha meg nem gyümölcsfa, *copac*-nak mondom. A faanyagot pedig *lemn*-nek.”

Az idegen nyelvet tanulók és tanítók is gyakran szembesülnek a szóban forgó jelenséggel, hiszen két nyelv lexikai elemeinek jelentései szinte sohasem feleltethetők meg egymásnak maradéktalanul (vö. Drahotă-Szabó 2017): pl. a magyar poliszém *fa* lexéma a németben a *Baum*, illetve a *Holz* szavak segítségével is kifejezhető, a német többjelentésű *dick* szónak a magyarban pedig kontextustól függően megfelelője lehet a ’kövér, vastag, durva, szoros/jó’ lexémák valamelyike (*dicker Mensch*, *dickes Buch*, *dicke Lüge*, *dicke Freunde*).

A fentiek értelmében tehát megállapítható: a kétnyelvűek mentális lexikonában a különböző nyelvek ismereti fokának függvényében akár minden olyan jelentés is egyszerre aktiválódhat, amelyek a két nyelvben külön-külön használatosak.

Vegyük szemügyre a továbbiakban az alakváltozatok kérdéskörét! A variánsok úgy jönnek létre, hogy egy többjelentésű lexémához nemcsak egy, hanem két (vagy akár több) alak is kapcsolódik (pl. *veder/vödör*, *hebeg/habog*), amelyek között a későbbiekben részleges alak- és jelentésmegoszlás mehet végbe (pl. *kever* ~ *kavar*, *apa* ~ *atya*), majd végezetül bekövetkezhet a teljes alak- és jelentésselkülönülés (*gomb* – *gömb*, *nevel* – *növel*). Az alakok és jelentések sokszor annyira eltávolodnak egymástól, hogy már csak az etimológiai kutatások tudnak fényt

deríteni szemantikai kapcsolatukra (pl. *kalóz – kalauz, édes – ízes*). Az oktatás ilyen esetekben is befolyásolhatja a mentális lexikonban tárolt szavak kapcsolatrendszerét: a *világ* és *virág* szavak például az *Agykapocs-kutatás* szerint (az adatbázisról részletesen l. Kovács 2013: 99–129) nagyon szoros, kétirányú kapcsolatban állnak egymással, vagyis szóasszociációs feladatokban gyakran kölcsönösen előhívják egymást. Vajon ugyanilyen eredményt kapnánk-e akkor is, ha a magyar nyelvközösségnek nem a túlnyomó többsége, hanem csak egy kis része ismerné az Ómagyar Mária-siralmat?

Olyan szópárokkal is találkozhatunk, amelyek tagjainak szemantikai összetartozásával, illetve össze nem tartozásával a szófejtő gyakorlat egyáltalán nem foglalkozik, ennek ellenére a beszélők éreznek köztük kapcsolatot (pl. *omlik – ömlik, törtet – csörtet*), végezetül pedig olyan (szósorokat alkotó) lexémák is vannak, amelyek összetartozását az etimológiai kutatások elvetik, de a beszélői nyelvérzék közös szemantikai jegyeik alapján összetartozónak ítéli őket (*gyűrű, karika, kerek, korlát, kör, görög, kormány, korong, hurok, horog*). Ennek legszembetűnőbb bizonyítéka, hogy az értelmező szótárak az ilyen szavakat gyakran egymás segítségével magyarázzák: a *gyűrű* szócikkében többször megjelenik a *karika* és a *kör*, a *karika* értelmezéséhez a szerzők a *kör, kerek* és *korong* szavakat használják fel, a *gurul, karám, kerek, hurok, horog* és *korona* lexémák jelentésének meghatározását pedig a *kör* segíti.

A szópárok között olyanok is vannak, amelyek tagjai hangrendi párhuzamba állíthatóak, vagyis nomenverbum jellegűek, hiszen egyikük ige, másikuk pedig főnév (*láb – lép, nyál – nyel/nyal*). Ezek a lexémák is lehetnek etimológiailag összefüggőek (*ár – ér, csal – csel*), olyanok, melyek kapcsolatát a szófejtő gyakorlat sem meg nem erősíti, sem nem tagadja (*láb – lép, leng – láng*), végezetül pedig olyanok, amelyek eredetüket tekintve nem tartoznak össze, a mentális lexikonban mégis összekapcsolódhatnak egymással (*csap – csép, bök – bika*).

Az alakváltozatok kapcsán is szólnunk kell a kétnyelvű vonatkozásokról, amelyek két típusba sorolhatók: 1. a szlovák, a magyar és a szlovákiai magyar nyelvben használatos hasonló alakú szavak denotatív jelentése teljesen azonos (*internát/internátus, infarkt/infarktus*); 2. a szlovák és a magyar nyelvben használatos hasonló alakú szavak denotatív jelentése szintén megegyezik, ám a szavak poliszemiájából adódóan a szlovákiai magyarban az alakok és jelentések kapcsolata differenciálódik: pl. szl. *dezert* 'sütemény, édesség, bonbon', magyar *desszert* 'ua.', szl. m. *dezert* 'bonbon', *desszert* 'sütemény, édesség'. Nem mindegy tehát, hogy a kétnyelvű beszélő éppen egy- vagy kétnyelvű módban van-e: „[A] kétnyelvű személy akkor van monolingvális módban, ha egynyelvű személlyel lép interakcióba és csak az egyik nyelvét használja. A bilingvális nyelvi mód akkor van aktiválva, ha a kétnyelvű egy másik olyan egyénnel beszélget, aki szintúgy ismeri mindkét nyelvet és a beszélgetőpartnerek tudatában is

vannak annak, hogy bármikor átválthatnak a másik nyelvre. Így a dialógusba bármikor, akár egy-két szót vagy mondatot is bedobhatnak az adott pillanatban nem használt nyelvből” (Grabovác–Pléh 2013: 47). Ennek értelmében: ha a szlovákiai magyar beszélő egynyelvű magyar partnerrel társalog, akkor az esetek többségében minden bizonnyal a *desszert* alakot választja, ha egynyelvű szlovák környezetbe kerül, akkor a *dezert* változatot részesíti előnyben, ha pedig szlovákiai magyarokkal beszélget, akkor mindkettőt használhatja annak függvényében, hogy konkrétan bonbont kér-e vagy általában véve valamilyen édességet.

Következzenek végezetül a paronimák, illetve velük összefüggésben a malapropizmusnak nevezett jelenség. Fentebb utaltam rá, hogy a mentális lexikon működése nemcsak a szóasszociációs eljárás segítségével vizsgálható, hanem a megakadásjelenségeken, nyelvbotlásokon keresztül is. Utóbbiak jellemzője, hogy a keresett szó helyett a beszélő egy alakilag vagy jelentésében hasonló szót mond ki, amelyet általában azonnal ki is javít. Vannak azonban esetek, amikor az önkorrekciónak nem történik meg, így nehezen dönthető el, hogy csupán szótévesztés történt-e vagy a szó jelentésének nem pontos ismeretéből következő szándékos – de inadekvát – szóválasztás. A tévesztések előfordulhatnak egy nyelven belül (*halat/hajat, egyenlőre/egyelőre*), de idegen szavak használatakor is (*kompetens/komponens, provokál/produkál*). Utóbbi esetet a szakirodalom malapropizmusnak nevezi, és az esetek többségében nem tekinti használhatónak a mentális lexikon vizsgálata szempontjából (vö. Lanstyák 2009a: 203), azonban úgy gondoljuk, hogy a jelentések és alakok megszokottól eltérő kapcsolata éppen hogy az agyi szótár működésére világít rá.

A hasonló hangalak miatti szótévesztés kétnyelvűségi környezetben is megjelenhet: „E jelenség oka nyilván az, hogy a magyar anyanyelvű diákok, akik a szlovákot idegen nyelvként tanulják, könnyen összekeverik a hasonló hangzású és sokszor azonos alapszóra visszamenő szavakat. Pl. ha a hóvirágot akarják megnevezni, emlékeznek a szó motiváltságára, hogy ti. a *sneh* 'hó' szóból származik, de ezt egy másik képzővel látják el, amely a standard szlovák nyelvhasználatban történetesen egy mesebeli alak vagy egy, a Krkonose hegységben található hegy megnevezésére szolgál (ti. a *Snehulienka*, ili. *Snežka*)” (Drábeková 1993: 129–130). További hasonló példák: *klokan* 'kenguru' – *skokan* 'ugró ember, illetve békafaj', *čajník* 'teáskanna' – *čajník* 'pincér', valamint *lastovička* 'fecske' – *veverička* 'mókus'.

A hangzásbeli asszociáción alapuló jelentésviszonyok után következzenek a szemantikai alapúak, azaz a szinonímia és a jelentésmező. A szinonimitás meghatározása nem egyszerű feladat, hiszen bizonyos esetekben nehéz eldönteni, hogy rokon értelmű szavakról vagy egy mezőösszefüggés mellérendelt elemeiről van-e szó (vö. Andor 1998). A szinonimitás tágabb értelmezését fogadta el Tolnai Vilmos (1908: 116), aki szerint a rokon értelmű szavak



rendelkeznek egy meghatározó közös jeggyel, melynek mint legközelebbi nemi fogalomnak vannak alárendelve. Ezt a szemléletmódot tükrözi pl. a *Szinonimák, rokon értelmű szavak adatbázisa* (é.n) is, melyben az *acél* szinonimáiként a *vas*, *kard* és *penge* főnevek, a *kemény* rokon értelmű szavaiként pedig a *szilárd*, *acélos* és *törhetetlen* melléknevek szerepelnek. Ezzel szemben Károly Sándor (1970: 88–90) a szinonimitás alapfeltételének a denotatív jelentések azonosságát, illetve a mondatbeli felcserélhetőséget tekinti, vagyis az előbbi példákat már a mezőösszefüggés eseteinek tartja. A rokon értelmű szavak elhatárolását az is megnehezíti továbbá, hogy az azonos töből szinonim képzővel létrehozott szinonimák a szóvariánsokkal is mutatnak közös jegyeket (Lőrincz G. – Lőrincz J. 2020: 240; Istók – Lőrincz G. – Lőrincz J. 2021: 340).

A szinonimitás kapcsán is meg kell említenünk a kétnyelvű vonatkozásokat, hiszen bizonyos esetekben még a domináns magyar–szlovák kétnyelvű gyerekek is előbb sajátítják el egy fogalom szlovák megnevezését, mint a magyart. Ennek legvalószínűbb oka, hogy ilyenkor a koordinált kétnyelvűek mentális lexikonában egyes elemek úgy tárolódnak, mint az összetett kétnyelvűekében, vagyis: „egy jelentés/képzet/jelzett két hangsort evokál, amelyeket a kétnyelvű gyermek mint egyazon nyelvi rendszer – messzemenően teljes – szinonimáit fogja fel. A gyermek tehát kezdetben még nem ismeri fel, hogy a két fonológiai realizáció két különböző nyelv lexikájához tartozik, amelyeket »nem szabad« tetszés szerint felcserélni” (Forgács 2003: 30–31).

A jelentésmező vagy mezőösszefüggés meghatározása sem egyszerű feladat, hiszen magába foglalja egyrészt a szó fogalmi szféráját – alá-, fölé- és mellérendeltségi kapcsolatait (utóbbi sajátos eseteként az antonímiát), fogalmi jegyeit, a vele helyi, időbeli, ok-okozati, rész-egész stb. kapcsolatban lévő, illetve a közös fogalmi jegyeket mutató szavakat is (vö. Lőrincz G. 2018a, Lőrincz J. 2015: 30).

### 2.2.3. Lexikológiai jelentésviszonyok a kognitív nyelvészetben

Az angol nyelvű szakirodalomban a lexikológiai jelentésviszonyok megnevezésére gyakran használják a *sense relation* terminust, amely észlelési viszonyként is fordítható. Ez a megnevezés a kognitív megközelítésmód szempontjából azért nagyon célravezető, mert utal arra, hogy a lexikológiai jelentésviszonyok minden nyelvben jelen vannak, vagyis egyszerre nyelvi és kognitív természetűek. Azt sem szabad azonban elfelejteni, hogy míg ez a megállapítás pl. az antonímia esetében helytálló (hiszen a *kicsi* valószínűleg a világ összes nyelvében a *nagy* ellentéte), addig a poliszémia esetében csak részben igaz, hiszen ez a

jelentésviszony általános és nyelvspecifikus jellegű is egyben. A szlovák nyelvben pl. a *hruška* lexéma csak a gyümölcsre vonatkozik, magyar megfelelője, a *körte* azonban az izzóra is: annak ellenére, hogy mindkét nyelvközösség tagjai észlelik a hasonlóságot a gyümölcs és az izzó alakja között, erre nyelvileg csak az egyik utal.

A lexikológiai jelentésviszonyok közül a kognitív nyelvészet leginkább a poliszémiát vizsgálja – leggyakrabban a homonímiával szembeállítva – (vö. pl. Tolcsvai Nagy 2010: 240–253, Pethő G. 2004, Croft–Cruse 2004: 111, Evans–Green 2006: 36), vele összefüggésben pedig eljut a metaforikus összefüggésekig (vö. pl. Kövecses 2005: 215–218). Glynn szerint (vö. 2014: 14) a poliszémia egy sematikus vagy nem sematikus (tehát konkrét) forma elfogadott (beágyazódott) funkcionális-konceptuális variációja. A poliszémia egyes esetekben a prototípussal magyarázható – pl. a MACSKA fogalmába beletartozik az *oroszlán*, a *tigris*, a *gepárd*, a *hiúz* stb. is –, máskor viszont az ún. családi hasonlóságon alapul, vagyis egyes dolgokban látszatra nincs semmi közös, de mégis ugyanúgy nevezzük őket – pl. a *csigaház* és *holdház* (vö. Pethő G. 2004: 22–25).

A továbbiakban vizsgáljuk meg a szinonímiát, amelyet Glynn (vö. 2014: 14) úgy értelmez, hogy az sematikus és nem sematikus (vagyis konkrét) formák elfogadott (beágyazódott) funkcionális-konceptuális viszonya. Cruse (vö. 2000: 156–160) a szinonimák három csoportját különíti el: 1. Az abszolút szinonimák minden kontextusban felcserélhetőek egymással (ilyenek a természetes nyelvekben nagyon ritkán fordulnak elő). 2. Propozicionális szinonimákról akkor beszélhetünk, ha két lexéma felcserélése esetén a mondat igazságtartalma nem változik meg (pl. *krumpli* – *burgonya*). 3. A kváziszinonimák jelentése nem azonos, csak hasonló (pl. *hazugság* – *valótlanság* – *elferdítés* – *füllentés*). Cruse egy korábbi munkájában (vö. 1986: 265–290) a második csoportot kognitív szinonimáknak, a harmadikat pedig pleszionimáknak nevezi. A megnevezések jól mutatják, hogy a kogníció szempontjából a második csoport felel meg leginkább a szinonímia feltételeinek, vagyis a kognitív szinonimák tekinthetők prototipikusnak saját kategóriájukon belül.

Cruse (vö. 1986: 206–214 és Croft–Cruse 2004: 169–171) az antonimáknak szintén három csoportját különíti el: 1. A poláris antonimák (pl. *magas* – *alacsony*, *kicsi* – *nagy*) jellemzője, hogy ugyanannak a dimenzióknak ellentétes, de egymással érintkező, összefüggő tartományait jelölik, vagyis monoskaláris rendszerben értelmezhetőek. 2. Az ekvipollens antonimák (pl. *hideg* – *meleg*, *szomorú* – *vidám*) esetében a semlegeshez képest kétirányú eltérés figyelhető meg úgy, hogy mindkét pólusnak megvan a saját skalaritása (vagyis a rendszer biskalaris). 3. Az átfedő antonimáknál (*kedves* – *undok*, *jó* – *rossz*) a biskalaritás aszimmetrikus, vagyis az egyik pólus terminusa a másikra is vonatkoztatható (pl. *undok*, *de még mindig kedvesebb*). Kugler Nórával



azonban egyetérthetünk abban (vö. 2018: 165), hogy a családi hasonlóság alapján a három alcsoport erősen összetartozónak tekinthető, és a prototipikus kategória után összefoglalóan poláris antonímiának nevezhető. „A poláris jelző arra utal, hogy a kifejezések polaritása kontextuális megerősítés nélkül, a sémaszintű fogalmi szerkezet alapján is felismerhető, és a nyelvre vonatkozó gyakorlati tudás alapján az ellentétes pólus egy produkciós helyzetben könnyen (a begyakorlottság nagy fokán) előhívható” (Kugler 2018: 166).

A hipo- és hiperonímia úgy értelmezhető, mint a valóságélemek kategóriákba való besorolásának mikéntje, illetve az adott kategória fogalmi jegyek alapján történő belső megszervezése (vö. Cruse 2000: 150–153), amelynek vannak megfelelő (pl. *körte, majom*) és kevésbé megfelelő egyedei (pl. *paradicsom, bálna*). Cruse azt is megjegyzi, hogy el kell különíteni egymástól a prototipikus és nem prototipikus hiponímiát (értsd: alá- és fölérendeltségi viszonyt): az első esetben pl. az *alma* és a *gyümölcs*, a másodikban pedig a *ló* és a *csődör* viszonyáról van szó. Utóbbit a szerző a taxonómiával összefüggésben is említi (vö. 1986: 137–146), utalva különbözőségeikre. A hiponimáktól elkülönítve tárgyalja a meronimákat (pl. *kéz, autó*), illetve a holonimákat (pl. *ujj, kerék*) is (vö. 2000: 153), amelyek a rész–egész viszony kifejezésére alkalmasak. Ha a jelentésmező tágabb értelmezéséből indulunk ki, akkor azt mondhatjuk, hogy az magában foglalja a szóban forgó jelenségek mindegyikét. A kognitív nyelvészetben használatos továbbá a szómező (word field) terminus is (vö. pl. Cruse 2000: 177–197), amely magában foglalja egy adott jelenség fölé- és alárendelt viszonyait, tulajdonságot, részeit stb., tehát szintén tágabb értelmezést tesz lehetővé.

A paronímia ugyan megjelenik az angol nyelvű kognitív nyelvészeti szakirodalomban is (vö. pl. Cruse 1986: 130–133), de jóval tágabban értelmeződik, mint a magyarban, ugyanis ebbe a jelentésviszonyba sorolnak minden olyan szóalakot, amely azonos tőből eltérő toldalékolással jön létre (pl. *long ~ lengthen, cook ~ cooker*).

### 2.3. Hogyan taníthatók a szemantikai alapismeretek?

A továbbiakban a *Magyar nyelv és kommunikáció 5. c.* kísérleti tankönyvnek (Balogné Biró – Baranyai 2015), illetve új generációs változatának, a *Magyar nyelv 5.-nek* (Balogné Biró – Baranyai – Tóth 2016) a jelentéstani fejezeteit hasonlítjuk össze az azonos korosztály számára készült kárpátaljai/ukrajnai (Braun – Zékány – Kovács-Burkus 2013) és felvidéki/szlovákiai (Bukorné Danis – Bolgár 2009) tankönyvek jelentéstani fejezeteivel, különös tekintettel az egyes jelentésdefiníciók adekvátságára, valamint a különböző lexikológiai jelentésviszonyokkal kapcsolatos ismeretekre. A vizsgált tankönyveket tankönyvvariánsoknak tekintjük, hiszen egyrészt ugyanazon korcsoport számára íródtak, ezért egyes fejezeteik

felépítésének nagyon hasonlóknak kellene lennie, másrészt pedig, mert keletkezésük ideje viszonylag közel áll egymáshoz.

Az 5. osztályos tankönyvvariánsokon kívül a *Magyar nyelv és kommunikáció 9.* kísérleti tankönyvnek (Téglásy–Valaczka 2015), illetve új generációs változatának, a *Magyar nyelv 9.*-nek (Téglásy–Baranyai 2016), valamint a hozzájuk tartozó munkafüzeteknek (Valaczka–Téglásy 2015, Baranyai–Téglásy 2016) néhány részletét is elemezzük a jelentéstani ismeretanyag szempontjából.

Bármilyen meglepően hangzik is: „A jelentéstan általában és annak kognitív változata az anyanyelvoktatásban sajnálatos módon újdonságnak számít. A jelentés lényegében nem tárgya a közoktatásnak, valójában tisztázatlan okok miatt. A jelentés kétségkívül nem úgy »testes«, ahogy a megvalósuló nyelvtani szerkezetek, szavak azok. Mégis, a használt nyelvi kifejezések jelentésével a használók, így a különböző gyermekkorosztályok is tisztában vannak. E gyakorlati tudás korosztályi szintnek megfelelően megismertethető a tanulókkal reflexívebb fogalmi keretben” (Tolcsvai Nagy 2014: 89). Emellett pedig azt is meg kell említeni, hogy a kognitív nyelvszemlélet nézőpontjából a nyelvről és beszédről való (iskolai) gondolkodás sem a legmegfelelőbb, mivel az a jelentést anyagként, a szavakat pedig ezt az anyagot tartalmazó tartályokként kezeli, így a megértést is csupán a különböző tartályok összeillesztésévé redukálva (vö. Langacker 2014: 18).

A továbbiakban lássuk az egyes tankönyvvariánsok jelentéstani fejezeteinek felépítését:

I. A *Magyar nyelv és kommunikáció 5.* című tankönyv (Balogné Biró – Baranyai 2015) jelentéstani fejezete a *Szavak és jelentésük* címet viseli (54–84. o.), és a következő egységekből épül fel:

- Honnan ered a szavak jelentése?
- Lehet egy szónak több jelentése?
- Lehet egy szónak több jelenese a jelentések közötti kapcsolat nélkül?
- Mit kell tudni azokról a szavakról, amelyeknek az alakja nem azonos, csak hasonló?
- Hányféleképpen tudunk kifejezni egy jelentést?
- Ismerünk ellentétes jelentésű szavakat is?
- Van még, amit nem tudunk a szavak jelentéséről?
- Mi jut eszedbe róla?
- Miért használunk állandósult szókapcsolatokat?
- Milyen elemekből épülnek fel a szavak?
- Mi rejtőzik a szavak mélyén?
- Melyek a képző legfontosabb jellemzői?

- Milyen más toldalékok vannak még?
- Mi mindent tanultunk eddig?

II. A *Magyar nyelv 5.* című tankönyv (Balogné Biró – Baranyai – Tóth 2016) *A szavak jelentése* című fejezetben (100–120. o.) tárgyalja a szemantikai ismereteket, melynek felépítése a következő:

- A jelentés nyomában
- Egyjelentésű és többjelentésű szavak
- Azonos alakú szavak
- Hasonló alakú szavak
- Rokon értelmű szavak
- Ellentétes jelentésű szavak
- Hangutánzó és hangulatfestő szavak
- A jelentésmező
- Kiegészítő tananyag
- Az állandósult szókapcsolatok
- Összefoglalás – A szavak jelentése
- Ellenőrizd a tudásodat!

III. A *Magyar nyelv az alapiskola 5. osztálya számára* (Bukorné Danis – Bolgár 2009) című tankönyv *A szavak hangalakja és jelentése* című fejezete (86–113. o.) hét részre oszlik:

- Az egyjelentésű és a többjelentésű szavak
- Az azonos alakú szavak – homonimák
- A rokon értelmű szavak – szinonimák
- Az ellentétes jelentésű szavak – antonimák
- A hangutánzó és a hangulatfestő szavak
- A szólások és a szóláshasonlatok
- A közmondások

IV. A *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 5. osztálya számára* (Braun – Zékány – Kovács-Burkus 2013) *A szavak világa* c. egységben (130–161. o.) foglalkozik a jelentéstannal. Ez a fejezet a következőképpen épül fel:

- A SZAVAK VILÁGA
- A hangalak és a jelentés kapcsolata
- Hangutánzó szavak
- Hangulatfestő szavak
- Az egyjelentésű és a többjelentésű szavak
- Az egyjelentésű szavak
- A többjelentésű szavak

- Azonos alakú szavak
- Rokon értelmű szavak
- Hasonló alakú szavak
- Ellentétes jelentésű szavak
- A szó szerkezete
- Szavak és szóelemek
- A toldalékok
- A képző
- A jel
- A rag
- Egyalakú és többalakú változó szótövek
- TÉMAZÁRÓ

Az elemzés megkezdése előtt fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy bár az új generációs tankönyvben elődjéhez képest máshol és más alcímekkel kapott helyet a jelentéstani fejezet, ez azonban érdemi tartalmi változást nem jelent, hiszen az alább ismertetett részletek a két könyvben teljesen azonosak. A szlovákiai magyar tankönyvnek is megjelent egy átdolgozott kiadása (Bukorné Danis – Bolgár 2017), ezt azonban nem is tüntettük fel önálló egységként, mivel benne nem változott sem a jelentéstani fejezet helye, sem az alfejezetek sorrendje. Igaz, hogy az antonimákkal, illetve a közmondásokkal kapcsolatos tudnivalók után beillesztettek egy-egy szövegértési részt, amelyekben a történetekhez kapcsolódva két-két lexikológiai jelentésviszonyokra vonatkozó feladat is helyett kapott, de a vizsgált részeket illető tartalmi módosítás ebben az esetben sem történt.

Az elemzett tankönyvek közötti első szembetűnő eltérés, hogy a magyarországi kísérleti és új generációs, illetve az ukrain tankönyv egy fejezetben tárgyalja a jelentéstani és a szóalaktani kérdéseket, míg a szlovákiaiak az utóbbiakkal egy önálló (a jelentéstani fejezetet megelőző) egységben foglalkoznak. Mivel jelen esetben csak jelentéstani kérdéseket vizsgálunk, ezért a szóban forgó fejezetek szóalaktani részét figyelmen kívül hagyjuk. Bár a hangutánzó és hangulatfestő szavak, ill. az állandósult szókapcsolatok is szorosan kapcsolódnak a jelentéstanhoz, itt azokkal sem foglalkozunk, mivel közvetlenül nem függenek össze a lexikológiai jelentésviszonyokkal.

A továbbiakban következzen az egyes tankönyvfejezetek részletes vizsgálata, amit célszerű kérdésenként, definícióként párhuzamosan elvégezni, azaz minden tankönyvbeli megjelenéssel egyszerre foglalkozni. Az OFI-s tankönyvek a következő jelentésdefiníciót adják: „Egy hangsort akkor nevezhetünk szónak, ha jelentése is van. A *pillangó* például egy szó. Ahogy kimondod, rögtön megjelenik képzeletedben egy szép színes, táncoló röptű rovar.

Ez a kép azonban csak annak jelenik meg, aki tud magyarul, és érti a szó jelentését”. Az ukrainai tankönyvben hasonló definíciót olvashatunk: „Nyelvünknek azt a kis egységét, aminek jelentése van, szavaknak nevezzük, tehát a szavak jelentéssel bírnak. Ha kimondunk egy szót, akkor a kimondott szó képe megjelenik a szemünk előtt. Például, ha kimondod, hogy alma, akkor az alma képe megjelenik előtted”. A későbbiekben újra találkozunk ennek a definíciónak egy szinte azonos variációjával: „Ha kimondjuk az *alma* szót, az a szó hangalakja. Mikor kiejtjük, rögtön eszünkbe jut a piros és kerek gyümölcs. Talán még az ízét is fel tudjuk idézni. Ez az alma jelentése”. Ezek a jelentésdefiníciók azért nem állják meg a helyüket, mert azt az elképzelést tükrözik, mely szerint a szó jelentése az a mentális képzet, mely felmerül bennünk annak hallatán. A definíciók túlhaladottságát igazolja az alábbi megállapítás is: „Arról, hogy mi is a jelentés, igencsak megoszlanak a vélemények. A legkevésbé célravezetőnek az a nézet tűnik, amely – valahol a *jelentés* szó köznapi és tudományos értelmezésének határán állva – hajlik afelé, hogy a jelentést (vagy óvatosabban: az éppen aktuális jelentést) azzal a konkrét dologgal azonosítsa, amelyre alkalmazzuk a szót” (Szilágyi N. 1996: 37). A tankönyvek definíciói figyelmen kívül hagyják továbbá a kognitív szemantikának azt a megállapítását is, mely szerint „...a világ megismerésében a prototípuselvként megfogalmazott elméleti képességek kiemelkedő szerepet játszanak. (...) a kategóriába sorolás fokozat kérdése, vannak középponti »jó« példányok, és vannak kevésbé jók, amelyek kevesebb tulajdonságnak felelnek meg; a kategóriák körvonalai nem határozottak, egymást átfedhetik” (Tolcsvai Nagy 2010: 25). Azonban: „Rossz irányba vinné a vizsgálódást, ha azt kérdeznénk, hogy kinek van igaza a kategorizálási folyamatainkra vonatkozólag: az arisztotelészi hagyománynak, vagy a prototípus-elméletnek. Inkább arra kereshetnénk választ, hogy melyik elméletnek milyen mértékben van igaza. (...) Így például nem mondható, hogy minden esetben a fogalmak viszonya a fokozatos átmeneti jellegben megragadható. Az ÉLŐ vagy a HALOTT fogalma például igenis kizárólagos, éles határokkal elkülöníthető egymástól” (Benő 2004: 17). A prototípus-elmélet alapján mégis „...sokkal árnyaltabban lehet beszélni a jelentésről (illetve pontosabban: a fogalomról), mint a klasszikus elméletek keretében” (Szilágyi N. 1996: 44). Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert a kísérleti tankönyv szövegében található egy kép (ezt az új generációs változat már nem tartalmazza), amely a gyerekek pillangókkal kapcsolatos tudását hivatott aktivizálni. A kép azonban egy fecskefarkú lepkét ábrázol. Nem tudni, hogy a szerzők tisztában voltak-e ezzel a kép kiválasztása során, az viszont bizonyos, hogy nem hibáztak, hiszen a fecskefarkú lepke csak a neve alapján lepke, biológiailag a pillangók családjába tartozik. Nem egyszerű eldönteni tehát, hogy a szóban forgó „lepke” mennyire prototipikus példánya a pillangók családjának, azaz, hogy hol vannak a kategóriák határai. A definíciók

kapcsán arra is fel kell hívnunk a figyelmet, hogy minden beszélőnek mást-mást jelenthetnek ugyanazok a szavak, attól függően, hogy milyen élménnyel, tapasztalattal párosulnak: aki például fél a pillangóktól, vagy a zöld almát szereti, annak nem biztos, hogy táncos röptű rovar, illetve piros alma jut majd az eszébe a fenti szavak hallatán (vö. Nánay 2000: 49–52).

A szlovákiai tankönyvek definíciója kissé eltér az előzőekétől: „Ha egymás után kimondjátok ezt az öt hangot (torta), valamennyien arra az édességfajtára gondoltok, amelyet jeles ünnepek alkalmával – születésnapra, névnapra, esküvőre – sütnek az ügyes háziasszonyok. Ez a bizonyos öt hangból álló hangsor a szó hangalakja, a fenti megfogalmazás pedig a jelentése. Azt a hangsort, amelyet a szó kimondásakor kiejtünk, a szó hangalakjának nevezzük. Amikor a szót kimondjuk, a tudatunkban automatikusan felidézzük a jelentését, vagyis azt, amit kifejez, amit jelent a számunkra”. A következő oldalon ez olvasható: „Minden szónak két alkotóeleme van: a hangalakja és a jelentése. A két alkotóelemet nem lehet egymástól elválasztani. A szó hangalakja és jelentése között szoros kapcsolat van: kölcsönösen felidéznek egymást”. Ez a definíció már sokkal inkább megfelel a korszerű nyelvészeti elméleteknek, mint az előző tankönyvek definíciói: egyrészt mert a jelentést nem a képpel azonosítja, másrészt, mert fentebb láttuk, hogy a jelentés valóban nagyban függ az egyéntől is, azaz a jelhasználó jelentéstulajdonításától. Azt is fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a szerzők megemlítik a hangalak és a jelentés kölcsönös és szoros kapcsolatát, amit a másik két tankönyv szerzői nem tesznek meg.

A (denotatív) jelentés definícióját követően a magyarországi és a szlovákiai tankönyvek az egy- és többjelentésű szavakkal foglalkoznak, az ukrain tankönyv pedig a hangutánzó és hangulatfestő szavak ismertetésével folytatódik. Fentebb utaltunk rá, hogy a hangutánzó és hangulatfestő szavakkal most nem foglalkozunk, így következzen a többjelentésű szavakkal kapcsolatos ismeretanyag vizsgálata! Nézzük először az OFI-s tankönyvet: „A szavak így, mondatba ágyazva nyerik el aktuális jelentésüket. (...) Magyarázd meg a *körte* szó jelentését! (...) Fontos, hogy azt a szót nevezzük csak többjelentésűnek, amelynek jelentései között van kapcsolat, azaz egyik jelentés a másiktól származik. Ennek oka lehet például az, hogy a két dolog külsőleg hasonlít egymásra, vagy érintkezés van a két szó között”. Az ukrain tankönyvben a következőket olvashatjuk: „*Többjelentésű* szavaknak nevezzük azokat a szavakat, amelyeknek a hangalakjához két vagy akár több jelentés is társul. (...) A többjelentésű szavak második és további jelentései az elsődleges alapjelentésből fejlődtek ki. A szavak többértelműségét *poliszémia*nak nevezzük, így a többjelentésű szavakat *poliszém szavaknak* hívjuk”. A szlovákiai tankönyvek a következőképpen írnak a poliszemiáról: „A daru szó esetében a hangalakhoz két jelentést rendelhetünk: 1. madár, 2. gép, emelőszerkezet. Ez a szó



többjelentésű. (...) Az emelőszerkezet a hosszú nyakú madárfajtáról kapta a nevét a külső hasonlóságuk alapján. (...) A többjelentésű szavak esetében egy hangalakhoz több jelentés is járul. A mellékjelentések mindig valamilyen logikai összefüggésben vannak az elsődleges alapjelentéssel, pl.: *daru*.

Mindegyik tankönyv megállapításai jók, bár néhány ponton korrekcióra szorulnak. Az ukrain tankönyv az egyetlen, amely a többjelentésű szavak idegen nyelvi megnevezésével is megismerteti a tanulókat. A benne található ismeretanyag kapcsán két dologra kell felhívunk a figyelmet: 1. a *jelentés* és az *értelem* terminusok csak részlegesen ekvivalensek, hiszen nem minden kontextusban cserélhetők fel egymással szabadon (vö. Máthé 2009: 48–49), 2. a poliszémiát szemléltető egyik példa (*daru*) az ÉKsz. szerint a homonimák közé tartozik. Ahogy fentebb is utaltunk már rá, a homonímia és a poliszémia elhatárolása két okból sem egyszerű: egyrészt azért, mert ha a beszélő összefüggést lát a jelentések között, akkor poliszémiáról van szó, másrészt pedig azért, mert a lexikográfusok sem mindig következetesek. A szlovákiai tankönyvekben (amelyekben a poliszémia kapcsán szintén a *daru* lexéma szerepel) az elsődleges és a mellékjelentések logikai kapcsolatáról olvashatunk. Ez a megállapítás ugyan igaz, mégis pontatlan, hiszen pl. az antonimák vagy a szinonimák jelentései között is van logikai kapcsolat, mégsem poliszémák.

A továbbiakban következzen a homonimákkal kapcsolatos tananyag: „Mi köze lehet egymáshoz a *dob* szó kétféle jelentésének? Ha mondatba foglaljuk, látjuk is, hogy nincs a jelentések között kapcsolat. (...) Az ilyen szavakat azonos alakú szavaknak hívjuk. Ezeknek a hangalakjuk azonos, jelentésük között azonban nincs összefüggés [...] Nem mindegy, hogy két szó ragozatlan, vagyis szótári formájában azonos alakú, vagy pedig toldalékolva. Előfordul az is, hogy két szó csak kiejtve azonos alakú”. Az OFI-s tankönyvek a továbbiakban felsorolják a homonimák fajtáit: 1. szótári alakjuk szerint egyeznek, 2. az egyik jelentés egy szótári alak, a másik jelentés egy toldalékos szó, 3. mindkét jelentés toldalékos szó, 4. a kiejtésben azonos a hangsor. Ezek sorrendben megfelelnek a szótári vagy lexikai, a vegyes típusú, a nyelvtani vagy grammatikai, ill. a kiejtési homonímiának/homofóniának (vö. Lőrincz J. 2009: 69). Az ukrain tankönyvben ez olvasható: „Az azonos alakú szavak hangalakja egyforma, jelentésük azonban eltérő, közöttük semmi összefüggés nincs. (...) Az azonosság idegen szóval *homonímia*, az azonos alakú szavakat *homonimáknak* nevezzük”. A definíció után ez a tankönyv is felsorolja a homonimák fajtáit, de a homofóniával nem foglalkozik. A szlovákiai tankönyvek így írnak: „Az azonos alakúság az a nyelvi jelenség, amikor a két szó hangalakja azonos, de jelentésük teljesen különböző. (...) Az azonos alakúság két szó között véletlen alaki egyezés”. A definíció kapcsán annyit kell megjegyezni, hogy az azonosalakúság egybeírandó. A definíciót

követően ezekben a tankönyvekben is a homonimák osztályozása következik, de csak az azonos és eltérő szófajú homonimák kerülnek szóba. Érdekes, hogy a poliszémáktól eltérően az azonos alakú szavak latin megnevezését a kisebbségi tankönyvek már tartalmazzák, a magyarországiak azonban nem.

A továbbiakban a tananyag felépítése két ponton is eltér a tankönyvvariánsokban: egyrészt a tárgyalt lexikológiai jelentésviszonyok sorrendjében, másrészt pedig azok mennyiségében. A szlovákiai tankönyvek egyáltalán nem foglalkoznak a hasonló alakú szavakkal, illetve az ukrainai tankönyvhöz hasonlóan a homonimák után a szinonimákat tárgyalják. Következzen tehát először a rokon értelmű szavakkal kapcsolatos tananyag elemzése (sorrendben a magyarországi, a kárpátaljai és a szlovákiai tankönyvekben): 1. „A rokon értelmű szavak, vagy más néven szinonimák használatával más-más hangulatú, stílusú szöveget alkothatsz. (...) A rokon értelmű szavak kapcsán megfigyelheted, hogy az egyes kifejezések más és más stílusú, hangulatú szövegekörnyezetbe illenek. (...) Az igék szinonimái általában fokozatbeli különbséget fejeznek ki”. 2. „A rokon értelmű szavak hangalakja különböző, de jelentésük azonos vagy nagyon hasonló. Több hangalak hallásakor vagy olvasásakor egy jelentés tudatosul az emberben. Ha a szavak fogalmi jelentésének egy-egy elemében is van valamilyen árnyalatnyi különbség, vagy ha az egyik szó a másikhoz képest valamilyen érzelmi, szemléletbeli többletet fejez ki, tágabb értelemben vett rokonértelműségről beszélünk. (...) A rokonértelműséget idegen szóval *szinonímiának*, a rokon értelmű szavakat *szinonimáknak* nevezzük”. 3. „Rokon értelműek azok a szavak, amelyek hangalakja különböző, de jelentésük azonos vagy hasonló. A rokon értelmű szavakat szinonimáknak is nevezzük (...). A rokon értelmű szavak általában ritkán megfelelői egymásnak, a kifejezések között árnyalatbeli, hangulati, stílusbeli különbségek vannak”. Mindegyik tankönyv definíciói adekvátak (és a stilisztika felől közelítenek a szinonímiához), bár az ukrainai és az OFI-s tankönyvekkel kapcsolatban egy-egy pontatlanságra azért fel kell hívnunk a figyelmet. Az összes könyv részletezi a szinonimák közötti fokozatbeli különbséget, a magyarországi tankönyvek azonban csak az igék kapcsán számolnak vele, annak ellenére, hogy a jelenség más szófajok esetében is megfigyelhető: pl. *házacska*, *viskó*, *putri*, *lak* stb. A feladatok közül eddig egyet sem ismertettünk, most azonban kivételt teszünk, mivel az ukrainai tankönyv egyik feladata így szól: „Igazoljátok egy-egy mondattal ezeknek az alakpároknak a jelentése közötti különbséget! *evezősök – evezősek*, *daruk – darvak*, *felelősök – felelősek*”. A feladatban szereplő szópárok nem szinonimák: a *daruk – darvak* a részleges alak- és jelentéshasadást mutató alakváltozatok közé tartoznak, az *evezősök – evezősek*, *felelősök – felelősek* pedig a kötőhangzó minőségében különböző eltérő szófajú párok (mindkét esetben az első a főnév, a második a melléknév). A



tankönyvekben azonos, hogy kivétel nélkül megadják a rokon értelmű szavak latin megnevezését is.

A továbbiakban vegyük szemügyre a hasonló alakú szavakkal kapcsolatos ismeretanyagot! A variativitás szempontjából ez a csoport a legfontosabb, a szlovákiai tankönyvekben azonban nem jelennek meg a hasonló alakú szavak. A magyarországi tankönyvek a hasonló alakú szavakat két csoportra osztják: (azonos denotatív jelentésű) alakváltozatok, illetve jelentésselkülönülésen átment (eltérő jelentésű) szavak: „A hasonló alakú szavak között vannak olyanok, amelyek az ország különböző nyelvterületein alakultak ki, de ugyanazt jelentik (*fel-föl, kint-kinn*). Ezeket alakváltozatoknak nevezzük. Résen kell azonban lennünk! Előfordulhat, hogy a hasonló alakú szavak jelentése nemhogy nem azonos, hanem nagyon is eltérő. Teljesen eltérő lehet két szó jelentése, hiába csak egy hang a különbség köztük. (...) Ezeket a szópárokat jelentésselkülönülésnek nevezzük”. A kárpátaljai tankönyv az alábbi meghatározást tartalmazza: „A hasonló hangsorból álló, de eltérő jelentéssel bíró szavakat *hasonló alakú* szavaknak nevezzük. Csoportjai: alakváltozatok: közös töből származó szavak, melyek jelentése megegyezik, csak a használatukban, hangulatukban van eltérés. Például: *vödör – veder, mienk – miénk*, alakpárok: közös töből származó szavak, de jelentésük eltérő. Például: *fáradtság – fáradtság, egyenlőre – egyelőre*. (...) A hasonlóalakúságot idegen szóval *paronímiának*, a hasonló alakú szavakat *paronim szavaknak* nevezzük”. Jól látható, hogy a vizsgált tankönyvek kissé eltérő módon értelmezik a hasonlóalakúságot: az alakváltozatokkal (variánsokkal) mindegyik számol, azonban az OFI-s tankönyvek ezek mellett a jelentésselkülönüléssel foglalkoznak, a kárpátaljai pedig az alakpárokat ismerteti. Ennek oka, hogy ezek a fogalmak szorosan összefüggnek egymással, ugyanis a jelentéstani szakirodalomban a hasonlóalakúság önálló jelentésviszonyként nem jelenik meg, de négy lexikológiai jelentésviszonyhoz is szorosan kapcsolódik: az alakváltozatokhoz, a paronimákhoz, a jelentésmegoszláshoz, ill. a jelentésselkülönüléshez (vö. Istók – Lőrincz G. – Lőrincz J. 2021). „A szóalakpárok olyan alakpárok, amelyeknek tagjai valamely önállóbb szóelem, képző, jel stb. tekintetében különböznek egymástól, mégpedig úgy, hogy többnyire kisebb-nagyobb jelentéskülönbség is van köztük” (Grétsy–Kovalovszky 1980: 139). A fentiek értelmében tehát a jelentéshasadás során létrejött önálló lexémák (*apraja – aprója*), valamint a paronimák (*helység – helyiség*) is az alakpárok közé tartoznak. Azt is hozzá kell tennünk azonban, hogy a szakirodalomban sem teljesen tisztázott ennek a két jelentésviszonynak a kapcsolata, hiszen sok szempontból azonosnak tekinthetők (vö. Károly 1970, Máthé 2009: 119–127). Így tehát a magyarországi tankönyvekben foglaltak végső soron megállják a helyüket, a kárpátaljai tankönyv megállapításait azonban korrigálni kell, hiszen a hasonlóalakúságot azonosítja a paronímiával,

holott a paronimák a hasonló alakú szavaknak csak egy csoportját alkotják (Máthé 2009: 119). Az ukrainai tankönyvből két feladatot is ki kell emelnünk. Az elsőben a tanulóknak a következő szósorokról kell eldönteniük, hogy melyik elemük/elemeik helyesek: *áld – álld! – álldd – álldd!*, *óvoda – óvoda – ovoda*, *vetet – vetett – vettet – vettett*. A szósorok jellege különbözik, hiszen az elsőben és a harmadikban eltérő morfológiai felépítésű szavak, míg a másodikban azonos felépítésű írásváltozatok kerülnek egymás mellé. A feladat félrevezető, hiszen azt sugallja, hogy minden sorban csak egy megoldás jó: „Húzd alá mindegyik sorban az általad helyesnek vélt szóalakot!”. A második sorban valóban csak egy helyesen írt szóalak van (*óvoda*), az elsőben és a harmadikban azonban három-három (*álld!*, *áld*, *álld*; *vetet*, *vetett*, *vetett*). A második feladat is hasonlóan épül fel, de abban minden szópár töve azonos, viszont a hozzájuk kapcsolódó toldalékok az egyik szóban csak módosítják az alapjelentést, a másikban azonban már megváltoztatják a szófajt is: *rendel – renddel*, *lábal – lábbal*, *gépel – géppel*, *követel – követtel*. Ezek a feladatok jelentéstani szempontból tehát véleményem szerint nem illenek ide.

Következzen most az ellentétes jelentésű szavak vizsgálata. A lexikai jelentésviszonyok közül mindegyik tankönyv az antonímiával foglalkozik a legkevesebbet, a vele kapcsolatos tananyag azonban korrektül van felépítve: „Az ellentétes jelentésű szavak használatával is érdekes hátast kelthetünk. (...) Ezeknél a példáknál a két szó hangalakja teljesen eltérő” – olvassuk az OFI-s tankönyvben. „Az ellentétes jelentésű szavak hangalakja eltérő, jelentésük egymással ellentétes” – írja az ukrainai tankönyv. A szlovákiai tankönyvekben definíció sem található, csupán ennyit írnak: „Ha megfigyelitek a következő kifejezések jelentését, akkor rájöttök, hogy ellentétesek”. Érdekes, hogy az antonima megnevezést csak az ukrainai tankönyv használja.

Végül pedig nézzük meg, mit írnak az OFI-s tankönyvek (hiszen csak bennük található meg) a jelentésmezőről: „A jelentésmező az egy adott szóval logikai kapcsolatban álló szavakat jelenti”. Ezután a szerzők példák segítségével ismertetik a fölé-, alá-, és mellérendelő viszony jellemzőit. Azt is megjegyzik, hogy: „Ezenkívül sok más szó, fogalom is eszünkbe juthat az alapszóról, amelyekkel egyre tágíthatjuk a kört, egyre nagyobb jelentésmezőt tölthetünk ki velük”. Itt arra történik utalás, hogy a jelentésmezőbe beletartoznak pl. a szóval jelölt dolog tulajdonságai is (vö. pl. Pethő J. 2006: 22).

Összegzésként elmondható, hogy míg a poliszémiával, a homonímiával, az antonímiával és a szinonímiával kapcsolatos ismeretanyag mindegyik tankönyvben megtalálható, jól felépített, kevés pontatlanságot tartalmaz, addig a vizsgált jelentésdefiníciók, illetve a hasonló alakú szavakkal kapcsolatos tananyagrészek eltérőek, és több pontatlanságot is tartalmaznak.

Következzen a továbbiakban a 9. osztályos tankönyvek és munkafüzetek jelentéstani vonatkozású tananyagrészeinek elemzése! Vizsgáljuk meg először a kísérleti tankönyv jelentésdefinícióját: „A nyelvi jel két részből, egy jelölőből (egy szó, hangsor) és legalább egy jelöltből (a fogalom, amit jelent) áll. A nyelvi jel két része képes egymást felidézni. A *ház* szó hallatán megjelenik szemünk előtt egy cseréptető, ablakkal, ajtóval rendelkező, füstölgő kéményű épület képe. Ha pedig egy konkrét épületről (a jeltárgyról) mondani szeretnénk valamit, a *ház* hangsort ejtjük ki”. A definíció felett a következő kép található:

Jelentés		
Jel		Jeltárgy
jelölő	jelölt	valóság
hangsor	fogalom	

2. kép: A jelentés összetevői a kísérleti tankönyvben

A fenti meghatározás több ponton is kifogásolható: 1. A jelentésnek csak két „összetevőjével” számol. 2. A diákot összezavarja, hogy ennek ellenére három új terminussal találkozik. 3. Az ábra nem szemlélteti, hogy a három jelentés-összetevő elválaszthatatlan egymástól. 4. Mi történik akkor, ha a tanulóban a szó hallatán felidéződő ház nem hasonlít a definícióban meghatározottra, és ilyen irányú észrevételének hangot is kíván adni? 5. A *jelölt* terminus a szemantikában nemcsak a fogalomra, hanem a jeltárgyra is vonatkozhat.

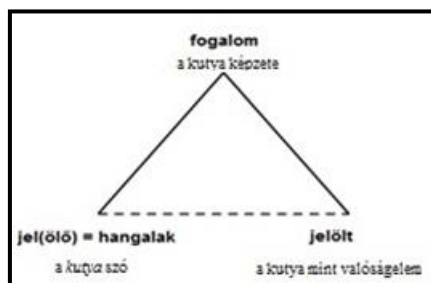
Az 5. osztályos tankönyvhöz hasonlóan az új generációs 9. osztályos tankönyvben is megváltozott a jelentéstani tananyag helye (a könyv végéről az elejére került), de ennek jelentésdefiníciója is módosult kissé: „A nyelvi jelek is mesterséges, konvencionális jelek. Ezek három részre tagolhatók: A jelelő az, amit érzékelünk, a nyelvi jel esetében ez a hangsor vagy hangalak, illetve annak írott képe. A jelölt a hozzá kapcsolt fogalom, mely elvont és általános. A jeltárgy az a valóságdarab, amire a jel használata során éppen utal. Az *alma* szó esetében például az A L M A hangsor a jelelő, az alma fogalma, »almasága« (gömbölyded, közepes méretű gyümölcs, mely lehet piros, sárga vagy akár zöld, de semmiképp sem kék stb.) a jelölt. Mikor a piacon az árustól kérjük, akkor az előttünk levő valóságos almára gondolunk, mikor kimondjuk a nevet: ez a jeltárgy”. A jelentés szemléltetésére két képet is felhasználnak a szerzők:



3. kép: A jelentés összetevői az új generációs tankönyvben

Sajnálatos módon az új generációs tankönyv megállapításai is hagynak kívánnivalót maguk után. A definíció elsősorban azért, mert pontatlan a szóhasználat: 1. A „jelölő az, amit érzékelünk” megfogalmazás félrevezető lehet, bár a mondatból később kiderül, hogy a szerzők az érzékelést csak a hallással (és nem pl. a látással vagy tapintással) azonosítják. 2. Az utolsó mondat szórendje félrevezető, ugyanis úgy értelmezhető, hogy a kimondott név a jeltárgy. Sokkal szerencsésebb lett volna a *Mikor a piacon az árustól kérve kimondjuk a nevét, akkor az előttünk levő valóságos almára gondolunk: ez a jeltárgy* mondat, mivel ebből egyértelmű, hogy a valóságselem a jeltárgy. A képek pedig azért, mert: 3. Szintén nem szemléltetik a három jelentés-összetevő elválaszthatatlanságát. 4. Egyenlőségjelet tesznek a jelölő és jelölt közé, illetve a nyíl használatával azt sugallják (minden bizonnyal akaratlanul), hogy a jeltárgy az előző kettőből következik. Mindezek ellenére pozitív változásként említhető, hogy a jeltárgy meghatározása sokkal inkább megfelel a nyelvtudomány korszerű megállapításainak, mint a kísérleti tankönyvben.

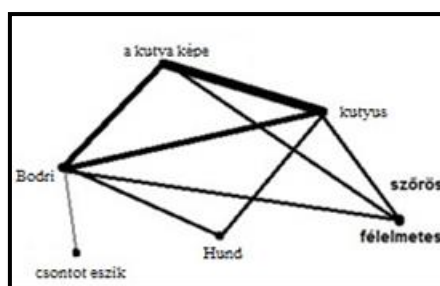
Úgy gondoljuk azonban, hogy kiindulásképpen mindkét könyvben sokkal célravezetőbb lett volna a szemiotikai háromszög ismertetése, hiszen az nagyon jól mutatja a három jelentés-összetevő viszonyát, és további gondolatokat is ébreszthet a tanulóknál:



2. ábra: A kutya szó jelentése

A fenti jelentésdefiníciók a denotatív jelentést próbálják körülhatárolni, de a szónak nem csak elsődleges, azaz fogalmi jelentése van! A tanulónak már akkor hiányérzete támadhat, ha a

*jelentés* szó hétköznapi értelmezéséből indul ki: Mit jelent számodra ez vagy az a szó, dolog? Nagyon fontos tehát, hogy a jelentés fogalmát kibővítsük, és idesoroljunk minden olyan jegyet (vö. Pléh 2013: 101), ami a tanulónak eszébe jut(hat) egy adott szó (mondjuk a *kutya*) hallatán (szándékosan nem fogalmat írtunk, ennek magyarázatára később visszatérünk). „Tehát, a *kutya* szó által előhívott mentális kép (domén) minden alkalommal egy szélesebb kommunikációs közegbe illeszkedik be, amelyben ez a szó a beszéd pillanatában benne van. Ennek tükrében a kutya képe úgy jelenik meg, mint egy nagyobb kognitív tartománynak az integráns része. Akármennyire is szeretnénk elképzelni »általában« a kutya képét, ez nem fog sikerülni, mivel ez minden egyes alkalommal beleolvad a teljes mentális képi közegbe és nem választható el a benne lévő többi képtől (pl.: kóbor kutyák a budapesti utcákon, a vak embert kísérő kutya a metróban, a vadnyulát üldöző agár kutya a vadászatot ábrázoló panorámás képen, a tv-ben bemutatott kutyakiállítás stb.)” (Bańcerowski 2010: 37). Hasznos lenne tehát a *kutya* lexémával kapcsolatos egyéni jelentéstérképek, jelentéshálók készítése, mivel azok megmutatnák, milyen azonos, illetve különböző tulajdonságokat, érzéseket stb. társítanak hozzá a diákok.

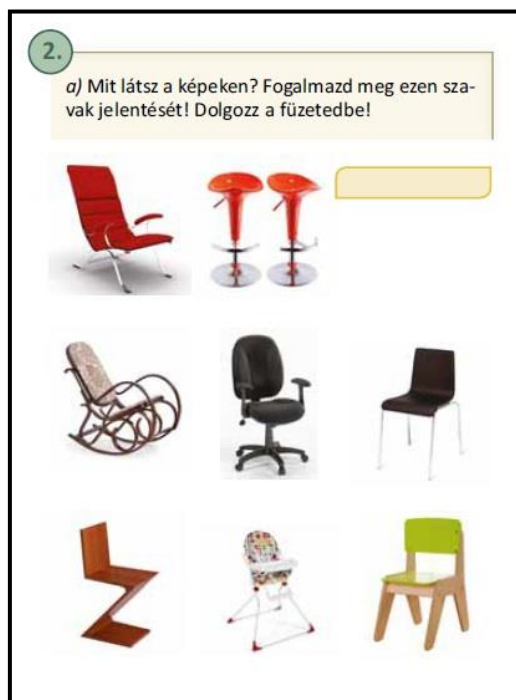


3. ábra: A kutya szó „jelentéstérképe”

Az egyes jelentéstérképek összevetése után kiemelhetők lennének azok a jegyek, amelyek mindenkinél előfordulnak. Ezután jelezni kellene, hogy hasonló folyamat figyelhető meg a nagyobb csoportokban, a társadalom egészében is, melynek eredményeképpen a közös jegyek száma optimalizálódik, de még mindig elégséges ahhoz, hogy a közösség tagjai egyetértsenek abban, mitől kutya a kutya. Az így létrejött jelentés egyszerre extenzionális és intenzionális (vö. Pethő J. 2006: 37), vagyis magában foglalja a jeltárgyhoz kapcsolódó elsődleges jelentéselemeket, valamint az adott dologra jellemző összes fogalmi jegyet is – ez utóbbi kapcsán nagyon hasonlatos a mezőösszefüggés tágabb értelmezéséhez (vö. Lőrincz J. 2009: 131).

A fogalmi jegyekkel összefüggésben újra meg kell említenünk az Eleonor Rosch nevéhez fűződő prototípus-elméletet, amely szerint bár egy adott kategóriába több minden is

beletartozhat – a kategóriának nincsenek jól meghatározott körvonalai –, azért vannak legjobb, tipikus esetek is, amelyek a kategória magját képezik. Ezek az elemek a kategóriára jellemző ismertetőjegyek együtteséből a lehető legtöbbet viselik egyszerre magukon. A többi elem hozzájuk képest periferikusabb, mivel az általános ismertetőjegyek valamelyike – esetleg több is – hiányozhat (vö. pl. Pléh 2013: 107). Azért kell újfent erre az elméletre hivatkoznunk, mert a kísérleti munkafüzet egy feladatban foglalkozik vele:



4. kép: A prototípus-elmélet megjelenése a munkafüzetben

Az újítási szándék dicséretes, a kivitelezés azonban már nem annyira, mert: 1. A szöveg semmiféle utalást nem tartalmaz azzal kapcsolatban, hogyan kapcsolódik ez az elmélet (amely – nagyon helyesen – csak jelzés szintjén van megnevezve a munkafüzetben) a jelentéshez, a jelentéstanhoz. 2. A feladat megfogalmazása (*Mit látsz a képeken? Fogalmazd meg ezen szavak jelentését!*) nem egyértelmű, hiszen csupán egy kitöltendő mező áll a tanulók rendelkezésére, ami azt sugallja, hogy egyetlen szóval kell meghatározniuk a képeken látható (a munkafüzetben négy kép van székekkel, madarakkal, gyümölcsökkel és virágokkal) tárgyakat. A feladat második részéből (*Keresd ki ezeket a szavakat egy értelmező szótárból! Találsz különbséget a szótár és a saját meghatározásaid között?*) azonban kiderül, hogy a tankönyvszerzők arra kíváncsiak, mire használható pl. a *szék*, milyen a formája, milyen anyagból készül – vagyis mitől szék a szék (azaz az értelmező szótárak szék-definíciójára) –, de ennek meghatározásához szintén semmiféle támpontot nem nyújt a tankönyvben található elméleti ismeretanyag. A



feladat kapcsán érdemes megfontolni a következő megállapítást: „Az értelmező szótárak ugyanis – minden hiedelemmel ellentétben – nem a szó jelentését adják meg (felsorolva a nyelvi minősítésnek azokat az ismérveit, illetve azokat az észlelési feltételeket, amelyek alapján eldöntjük, hogy pl. a *pipa* szón mit kell érteni, illetve hogy valamit lehet-e pl. *pipá*-nak nevezni), hanem, akárcsak az enciklopédiák, megpróbálják tömören és akkurátusan leírni, milyen (és mire való) az a konkrét dolog, amelyre az illető szót alkalmazni szoktuk (Szilágyi N. 1996: 41). Vagyis a tanulóknak tudatosítaniuk kell, hogy a fogalmi és a nyelvi kategorizáció nem azonos: „A nyelvi kategorizáció szerint ugyanis abba a kategóriába például, amelyet a közös *pipa* név tart össze, nagyon is különböző típusú „pipák” tartoznak bele: van olyan *pipa*, amely füstöl, van, amely vízvezetékdarab, amely írásjel vagy ember stb. A *pipa* szó egyetlen, de befelé strukturált jelentése mindezeket egyetlen nyelvi kategóriába fogja össze. Olyan fogalmat azonban aligha képzelhetni el, amelynek köre mindezekre a dolgokra kiterjedne. Az ember ezeket egyazon névvel nevezi ugyan meg, de soha senkinek eszébe nem jutna, hogy a dohányzó eszközt a vízvezetékre próbálja szerelni, vagy hogy az üvegfúvó pipába dohányt tömjön, és rágyújtson” (Szilágyi N. 1996: 48). Ebből következik, hogy a *macska* szóról a beszélőnek ugyan eszébe juthat a horgony (*vasmacska*) vagy akár egy csinos nő (*cica*) is, de azoknak ettől még semmi köze nem lesz a MACSKA fogalmi kategóriájához. Meg kell jegyeznünk, hogy a munkafüzet új generációs változatából ezt a feladatot törölték, így a prototípus-elmélet már semmilyen formában nem jelenik meg a 9. osztály számára készült tananyagban.

A nyelvi kategorizáció kérdése szorosan kapcsolódik a lexikológiai jelentésviszonyokhoz, pontosabban a poliszémiához. A lexikológiai jelentésviszonyok kapcsán szintén fontos hangsúlyozni a fentebb elmondottakat, hiszen közülük csak a monozémia, a poliszémia és a szinonímia a tulajdonképpeni nyelvi kategória: a homonímia és a paronímia a fogalom jelölő oldalához kapcsolódó jelenségek, az antonimák és heteronimák pedig logikai szempontok alapján rendelhetők egymáshoz (vö. Borbás 1998: 44). A valódi nyelvi kategóriák közé tartozik még az alakváltozatok/variánsok csoportja is, hiszen a variánsok részleges alaki eltérést mutató hangalakjaihoz poliszém jelentések kapcsolódnak. A lexikológiai jelentésviszonyok ilyen jellegű eltéréseit azért volt célszerű tisztázni a tankönyvi ismeretek részletezése előtt, mert a jelentésviszonyok úgy jelennek meg a tananyagban, mintha mindegyikük valódi nyelvi kategória lenne, vagyis mintha mindegyikük a jelölő és a jelölt viszonyát reprezentálná elsődlegesen.

Lássuk először a poliszémiával kapcsolatos ismereteket a kísérleti tankönyvben: „Többjelentésű szavakról (poliszémia) akkor beszélünk, ha egy hangsorhoz több összefüggő, egymásból levezethető jelentés kapcsolódik. Az eredeti, alapjelentés mellé később egy



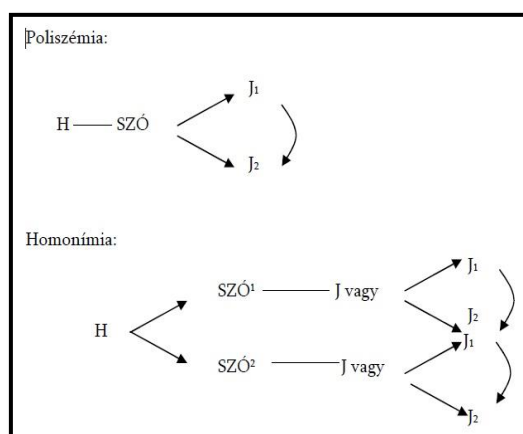
másodlagos, harmadlagos jelentés társul (*csiga, levél, körte, kormány, toll*).” Ezek a megállapítások kétségkívül igazak, bár sokkal érdekesebb lenne, ha arra vezetnénk rá a tanulókat, hogy ezek a jelentések milyen okokból alakulnak ki, hogyan észleljük a bennünket körülvevő világ hasonlóságait. Itt lehetne kitérni a gondolkodás metaforikusságára, illetve felhívni a figyelmet arra, hogy a metafora nemcsak az irodalom, hanem a nyelv szerveződésének egyik sajátos jellemzője is. Azt is el lehet mondani a diákoknak, hogy a poliszémia sok esetben nyelvspecifikus, vagyis hogy az egyes nyelvek kategóriái eltérhetnek, de ez nem azt jelenti, hogy az eltérő nyelvek beszélői másképpen érzékelik a világot, csupán azt, hogy azt esetenként más módon konstruálják meg nyelvileg.

Az új generációs tankönyv idevonatkozó definíciója szintén módosult: „Ha egy hangsorhoz több összefüggő, egymásból levezethető jelentés kapcsolódik, többjelentésűségről, azaz poliszémiáról beszélünk. A többjelentésű szavak (poliszémák) alapjelentése ilyenkor többnyire metaforákkal bővül, erre utalunk, mikor azt mondjuk, hogy átvitt (gorogul *meta fora*) értelemben használjuk (pl. *csiga, levél, körte, kormány, toll*)”. Dicséretes, hogy a tankönyvszerzők megpróbálták szemléletessé tenni a diákok számára az egyes jelentések kialakulásának módját, az inadekvát szóhasználat (a *metaforákkal* helyett a *metaforikusan* lett volna megfelelő) azonban minden bizonnyal összezavarja a tanulókat (valószínűleg már eddig is pontatlan) metaforákkal kapcsolatos tudását.

A homonímiáról a következőket olvashatjuk a kísérleti tankönyvben: „Azonos alakú szavakról akkor beszélünk, ha két szó hangalakja teljesen megegyezik egymással, viszont jelentésük különbözik, és nem fedezhető fel bennük jelentésbeli kapcsolat. Az azonos alakú szavak véletlen egybeesés eredményei. Az ilyen szavak gyakran más szófajúak is. Azonos alakú szavak például: *fog, sírok, török, nyúl, verem, vár, ég*.”

Az új generációs tankönyv így ír a szóban forgó jelentésviszonyról: „Mikor két szó hangalakja megegyezik egymással, viszont jelentéseik különböznek, de nincs köztük összefüggés, csupán véletlen egybeesés eredményei, azonos alakúságnak, azaz homonímiának nevezzük. Az ilyen szavak gyakran eltérő szófajúak is (pl. *fog, sírok, torok, nyúl, verem, vár, ég*).” Az utóbbi meghatározás kapcsán ismét utalnunk kell a nem megfelelő mondatszerkesztésre, ami jelen esetben az inadekvát kötőszóhasználatban, illetve a kötőszó elhagyásában nyilvánul meg. Ez azért problematikus, mert a diákok számára nagyban megnehezíti a definíció értelmezhetőségét: a *de* helyett tanácsos lett volna pl. a *vagyis* használata (mivel a kapcsolat nem ellentétes, hanem magyarázó), a csupán előtt pedig pl. az *azaz* kötőszóé.

A fenti definíciók három problémát vetnek fel: 1. Bizonyos esetekben (pl. *fűz*<sup>1</sup> → *fűz*<sup>2</sup>) az etimológusok sem tudják pontosan eldönteni, lehetett-e jelentésbeli kapcsolat az azonos hangalakú szavak között (vö. Zaicz főszerk. 2006). 2. Mennyiben mérvadó, hogy lát-e a beszélő összefüggést a jelentések között (hiszen ha lát, akkor a fentiek értelmében ugyanannak a szópárnak a jelentései polyszémek, ha nem, akkor homonimek)? 3. A meghatározásban foglaltak alapján a *les*, *nyom*, *fagy*-féle igenévszók is homonimák (hiszen eltérő szófajúak), annak ellenére, hogy a nyelvérzék a legtöbb esetben igazolja jelentéseik szoros összetartozását (a szóban forgó párok természetesen a polyszémák közé sem sorolhatók be). Ezek a felvetések jól szemléltetik a polyszémia és homonímia elhatárolásának szinkrón, illetve diakrón dilemmáját, ami olyan nyelvészeti kérdés, amelynek az oktatásban természetesen nem szabad megjelennie. Úgy gondoljuk, hogy a probléma egyfajta potenciális megoldása a következő lehetne: 1. A tankönyvekben található klasszikus ábrák helyett hasznosabb lenne Pethő József (2006: 55) ábráit használni, mivel azok sokkal jobban szemléltetik a polyszémia és homonímia jellemzőit, különbözőségeit és összefüggéseit.



4. ábra: Poliszémia és homonímia

2. Fel kellene hívni a tanulók figyelmét arra, hogy a két jelentésviszony közti határ nem húzható meg minden esetben egyértelműen, amit pl. a *fűz*, a *daru* és a *toll* szavak etimológiai és értelmező szótárbeli megjelenítésének, illetve a diákok nyelvérzékének segítségével jól lehetne szemléltetni. 3. Érintőlegesen foglalkozni kellene a nomenverbumokkal is, mint jelentéstani szempontból önálló kategóriával, hiszen rajtuk keresztül jól szemléltethető egyrészt, hogy jelentéseik sem nem polyszémek sem nem homonimek, másrészt pedig az, hogy a jelentés mindig a mondatbeli szerep (aktuális jelentés), illetve a szöveggörnyezet (kontextuális jelentés) függvénye.

Következzenek most először a kísérleti, majd az új generációs tankönyv szinonímiával kapcsolatos ismeretei! „Rokon értelmű szavakról (szinonímia) akkor beszélünk, ha két eltérő hangalakú szónak hasonló a jelentése (*fut – szalad, bicikli – kerékpár*). Két csoportot különítünk el a rokon értelmű szavakon belül. Az azonos jelentésű, de eltérő hangalakú szavakat (*krumpli – burgonya*) és a nem teljesen azonos, de hasonló jelentésű, eltérő hangalakú szavakat (*fut, szalad, rohan*). Itt a szavak jelentése fokozatbeli, hangulatbeli különbséget fejez ki”. „A rokon értelmű kifejezések, vagyis szinonimák esetében a két eltérő hangalakú szónak hasonló a jelentése (pl. *fut – szalad, bicikli – kerékpár*). Közöttük vannak látszólag azonos jelentésűek (pl. *kukorica – tengeri, eb – kutya*), ha azonban nyelvi környezetbe helyezzük őket, látszik a különbség: *Velem te ne tengerizz kukoricázz! Befizetted a kutyadót ebadót?* Egyes szinonimák jelentése fokozat- vagy hangulatbeli különbséget fejez ki (pl. *fut – szalad – rohan, mond – szól – beszél*)”.

A második meghatározás kapcsán ismételten utalnunk kell az inadekvát szóhasználatra, hiszen a *nyelvi környezet* helyett a *szöveggörnyezet* lenne a megfelelő terminus. Mindkét definíció jól mutatja, hogy a szinonimák csoportja nem egységes. A kísérleti tankönyv meghatározása ellentmondásos, hiszen a szinonimákat általánosságban hasonló hangalakú szavakként írja le, majd az első csoport jelentéseit már azonosnak tekinti. A szinonimák első csoportjának meghatározása az új generációs tankönyv definíciójában megfelelő (az ilyen esetekben azonos a jelentés, a fogalom és a valóságalelem is), a másodiké azonban nem: itt ugyanis nemcsak a jelentés hasonló, hanem a valóságalelemek, a cselekvések stb. is, amelyek különböző fogalmakhoz kapcsolódnak. A szinonímia kapcsán máshol is előfordul pontatlanság a kísérleti tankönyvben: „Ugyanígy jelölhet egy fogalmat több jel is (rokon értelmű fogalmak)”. Ebben az esetben sem a fogalmak jelentése rokon, hanem a valóságalelemek között vannak hasonlóságok.

A probléma megoldását az oktatásban a következő definíció jelenthetné, hiszen az a szinonímiát mint nyelvi (és nem fogalmi) kategóriát határozza meg: „Két vagy több lexéma szinonimának tekinthető, amennyiben legalább egy olyan nyelvi (...) kontextust fel tudunk mutatni, amelyben úgy cserélhetők föl az adott lexémák, hogy a mondat denotatív jelentése nem változik (...)” (Borbás 1998: 47).

Lássunk végezetül az alakváltozatokkal kapcsolatos ismereteket. A kísérleti tankönyvben a következőket olvashatjuk: „A hasonló alakú szavak között is megkülönböztetünk két csoportot: az alakváltozatokat és az alakpárokat. Előbbiek egy közös tőből származnak, csak használatbeli eltérés fedezhető fel a két szó között (*tejföl – tejfel*). Utóbbiak többnyire szintén közös tőből származnak, de jelentésük teljesen eltér egymástól (*fáradtság – fáradság*).

Az új generációs tankönyv definíciója a következő: „Többnyire közös tőből származnak, két típusa az alakváltozatok és az alakpárok. Előbbiek egymás nyelvjárási variánsai, közöttük csak használatbeli eltérés mutatkozik (pl. *repül* – *röpül*; *Kimentem a ~~röpülőterre~~ repülőterre.*) Utóbbiaknál a jelentés is eltér, úgynevezett jelentésmegoszlás figyelhető meg (pl. *fáradtság* – *fáradság*; *helyiség* – *helység*).

Az előbbi tankönyv megállapításai – a maguk szintjén – helytállóak, az utóbbiéi azonban egy pontatlanságot és egy hibát is tartalmaznak, ugyanis: 1. Az alakváltozatok nemcsak a különböző nyelvváltozatok viszonylatában, hanem egy nyelvváltozaton belül (pl. *fel* – *föl*, *veder* – *vödör*), sőt akár két nyelv vonatkozásában (pl. *diplom* – *diploma*, *dupláz* – *duplázik*) is értelmezhetőek. 2. Bár az 5. osztályos tankönyvek elemzése során utaltunk rá, hogy a jelentésmegoszlás valóban összefüggésbe hozható az alakpárokkal, de az itt felsorolt példák paronimák, vagyis semmi közük nincs a jelentésmegoszlás jelenségéhez. Arra is érdemes felfigyelni, hogy a definíció példamondatában áthúzva szerepel a *röpülőterre* szóalak, ami azt sugallhatja a diákoknak, hogy ez a szó helytelen. Ha a sztenderd nyelvváltozatot kizárólagosnak tekintjük, akkor a szóban forgó alak adekvátsága valóban megkérdőjelezhető, azonban ha a nyelv heterogenitásából indulunk ki, be kell látnunk, hogy egyes nyelvjárásokban ez egy hétköznapi jelenség (a nyelvi ideológiák tankönyvi megjelenésével később foglalkozom részletesen).

A kísérleti és új generációs munkafüzetben egy-egy teljesen azonos feladat (az előbbiben a 15., az utóbbiban a 9.) kapcsolódik a hasonló alakú szavakhoz. A feladat első részében nagyon jó az ötlet, de hibás a megfogalmazás, hiszen a szöveg szerint a felsorolt szópárok szótári alakjai homonimák. Ez csupán a *daru* esetében igaz: a *fi* – *fiú* pár tagjai önálló lexémák, a *bíra*, illetve *borj* alakokat pedig az értelmező szótárak nem tárgyalják önálló szócikkben. A fenti szóalakok a szótári és melléktövek, illetve a hozzájuk kapcsolódó toldalékok varianciáját mutatják be. A feladatnak ez a része azért érdekes, mert a szóalakpárok jelentései vagy részlegesen (*bírája/bírója*, *borja/borjúja*, *daruja/darva*) vagy teljesen (*fia/fiúja*) eltérnek egymástól. A *bírája/bírója* egyaránt vonatkozhat vallási-törvényhozói személyre és játékvezetőre (bár a *bírája* talán vallási-törvényhozói értelemben gyakrabban használatos l. *Bírák* könyve), a *borja/borjúja* pedig a tehén kicsinyére, illetve a valaki tulajdonában lévő borjúra. A *daruja/darva* szópár esetében érdekesebb a helyzet: a *daruja* ugyanis utalhat a gépre és a madárra egyaránt, a *darva* azonban csak a madárra. A *fia/fiúja* pár tagjaihoz pedig egyértelműen önálló jelentések kapcsolódnak.

15.

a) A következő szavak szótári alakja **homonimák** egyes toldalékos alakjaik azonban nemcsak jelentésben, hanem hangalakban is eltérnek. Párosítsd a képeket a hozzájuk tartozó szóalakokkal!

*bírája bírója borja borjúja daruk darvak fia fiúja*

5. kép: Hasonló alakú szavak a munkafüzetekben

A feladat második fele is hasonló jellegű: a tanulóknak a *csekély, nevel, szaru, időtlen, vacok, -né* azon párjait kell megkeresniük, amelyek alakilag és jelentésben is nagyon hasonlítanak hozzájuk. A feladat ezen részének megfogalmazása és példái két okból sem szerencsések: 1. A tanulók a *szaru – szarv, időtlen – idétlen* párok között valószínűleg nem látnak jelentésbeli összefüggést. 2. A *vacok, -né* esetében több asszociáció (*vacog/vacak, -ne/-nő*) lehetséges. 3. A tankönyvekben található definíció alapján a szóban forgó párok nem sorolhatók be a hasonló alakú szavak egyik csoportjába sem, mivel köztük nem csak használatbeli eltérés van (alakváltozatok), és jelentéseik sem különböznek teljesen (paronimák). A feladat szavai teljes szóhasadás következtében létrejött önálló lexémák, amelyek variánsokból alakultak ki a részleges alak- és jelentéshasadás állapotán való átesés után.

b) Találd meg a következő szavak azonos tőből eredő párját! A párok tagjai egy-egy hangban különböznek, és jelentésük még mindig érzékelhető kapcsolatban van.

csekély – _____	időtlen – _____
nevel – _____	-né: _____
szaru – _____	vacok – _____

6. kép: A szóhasadás a munkafüzetekben

A hasonló alakú szavak oktatásának egyik lehetséges módja véleményünk szerint a folyamatszerű ábrázolás lenne: 1. a poliszém jelentésekhez több hangalak kapcsolódik azonos módon (pl. *nevel/növel* → okít és gyarapít), 2. a hangalakok és jelentések részleges eltávolodása (*nevel* → inkább okít/ *növel* → inkább gyarapít), 3. a hangalakok és jelentések teljes szétválása (*nevel* → csak okít/ *növel* → csak gyarapít). A paronimákat (alakpárokat) úgy lehetne nagy biztonsággal elhatárolni az előbbi csoportoktól, ha felhívnanánk a tanulók figyelmét azok alakai különbségeire: *fárad-ság* → *fárad-t-ság, hely-ség* → *hely-i-ség, tan-ú-ság* → *tan-ul-ság* stb.

A fenti elemzés összegzéseként elmondható, hogy a lexikológiai jelentésviszonyokkal kapcsolatos tananyag több esetben is nehezen érthető a tanulók számára, a különböző jelentésviszonyokba való besorolás ismervei nem mindig világosak. Ennek oka természetesen az is, hogy bizonyos kérdésekben a nyelvész szakma véleménye sem egységes. Úgy gondoljuk, hogy bár az oktatásban a tudományos véleménykülönbségeknek nem szabad tükröződnie, bizonyos esetekben mégis célravezető lenne utalni rájuk (pl. a poliszémia és homonímia elhatárolása kapcsán), hiszen az élet minden területén vannak olyan kérdések, amelyek nem válaszolhatóak meg egyértelműen. Ezzel kapcsolatban felvetődhet, hogy az ilyen szemléletmód kétségeket ébreszt a tanulóknál, mégis úgy gondoljuk, hogy bizonyos keretek között az eltérő véleményeknek is helyük van az iskolában, a jelentéstan pedig éppen olyan terület, ahol a szubjektivitásnak, a tanuló saját véleményének teret engedhetünk. Azt is el kell mondani, hogy bár a kísérleti munkafüzet szerzői a jelentéstani ismeretek közé próbálták becsempészni valamit a modern nyelvészeti irányzatok felismeréseiből, de az új generációs munkafüzetben ennek a törekvésnek sajnos már nyoma sincs.

### 3. A kisebbségi nyelvvaltozatok stílusa és a velük kapcsolatos tévhitek a tankönyvekben

A fejezet címének láttán felvetődhet a kérdés, hogyan is kapcsolódik egymáshoz az a két terület, amelyek között első ránézésre nem feltétlenül mutatkozik összefüggés. Bár viszonylag kevés szakirodalmi forrás található a témával kapcsolatban, mégis egyértelmű, hogy a határon túli magyar nyelvvaltozatok szókészleti elemeinek stílusértéke bizonyos esetekben eltér egymástól és különbözik a sztenderd nyelvvaltozat lexémáinak stílusértékétől is, vagyis számolnunk kell ún. regionális stílusokkal (vö. Pethő 2013: 37–38), amelyek jellemzői leginkább (de nem kizárólag) a kölcsönszók kapcsán mutatkoznak meg. A nyelvi tévhitek közül is jó néhány az említett nyelvvaltozatokra, illetve azok sajátos kölcsönelemeire vonatkozik, ezért célravezető a két témakört együtt tárgyalni.

#### 3.1. Milyen a kisebbségi nyelvvaltozatok „stílusa” és hogyan tanítható?

Ebben az alfejezetben a szlovákiai magyar, illetve a kárpátaljai magyar 9. osztályos tankönyvek néhány részletét elemezzük a kisebbségi nyelvvaltozatok stílusértékének szemszögéből. Azért ezeket a tankönyveket választottuk kiindulópontként, mivel egyrészt bőséges, a kisebbségi magyar nyelvhasználattal kapcsolatos információt tartalmaznak, másrészt pedig összefoglalják a felső tagozat öt évének ismeretanyagát, vagyis nagyban meghatározzák, hogy a diákok milyen ismeretekkel kerülnek be a középiskolába.

A szlovákiai magyar általános iskolákban nem beszélhetünk tulajdonképpeni stilisztikaoktatásról, a stílus kérdései a tankönyvek anyagában más nyelvészeti részterületekkel összefüggésben, általában implicit módon jelennek meg. Ez sajnálatos tény, hiszen: „Ahhoz, hogy a tanulók a kommunikációs helyzetnek, a szövegtípusoknak megfelelő, adekvát stílusban alkossák meg szövegeiket, már egészen kicsi kortól fejlesztenünk kell a stíluskompetenciájukat. Az óvodai nevelési program beszédfejlesztő foglalkozásain is figyelmet kell fordítanunk a gyerekek megnyilvánulásainak stílusára (Lőrincz J. 2015: 96).

Az ukrainai magyar általános iskolai tankönyvekben ugyan találhatóak stilisztikafejezetek, ám bennük – a szlovákiai magyar tankönyvhöz hasonlóan – a stílussal kapcsolatos ismeretanyag más tudományterületek kapcsán is megjelenik. Azt is érdemes leszögezni, hogy ezeknek a tankönyveknek (ahogy általában a többi anyanyelv-tankönyvnek is) hagyományos a stíluszemlélete, vagyis nem veszik figyelembe a kognitív-funkcionális stilisztikának pl. azon megállapítását sem, amely „a stílust a nyelvi interakcióban megvalósuló, a beszélők nyelvi



tudására alapuló, történeti, műveleti jelenségnek tekinti, a megformáltságból eredő viszonyjelenségnek, amely hozzájárul a szöveg értelméhez. A stílus így hozzájárul ahhoz, hogy a beszélő nyelvi kifejezésekkel leképezze a világ valamely jelenetét, és ezzel együtt kiemelten a beszélőnek az ehhez és a hallgatóhoz való viszonyát. A stílus eszerint nem egyes nyelvi kifejezésekhez kötődő állandó tulajdonság, hanem a történetileg meghatározott beszélő vagy hallgató által valamely okból a nyelvi kifejezéshez rendelt értelemösszetevő” Tolcsvai Nagy (2004: 157). Az is igaz természetesen, hogy nem mindig egyszerű a tudományos ismereteket a közoktatás szintjére transzformálni, illetve, hogy ma már a nyelvtudomány többféle elméleti keretben is művelhető, így többféle stilisztika- és stíluszemlélet létezik, arra azonban mindenképpen utalni kellene a tankönyvekben, hogy a stílusnak vannak szociokulturális és pragmatikai vonatkozásai (vö. Czetter 2015: 90–91).

Vegyük szemügyre először a szlovákiai magyar 9. osztályos tankönyvet (Bolgár–Bukorné 2012)! A 122 oldalas tankönyvben mindössze harminckétszer fordul elő a stílus kifejezés. Ennek fele egy szövegértést fejlesztő olvasmányban – amely a klasszicista stílussal foglalkozik –, a másik fele pedig a fogalmazástanban szereplő stílusgyakorlatokban jelenik meg, ahol a tanulók a levél-, a kérvény- és az életrajzírás stb. néhány jellemzőjét sajátítják el. A tankönyv nem definiálja a stílus fogalmát, a stílusrétegek osztályozásával, jellemzőivel sem foglalkozik, mégis olyan ismereteket közöl, amelyek szorosan kapcsolódnak hozzájuk: „A levél hangneme, stílusa, megszólítása és aláírása a címzetthez való viszonyunktól függ”. A hivatalos levélre vonatkozóan: „Stílusa kötött, ki kell zárni belőle minden személyeskedő, érzelmi és hangulati hatást keltő kifejezést”. „A kérvény szövegének stílusa a hivatalos stílusréteg elemeit hordozza (tárgyilagosság, pontosság, adatok stb.)”. A tömegtájékoztatási eszközök kapcsán pedig a következőket olvassuk: „Mivel az újságoknak, folyóiratoknak a tájékoztatás a fő feladatuk, stílusuk is ennek megfelelő. Az újságírói (publicisztikai) stílus nyelvezete a társalgási nyelvre épül, de természetesen választékos és igényes formában”.

A továbbiakban vizsgáljuk meg azokat a tananyagrészeket, amelyekben a stílus kérdései rejtve jelennek meg. A szókészlet eredete kapcsán a tanulóknak többféle feladatot is meg kell oldaniuk, idegen szavak magyar megfelelőit, régies szavak ma használt változatait kell megkeresniük. Ezek a feladatok szorosan összefüggnek a szavak stílusértékével: az idegen szavak mint szinonimák, az archaizmusok pedig mint kiveszőben lévő, régies stílusú alakváltozatok jelennek meg bennük:

A magyar nyelv szókincse	17
<p><b>1. Keressétek meg a következő idegen szavak magyar megfelelőit!</b></p> <p>adoptál, aukció, aposztróf, epidémia, epizód, freskó, fönix, frappáns, humusz, horizont, homogén, kabala, kapacitás, kollektív, kollekció, komisszió, lokális, literatúra, lokálpatrióta, liturgia, mandátum, matéria, mauzóleum, narrátor, naiv, navigál, nimbusz, purgatórium, pulpitus, sziluett, szieszta, szkizofrénia, szociológia, teória, univerzális, vandalizmus</p>	

7. kép: Az idegen szavak stílusértéke a szlovákiai magyar tankönyvben

A fenti feladat érdekessége, hogy felsorol néhány olyan szót, amelyeket részben stílusbeli kölcsönszavaknak is tekinthetünk, hiszen megvannak ugyan a magyar sztenderd nyelvváltozatban is, de ott már régies stílusértékűnek számítanak (vö. Lanstyák 2006: 43): a *kollektív* a *kollektíva* alakváltozataként, a *literatúra* az *irodalom*, a *teória* pedig a *zeneelmélet* szinonimájának tekinthető a szlovákiai magyar nyelvhasználat bizonyos rétegeiben. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy az értelmezendő lexémák legtöbbször egy átlagos 9. osztályos diák biztosan nem ismeri, így a tanárnak alkalmá nyílik arra, hogy például értelmező szótárral dolgozzon (erre a lehetőségre a későbbiekben még visszatérek), esetleg az internetet hívja segítségül a feladat megoldása során.

Egy másik feladat megoldása kapcsán elengedhetetlen a stílus fogalmának definiálása is, hiszen a narrátor és a szereplők elkülönítésén túl az egyes szövegrészek kurziválása egyértelműen az adott kor beszédstílusára hivatott felhívni a figyelmet. A feladat jól szemlélteti, hogy: „a szövegek általában a jelenkori nyelvhasználatot jelenítik meg, de fontos, hogy az elmúlt korok nyelvéllapotát szemléltető szövegekre is legyenek példák a tankönyvekben. Stilisztikai szempontból a törzsszöveg általában a köznyelvi és a tudományos stílus jegyeinek valamiféle ötvözetét mutatja, az ún. didaktikai-pedagógiai stílust képviseli, ugyanakkor a példaszövegeknek szükségszerűen meg kell jeleníteniük a teljes magyar nyelvhasználat különféle stílusrétegeit, stílusváltozatait” (Antalné Szabó 2017: 34).

– Ezt mondja mindönki – folytatta Györk. – De én valék nála, s nem látám.  
 – Az ördögöt nem is lehet látni, csak ű láti – kiabált egyre hevesebben Vajka, s kavicsokat rugdosott izgalmában. – De igazhitű kresztyén nem megyen Majs apához, mert elkárhozik. És te nem es vagy igazhitű kresztyén. Nem es valál nála. Csak mondod.

4. Kodolányi János a 20. században élt író, aki főként történelmi tárgyú regényeivel vált ismertté. Feldolgozta az ókori mitológiát és a tatárjárás korát is. Mit gondoltok, miért választotta ezt az archaikus nyelvezetet a *Julianus barát* c. művének megírásához?

5. Keressétek meg a részlet elején a kövér betűkkel kiemelt szavak jelentését az értelmező szótár segítségével!

6. Ha figyelmesen elolvastátok a fenti részletet, akkor rájöttök arra is, hogy miben különbözik a szöveg dőlt betűkkel kiemelt része a többi résztől. Indokoljátok meg, hogy miért volt erre a megkülönböztetésre szüksége az írónak!

8. kép: Az archaizmusok stílusértéke a szlovákiai magyar tankönyvben

A fenti tankönyvi szöveg már részben átvezet bennünket egy másik anyagrészhez, hiszen a szereplők régies nyelvhasználatának fontos elemei a nyelvjárási kifejezések is:

### A nyelvjárások – tájnyelvi szavak

A szókészletet csoportosításának egyik szempontja az is lehet, hogy a nyelvet beszélők az ország mely részén élnek – vagyis földrajzi elhelyezkedésük szerint. Az egy-egy földrajzi területre jellemző nyelvváltozatot nyelvjárásnak nevezzük.

A szavakat az egyes területeken a köznyelvtől eltérő módon használják. Ez a különbözőség lehet csupán kiejtésbeli módosulat, de lehet egy teljesen különböző, más területeken teljesen ismeretlen szó is.

A magyar nyelv legnagyobb nyelvjárási területei a következők: a nyugat-magyarországi (1), a dunántúli (2), a dél-magyarországi (3), a mezőségi (4), a palóc (5), a tiszai (6) és a székely (7 – Románia bizonyos területén élő magyarok nyelvjárása).

A palóc nyelvjárás Magyarország északi részén használt nyelvjárás, mely átnyúlik a határon Szlovákia déli területeinek egy részére.



A magyar nyelvjárások területi eloszlása

Szlovákia területén három magyar nyelvjárás ismert:

- > dunántúli (ez a csallóközöziek nyelvjárása),
- > palóc (a Vág/Váh folyótól a Hernád/Hornád folyóig),
- > északkeleti (Szlovákia legkeletibb része).

9. kép: Nyelvjárástani ismeretek a szlovákiai magyar tankönyvben

A tankönyv kiemeli, hogy a nyelvjárásokban vannak olyan szavak, amelyeket a köznyelvtől eltérő módon használunk, az eltérés pedig lehet kiejtésbeli (alaki tájszók/alakváltozatok) vagy teljes hangalaki (valódi tájszók/szinonimák). A pedagógusnak célszerű utalnia arra, hogy

mindkét esetben stílusbeli eltéréssel is számolni kell. A tankönyv felsorolja továbbá azt a három magyar nyelvjárási régiót is, melyek átnyúlnak Szlovákia területére. A tanár ennek kapcsán a tanulókkal gyűjtethet az adott régióknak megfelelő tájszavakat, és csoportosíthatja azokat a fenti alaki és jelentésbeli kritériumok alapján. A nyelvjárásokkal kapcsolatban jelenik meg a szlovákiai magyar nyelvváltozatok néhány olyan lexikai eleme is, amelyek kölcsönzés útján kerültek be a nyelvhasználatba. Ez a látszólagos szemléletváltás azért hasznos, mert jól mutatja, hogy a kisebbségben élő magyarság egyszerre két- és kettősnyelvű, azaz jellemző rá a kódváltás és kódkeverés is: „A kódváltás, a kódváltás és a kódkeverés fogalma gyakran egybemosódik, a jelenségek nincsenek egymástól eléggé pontosan elválasztva. Főleg a két-, illetve többnyelvű helyzetekben alkalmazzák e terminusokat, jóllehet e jelenségek jól alkalmazhatók egynyelvű környezetben, azonnyelvi változatok – stílusok, regiszterek, dialektusok – vizsgálatokor is” (Rajslí 2011: 108–109).

A kölcsönzavakhoz kapcsolódó feladat szövegéből kiderül, hogy a tankönyvszerzők ezeket a lexikai elemeket helytelenítik:

Elgondolkoztatok-e már azon, miért néznek ránk értetlenül az eladók bármelyik magyarországi boltban, ha „*tyepláki szúpravát, kofolát, horcsicát, párkit, cselenkát, hranolkit, zmiziket, szpacákot, rukszákot*” stb. kérünk, vagy az autóbuszon kijelentjük, hogy nincs „*preukazunk, preukázskánk*”?

2. Keressetek hasonló szavakat, melyeket a környezetekben **helytelenül használnak, majd írjátok le helyes magyar megfelelőjüket!**

10. kép: Közvetlen kölcsönzések a szlovákiai magyar tankönyvben

Ez a szemléletmód egyértelműen nyelvművelői hatást tükröz: „A nyelvhelyességi kérdések a nyelvi problémák egyik jellegzetes csoportját alkotják; egyik jellemzőjük, amely elkülönítésük alapjául is szolgál, az, hogy *problémaként való megjelenésükben fontos szerepük volt a nyelvművelőknek*; nyelvművelői beavatkozás nélkül valószínűleg ezeknek csak egy része vált volna nyelvi problémává” (Lanstyák 2014b: 60). A nyelvművelés káros hatásai közé tartozik, hogy nyelvi ideológiákat hoz létre, melyek közül a tankönyvekben gyakran találkozunk az ún. defektivizmussal: „... a defektivizmus mint nyelvi ideológia arra szolgál, hogy a beszélőkkel elhitesse, ill. természetessé, magától értődővé tegye számukra azt a gondolatot, hogy az általuk használt nyelvi formák közt vannak olyanok is, amelyek károkat okoznak »a nyelvnek«. Az ilyenek megérdemlik, hogy »halálra legyenek ítélve«, s ki legyenek

szorítva »a« nyelvből, vagy ha ez nem megy, legalább »a« nyelv »előkelőbb« változataiból, mindenekelőtt a standardból” (Lanstyák 2010a: 120).

A szlovakizmusokat elítélő feladat kapcsán újra utalnunk kell az értelmező szótárakra, pontosabban a 2003-ban megjelent ÉKsz.<sup>2</sup>-re. Ebben a szótárban 104 önálló és 8 utaló szlovákiai magyar vonatkozású szócikk található (vö. Lanstyák 2004: 168), melyek legtöbbször közvetlen kölcsönszó. Éppen ezért a szótár megírásának munkálatai közben az okozta az egyik legnagyobb problémát, hogy ezek a szavak (illetve a többi határon túli magyar kisebbség által használt kifejezések) milyen stílusminősítést kapjanak: „A (stílus)minősítési rendszer a magyarországi értelmező szótárakban erősen kötődik a »hagyományos«, egyközpontú normához viszonyító felfogáshoz. A Ht-lista azonban a gyűjtés és feldolgozás jellegéből adódóan a szavak helyi használati értékét állapítja meg stílusminősítésként. Egyáltalán nem biztos tehát, hogy pl. a bizalmas minősítés ugyanazt jelenti e két rendszerben. [...] A stílusminősítések értékének nem azonos voltát a szótárszerkesztő lelkiismerete nehezen vállalja, de a használó számára adott kép is bizonytalan vagy megtévesztő, nem is beszélve arról, hogy a használatot megnehezítik a túlzásfolt, nehezen dekódolható adathalmazok” (Eöry 2007: 30). Ebből egyértelműen következik, hogy: „nem indokolt pl. az Erdélyben, Kárpátalján és Szlovákiában egyaránt használatos *bufet* ’büfé, falatozó, kocsma’ szó *kissé pongyola* elmarasztaló minősítése. Mint ahogy annak sincs alapja, hogy az ÉrtSz. a *jöszök* igealakot, amely Erdélyben köznyelvi szintű, *bizalmasnak* tekinti a *jöttökhöz* viszonyítva vagy a ’(húst) ütögetve puhít’ *potyol* igét a budapesti klopfolhoz viszonyítva” (Péntek 2008: 146).

A határtalanítással kapcsolatos vélemények mind a magyarországi, mind a határon túli szakemberek körében megoszlanak. Többen nem helyeslik, hogy szlovák, román stb. szavak kerültek/kerülnek be a különböző szótárakba, nyelvészeti kiadványokba, mivel szerintük azok nem gazdagítják, hanem beszennyezik a magyar nyelvet: „Minden tanult, a nyelvészethez valamit is értő embernek ugyanis tudnia illik, hogy az értelmező szótárakba nem aszerint válogatják össze a szavakat, jelentéseket, szókapcsolatokat, hogy azok egyáltalán előfordulhatnak-e a nyelvben, vagy nem. Ezek a szótárak terjedelmüknek megfelelően bővebben vagy szűkebben a nyelv fontosabb szó- vagy jelentésállományát, szókapcsolatait közlik. Természetesen a fontossági szempont alapján kimaradó szavak használatát sem tiltja senki. Ami pedig az utódállamokban élő magyar kisebbségek sajátos elemeit (szavait, jelentéseit, szókapcsolatait) illeti, azokról mi, nyelvészek és nyelvművelők is sokáig azt szerettük volna hinni, hogy csak helytelen és ideiglenes nyelvhasználati jelenségek. Nem akartuk ezeket a nyelvi elemek közé sorolni, hiszen a mi magyar nyelvünkötől idegenek voltak,



s ma is azok. De előbb-utóbb rá kellett döbbernünk: ezeket nem tudjuk teljesen kiszorítani a használatból” (Jakab I. 2005: 65).

A diákok már ötödik osztályban megismerkedtek a szótárakkal, köztük az ÉKsz.<sup>2</sup>-vel is, illetve a benne található szócikkek felépítésével. Célszerű, ha a tanár a kölcsönszavakkal foglalkozó feladatnál további szlovákiai magyar vonatkozású szócikkeket is kerestet a tanulókkal. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert ez a korosztály még nem feltétlenül társít megbélyegző stílusminősítéseket a nyelv különböző nyelvváltozatainak elemeihez, feltéve, ha a magyartanára nem ilyen szemléletet közvetít. A későbbiekben (főleg) a preskriptív szemléletű nyelvtanítás következtében a nem sztenderd nyelvi elemeket a tanulók már „helytelen”, „csúnya” minősítésekkel illetik, ami kiterjedhet akár saját anyanyelvváltozatuk egészére is. A kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek korai megismertetése azonban elősegítheti, hogy a kisebbségi nyelvhasználók felnövekvő generációi pozitívan vélekedjenek saját nyelvhasználatukról, tudatosítva azt is, hogy minden nyelvváltozatnak megvan a maga helye a nyelvi kommunikációs folyamatban: a nyelvjárási és kontaktushatást tükröző lexémák az informális, a sztenderd kifejezések pedig a formális stílusú megnyilatkozások során adekvátak. Arra a jelenségre is érdemes azonban felhívni a tanulók figyelmét, hogy kisebbségi helyzetben – mintegy válaszreakcióként a sztenderdet használó magyarországi beszélők vélt vagy valós megbélyegzésére – gyakran a köznyelvi beszélőket stigmatizálják, mivel beszédüket más stílusúnak – finomkodónak, finnyásnak stb. – érzik (vö. Sólyom 2012: 78). A tanár érdekességként arra szintén utalhat, hogy ugyanannak a kifejezésnek, lexémának eltérő stílusértéke lehet egyes kisebbségi nyelvváltozatokban: míg például a ’kollégium’ jelentésű *internát* Erdélyben, a Felvidéken, a Vajdaságban, Kárpátalján és Horvátországban bizalmasnak számít, addig az Őrvidéken közömbös. Olyan példák is léteznek, amelyeknek stílusértéke a kisebbségi nyelvváltozatokban azonos, de eltér a sztenderdbelítől: az ’egyetemi kar, tagozat’ jelentésű  *fakultás* Erdélyben, a Felvidéken és a Vajdaságban közömbös, Magyarországon azonban választékosnak számít (vö. Pethő J. 2013: 41–43). A stílusértékbeli eltérés nemcsak két nyelv, hanem két nyelvváltozat viszonyában is megmutatkozik: „A *kalán* egy mai sztenderd nézőpontból transzmutációs alakzat, egy történeti nyelvi horizontból nem föltétlenül az, egy nyelvjárási vagy népnyelvi szemszögből pedig szintén nem, s ennek megfelelően alakul lehetséges stílusértelme és stílushatása is” (Tolcsvai Nagy 1996: 254).

Az ÉKsz.<sup>2</sup> szlovákiai magyar vonatkozású szócikkei a 9. osztályos jelentéstani ismétlés kapcsán is felhasználhatóak, ugyanis néhány poliszém lexéma jelentéstartománya a szlovákiai magyar nyelvhasználatban tágabb, mint a magyarorszáigiban. Ilyenek pl. a *lista*, amelynek a szlovákiai magyar nyelvhasználatban nemcsak ’jegyzék, névsor’, hanem ’szegélyléc’, a

*nyomda*, amelynek nemcsak 'sokszorosítást végző üzem', hanem 'számítógép nyomtatója' vagy az *akció*, amelynek nemcsak 'árleszállítás', hanem 'rendezvény' jelentése is van. Ezekkel a lexémákkal kapcsolatban is érdemes felhívni a tanulók figyelmét a stíláriis eltérésekre. Arra is célszerű rámutatni, hogy: „nagyon sok alaki kölcsönszónak – csaknem mindegyiknek – többé-kevésbé különbözik a stílusértéke a közmagyar megfelelőjétől; ezért ezek stilisztikai kölcsönszavak is egyben. A ht szavak általában a mindennapi beszélt nyelv szavai, s így bizalmas stílusértékűek, sőt azon belül is sokszor a kevésbé iskolázott beszélőkhöz kötődnek; ezzel szemben közmagyar megfelelőjük vagy közömbös stílusértékű, vagy pedig inkább választékos, sőt régies, elavuló” (Lanstyák 2005a: 22).

Végül pedig szólnunk kell a diákszlengről mint az ifjúság sajátos nyelvhasználatáról. Ennek a nyelvváltozatnak a kapcsán a stílus tágabb értelemben jelenik meg, hiszen a szerzők (bár a fentiekhez hasonlóan csak közvetve) a nyelvhasználati stílus mellett utalnak az öltözködési és a viselkedési stílusra is:

A fiatalok mindig is törekedtek a másság kifejezésére – mindezt tették és teszik öltözködésükkel, viselkedésükkel és szóhasználatukkal is. Az ifjúsági nyelv szavai általánosan elterjedt szavak és szókapcsolatok, amelyeket egy adott korcsoport használ. Ez a nyelvezet rendkívül **kreatív, játékos, humoros és képszerű**. Jellemző rá továbbá a **rövidítésre való törekvés** (*suli, diri, foci, igi, kori, prof, tancsi, dogá*), valamint a **meghökkenés** és a **figyelemfelkeltés** is. Napjainkban egyre nagyobb teret hódít az ifjúsági nyelvhasználatban az angol nyelv (*cset, szmájli, lájk, link, szájt, dizájn, komment*).

11. kép: A diákszleng jellemzőinek megjelenése a szlovákiai magyar tankönyvben

Az ifjúsági nyelvhez kapcsolódó feladatban a tanulóknak különböző, a diákság által használt szavakat kell gyűjteniük, amelyek között megjelenhetnek szlovákiai magyar vonatkozásúak is: *zsuvi* 'rágógumi', *tyepi* 'melegítő', *intri* 'kollégium', *zmizik* 'hibajavító filctoll', *örökíró* 'golyóstoll'. A felsorolt közvetlen kölcsönszók közös jellemzője (a *zmizik* kivételével), hogy rövidített alakváltozatai a szlovák nyelvi megfelelőiknek (*zsuvacska, tyepláki, internát*), vagyis a diáknyelv egyik jellemző szóalkotási módja – a szórövidítés – alapján jöttek létre. A felsorolt közvetlen kölcsönszók mindegyike megtalálható az ÉKsz.<sup>2</sup>-ben, így a diáknyelv kapcsán a tanulók a szlovákiai magyar nyelvhasználat sajátos stílusának egyszerre több jellemzőjével ismerkedhetnek meg.

A továbbiakban vizsgáljuk meg az ukrainai magyar 9. osztályos tankönyvet (Perdukné–Braun 2009)! Ennek a könyvnek a 248 oldalán nyolcvankétszer fordul elő a stílus kifejezés, negyvenegyszer a stilisztika fejezetben. A tankönyv bevezetőjében található egy rövid



olvasmány, amely az anyanyelv sokszínűségére hívja fel a tanulók figyelmét az egyik kárpátaljai magyar közösség nyelvhasználatának bemutatásán keresztül. A rövid szöveg több tájszót is tartalmaz – *fecskepete* 'szeplő', *kaszabirick* 'tőzike', *lepityke* 'lepke', *karalánc* 'gyermekláncfű', *surjáng* 'vessző', *zádogfa* 'hársfa' –, amelyek kapcsán a tanár rámutathat a szavak és sztenderd megfelelőik eltérő stílusértékére is. Az olvasmányhoz több feladat kapcsolódik, az egyikben a tanulóknak a felsorolt szavak saját nyelvjárásukbeli megfelelőit kell megkeresniük. A tanár megemlítheti továbbá az ÉKsz.<sup>2</sup>-ben megjelenő 34 kárpátaljai magyar szócikket (vö. Beregszászi–Csernicskó 2004: 137–138) is, így utalva arra, hogy az ukrainai magyar nyelvhasználatban nemcsak tájszavak, hanem kölcsönszók is előfordulnak, melyeknek szintén megvan a maguk használati köre, sajátos stílusértéke.

A tankönyv szakszerűen felsorolja a beszélt nyelvi stílus jellemzőit, ám velük kapcsolatban tesz egy érdekes megjegyzést:

A beszélt nyelvi szövegek lazábbak, szerkesztésük szabálytalanabb, mint az írott szövegeké. Gyakorik bennük a nyelvhelyességi hibák. Az írók főként a jellemzés és a reális ábrázolás céljából élnek a társalgási stílus adta hatáskeltő elemekkel.

12. kép: A beszélt nyelvi stílus jellemzői az ukrainai magyar tankönyvben

A nyelvhelyességi hibákra vonatkozó megjegyzés azért érdekes, mert szemléltetésképp – kissé meglepő módon – egy szépirodalmi műből származó nyelvjárási szövegrészletet közöl:

1. Olvasd el a következő szemelvényt!

- A gyerököt ki köll hozni – mondta Rózsa Sándor.
- Ki? A gyerököt?
- Az öcsémet.
- Az öcsédet?
- Szögedrül.
- Szögedrül?
- A tömlöcbül.
- A várbul? – döbönt meg Török Samu.
- Csak a városrul.
- Úgy. A városrul...

Hallgattak.  
Akkor Török Samu kezdte: – A városrul löhet.

*Móricz Zsigmond*

13. kép: Nyelvjárási szövegrészlet az ukrainai magyar tankönyvben

A nyelvjárási szövegek bizonyos szempontból valóban felfoghatóak beszélt nyelvi megnyilatkozásokként, bár az effajta megközelítésmód kissé szokatlan. A tanárnak azt azonban

mindenképpen hangsúlyoznia kell, hogy bár a fenti szövegrészlet a sztenderd szempontjából tele van „nyelvhelyességi hibákkal”, de a nyelvjárási „normának” minden szempontból megfelel. A szövegrészlet kapcsán a tanulóknak azt is tudatosítaniuk kell, hogy a nyelvjárási beszédmódnak sajátos stílusértéke van. A tankönyv egy későbbi fejezetben egyetlen feladat erejéig még visszatér a nyelvjárásokhoz: a diákoknak tíz tájszót kell gyűjteniük saját dialektusukból. Ennek a feladatnak az érdekessége, hogy az idegen szavakkal foglalkozó tanegységben kapott helyet, ugyanis a tankönyvszerzők a nyelvjárási és az idegen szavakat egyaránt a köznyelvi lexémák szinonimáiként kezelik. Ennél a feladatnál szintén érdemes utalni a szinonimák eltérő stílusértékére.

A kisebbségi nyelvhasználat kapcsán a tankönyv megemlíti a nyelvromlás és nyelvvesztés fogalmát is, és szemléltetésképpen néhány kárpátaljai 3. osztályos tanuló fogalmazásaiból idéz:

*Ekkor kezdett a szakács érteni az állatok beszédjét.  
A szakács felültette királylány a lovára.  
A boszorkány átváltozott sárkányba.  
Az öreg nagyapó nagyon mérgeződött a szép lányról.  
A boszorkány átvarázsolta magát egy öreg bábikára.  
A bokor közt ült egy gólya.  
A királyfi volt nagyon gazdag.  
A királyfi megkérte feleségül a szép királylányt.  
Még ma is élnek, ha nem meghaltak.*

14. kép: Kétnyelvűségből adódó „hibák” az ukrainai magyar tankönyvben

A mondatokhoz feladatok is kapcsolódnak, amelyek közül jelen esetben kettő érdemel figyelmet: „Milyen nyelvi vétségeket fedeztél fel a 3-os dolgozatokból idézett mondatokban? Melyik nyelv hatása mutatható ki a kisiskolások írott nyelvében? Válaszodat bizonyítsd!” Kétségtelen, hogy több példában is érződik az ukrán nyelv hatása (a korlátozott kód érzetét keltve), amely a helyviszonyrag (*bábikára/bábikává*), a határozott és határozatlan ragozás (*kezdett/kezde*), illetve az egyes és többes szám (*bokor/bokrok*) felcserélésében nyilvánul meg. Ennél a feladatnál a tanárnak arra is rá kell mutatnia, hogy a kontaktushatás elsődlegesen nem nyelvtani, hanem szókészleteti szinten jelentkezik, ennek kapcsán pedig ismételten utalhat az ÉKsz.<sup>2</sup>-ben megjelenő kárpátaljai vonatkozású szócikkekre. A tanulóknak azt is tudatosítaniuk kell, hogy bár a fenti mondatok az egynyelvűség szempontjából valóban nyelvi „vétségként” értelmezhetőek, ám a kétnyelvűség szemszögéből egy természetes jelenség eredményének számítanak: „Két nyelv szoros együttéléséből, a mindkét nyelvet (valamilyen szinten) ismerők számának megnövekedéséből számos természetes, így kiküszöbölhetetlen következmény

származik mind a kétnyelvű beszélőközösség egyes beszélőit, mind a közösséget illetően. E következmények kialakulásának pszichés alapja az, hogy a beszélők az általuk ismert nyelveket (akár kettőről, akár többről van szó), mentálisan nem mindig tudják elszigetelni egymástól, ezért ezek folyamatosan kölcsönhatásban állnak” (Sándor K. 1995: 126).

Összegzésként leszögezhető, hogy az iskola egyik fontos feladata a kisebbségi közösségekben is a sztenderd nyelvváltozat elsajátíttatása, mellyel párhuzamosan azonban célszerű hangsúlyozni a helyi nyelvváltozat iskolai használatának az anyanyelvi kultúrákövetítésben betöltött szerepét is. Ezt célszerű a diákok saját nyelvhasználatából vett (nyelvjárási, diáknyelvi, illetve a kétnyelvűség hatására kialakult) példák segítségével szemléltetni úgy, hogy mindegyik nyelvváltozatot a maga teljességében sajátítsák el, és mindig a kommunikációs helyzet függvényében használják azt. Ahhoz azonban, hogy a magyar kisebbségek elfogadhassák saját stílusukat, az anyaországi beszélőközösség tagjainak is tudatosítaniuk kellene, hogy bár a határon túli magyarság nyelve részben eltér az övéktől, használói mégis a magyar nyelvközösség teljes értékű tagjai (vö. Lőrincz G. 2018b).

### **3.2. A nyelvi tévhitekről általában**

Ebben az alfejezetben a nyelvi tévhitek, nyelvi ideológiák megjelenését vizsgáljuk különböző szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben, velük összefüggésben pedig kitérünk a romániai, kárpátaljai és a magyarországi tankönyvek néhány idevonatkozó anyagrészére is (vö. Lőrincz G. 2020). Ezeknek a jelenségeknek a tankönyvi vizsgálata azért nagyon fontos, mert egyrészt az anyanyelvoktatásnak kiemelkedő szerepe van abban, hogy milyen lesz a felnövekvő generációk nyelvről, nyelvváltozatokról, nyelvhasználatról kialakított képe, másrészt pedig azért, mert a nyelvi mítoszok és tévhitek terjesztésében – sajnos – viszonylag fontos szerep jut a – magyar és nem magyar szakos – tanároknak is. A nyelvi mítoszok sok esetben az anyaországi beszélőközösség szempontjából is előnytelenek, károsak, a kisebbségi nyelvhasználók körében pedig egyenesen romboló hatásúak lehetnek, hiszen a nyelvhasználatukat jellemző kettős-, illetve – a kontaktushatás természetes következményeként megjelenő – kétnyelvűséget a legtöbb esetben nyelvi vétségként, hibaként értékeli: „A tankönyvnek adekvát módon kellene figyelembe vennie azt a tényt, hogy a szlovákiai (és természetesen a romániai, szerbiai stb. – a szerzők) magyar nyelvhasználat bizonyos pontokon eltér a magyarországitól, s arra kellene törekednie, hogy a tanulók tudatosan, a helyzetnek megfelelően tudják használni a különböző nyelvváltozatokat. Elsődleges feladata a fentiekből következően éppen ezért adekvát nyelvi kompetenciák fejlesztése, nem pedig a különféle nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák terjesztése” (Simon 2014: 10).

Kiindulásképpen tisztáznunk kell a nyelvi tévhitek mibenlétét: „[A] nyelvi mítoszoknak és a nyelvi babonáknak van egy közös jellemzőjük: olyan nyelvvel, ill. nyelvhasználattal kapcsolatos vélekedésekről van szó, amelyek többé-kevésbé hamisak, nem vagy nem teljesen felelnek meg a valóságnak. Ezért hasznos lenne, ha az egész jelenségcsoportnak közös neve is volna. Erre alkalmasnak látszik a (...) *nyelvi tévhit*, ill. szinonimája, a *nyelvi hiedelem*” (Lanstyák 2007a: 159).

			elterjedt	általános
nyelvi tévhit	nyelvi mítosz	nyelvi mítosz (szűkebb értelemben)	+	+
		nyelvi babona	+	-
		nyelvművelői babona	-	-

5. ábra: A nyelvi tévhitek tárgykörébe tartozó jelenségek egymáshoz való viszonya (Lanstyák 2005b: 62)

A nyelvi tévhitek kapcsán nem kerülhető meg a nyelvi ideológiák (vagy nyelvideológiák) kérdésköre sem. A nyelvi ideológiák olyan kultúrafüggő gondolatrendszerek, amelyeket a beszélők, illetve a nyelvhasználatot megfigyelő személyek, csoportok – akik lehetnek akár nyelvész szakemberek, tanárok is – alakítanak ki a nyelv elemeivel, működésével, változásaival, a nyelvhasználat szabályaival, a szóbeli kommunikációval, a beszélők verbális magatartásával, a nyelvek és nyelvváltozatok kapcsolatával és kölcsönhatásával, a nyelv, egyén, társadalom viszonyával, a kisebbségi és a többségi csoportok nyelvi helyzetével, nyelvpolitikai vonatkozásaival, a fordítás lehetőségeivel stb. kapcsolatban (vö. Gal 2002: 197, Laihonon 2009: 281, Tóth 2019: 73). A kérdéssel kapcsolatban Lanstyák István is hasonlóképpen fogalmaz: a nyelvi ideológiák a nyelvvel mint jelrendszerrel, annak elemeivel, működésével, változásaival, a nyelvhasználat szabályaival, a szóbeli kommunikációval, a beszélők verbális magatartásával, a nyelvek és nyelvváltozatok kapcsolatával és kölcsönhatásával, a nyelv, egyén, társadalom viszonyával, a kisebbségi és a többségi csoportok nyelvi helyzetével, nyelvpolitikai vonatkozásaival, a fordítás lehetőségeivel stb. kapcsolatos gondolatrendszerek (vö. Lanstyák 2017).

Nézzük meg a továbbiakban, hogy a nyelvi tévhitek hogyan kapcsolódnak a nyelvi ideológiákhoz: „[A] nyelvi ideológiák szorosan összefüggnek a nyelvi mítoszokkal és babonákkal, sőt a tágabb értelemben vett nyelvi ideológiák és a nyelvi mítoszok között nem is lehet határozott különbséget tenni. Amennyiben a »nyelvi ideológiákat« (...) szűkebben értelmezzük, a különbség a »nyelvi mítoszok« és a »nyelvi ideológiák« közt többek között az,

hogy a (...) »nyelvi ideológiák« a »nyelvi mítoszokhoz« képest nagyobb fokú tudatosságot, kifejtettséget, sőt sok esetben intézményesültséget asszociálnak; a nyelvi vélekedések racionális oldalát hangsúlyozzák a mítoszokban erőteljesebb irracionálissal szemben, ugyanakkor emezektől eltérően nem implikálják a hamisság fogalmát” (Lanstyák 2009b: 28–9).

Vagyis: míg a sztereotípa, babona, mítosz és tévhit kifejezések mindegyikéhez többé-kevésbé negatív asszociációk társulnak – mivel magukban foglalják annak a lehetőségét, hogy téves gondolatokra épülnek –, addig a nyelvi ideológiákhoz nem kapcsolódik sem pozitív, sem negatív értékítélet (vö. Szabó G. 2015: 335).

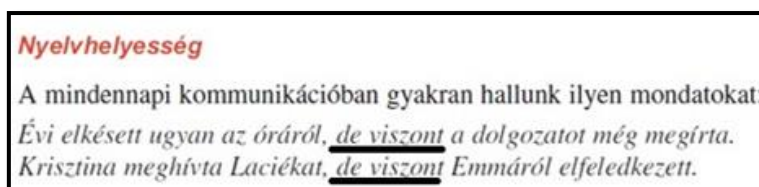
A nyelvi tévhitek sok esetben sztereotípiákon alapulnak. „A sztereotípa a séma egyik fajtája, olyan kognitív struktúra, amely tartalmazza egy csoport tulajdonságait, a tulajdonságok közötti kapcsolatokat, valamint ezek okairól szóló vélekedéseket. A sztereotipizálás kognitív torzítás, amikor az észlelő úgy kezeli a másik személyt, mint egy társas kategória bárkivel felcserélhető tagját, az egyént a csoport tökéletes reprezentációjának tekinti” (Fiske: 2006). Vagyis: „a sztereotípián alapuló előítéletek metonimikus volta egyértelmű: A TAG A KATEGÓRIA HELYETT fogalmi metonímiáról beszélhetünk a legtöbb esetben” (Kövecses–Benczes 2010: 126–127). A sztereotípiák azért érdekesek számunkra, mert a sztereotípusok és prototípusok bizonyos szempontból azonosak. Előbbiek a tudás pszichológiai, utóbbiak pedig társadalmi szerveződését képviselik, de a szemantikai tudás tekintetében szorosan összefüggnek (vö. Geeraerts 2008: 27). Vegyük példaként a vizet (a példa szintén Geeraerts 2008-ból való), melynek prototipikus és sztereotipikus tulajdonságai is megegyeznek, hiszen mindkét nézőpontból színtelen, szagtalan, íztelen, átlátszó folyadékról van szó. Ha azonban két további – már saját – példát is szemügyre veszünk, akkor láthatjuk, hogy a sztereotípus és a prototípus jól el is határolható egymástól: a nehézvíz ( $D_2O$ ) általános és kémiai tulajdonságait tekintve nagyon hasonló a vízhez ( $H_2O$ ), így természetesen beletartozik a VÍZ fogalmi kategóriájába, annak azonban nem prototipikus eleme; a királyvíz ( $1 HNO_3 + 3 HCl$ ) pedig, amelynek kémiai összetételét és tulajdonságait tekintve már vajmi kevés köze van a  $H_2O$ -hoz, vagyis csak nevében „víz”, a családi hasonlóság elve alapján sorolható az előbbiekkal egy kategóriába. Azt sem szabad természetesen elfelejteni, hogy a sztereotípiákban (ez igaz a nyelvi sztereotípiákra is) sokszor nem a prototípus leglényegesebb és legjellemzőbb tulajdonságai profilálódnak, „hanem vélt vagy hitt, saját és mások tapasztalatán, hiedelmeken alapuló attribútumokat társítunk hozzájuk, amiket úgy állítunk be vagy amiket a társadalmi konvenció úgy állít be, mintha a létrehozott prototípusok legpregnansabb tulajdonságai volnának” (Kegyessé Szekeres 2005.)



A nyelvi tévhitek nemcsak a nyelvi ideológiákkal és sztereotípiákkal, hanem a nyelvi filozófiákkal is szorosan összefüggnek: „A nyelvi filozófiák a nyelvvel, a nyelv lényegi tulajdonságaival, a nyelvi rendszerrel stb. kapcsolatos filozófiai elgondolások, melyek a filozófia világán túl is közkeletűek, és szélesebb társadalmi rétegek nyelvről való gondolkodását befolyásolják, ill. különféle nyelvi mítoszokban és babonákban öltenek testet. Ezek a nyelvi ideológiákhoz hasonló szerepet töltenek be: szintén a nyelvvel és a nyelvhasználattal kapcsolatos tények magyarázatára és igazolására szolgálnak” (Lanstyák 2011a: 19).

### 3.3. Hogy jelennek meg a nyelvi tévhitek a tankönyvekben?

A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek közül vegyük szemügyre először az alapiskola 8. osztályában használatosát (Bolgár – Bukorné Danis 2011), amelyben az alábbiakat olvassuk:



15. kép: A de viszont kötőszó a Bolgár–Bukorné-féle 8. osztályos tankönyvben

A képen látható feladat egyértelművé teszi, hogy a tankönyv nyelvművelői szemléletű. A nyelvhelyesség kérdésével kapcsolatban Lanstyák István (2010: 118) a következőképpen fogalmaz: „A létező magyar nyelvművelés nyelvhelyesség-fogalma azon a felfogáson alapul, hogy »a« nyelvben, ill. annak különféle változataiban léteznek olyan nyelvi formák (szavak, szókapcsolatok, nyelvtani szerkezetek, szórendi megoldások, nyelvtani és hangtani szabályok, hangszínárnyalatok stb.), amelyek eredendően, a használat kontextusától függetlenül jobbak vagy rosszabbak másoknál”. A tanulmány szerzője arra is utal, hogy e mögött a jelenség mögött a nyelvi homogenizmus, platonizmus és standardizmus ideológiájának hármassága áll: az első értelmében a nyelvi sokszínűség, a nyelvváltozatok sokfélesége negatív jelenség; a második szerint a nyelvnek van egy a beszédhelyzettől, beszélőktől független ideális változata, vagyis egy-egy nyelvi elem, megnyilatkozás „helyességét” nem az határozza meg, hogy kik és hányan használják, hanem az, hogy megfelel-e a (nem létező) nyelvi eszményképnek; a harmadik szerint pedig a sztenderd nyelvváltozat kiemelkedő fontosságú, magasabb rendű a többi változatnál, a társadalmi előrehaladás biztosítója stb. (vö. Lanstyák 2017).

Mivel a tárgyalt jelenség konkrét nyelvhasználati tényre vonatkozik, ezért nyelvi babonának kell tekintenünk: „Az egyes konkrét nyelvhasználati babonák sokszor nyelvi mítoszokban, vagyis általános érvényű hiedelmekben gyökereznek (...): így például a *de viszont* kötőszóhalmozás helytelenítése abban a nyelvi mítoszban, mely szerint az azonos funkciók ismétlődése felesleges és kerülendő a nyelvhasználatban; a kötőszóval való mondatkezdés tiltása pedig abban a hiedelemben, mely szerint az explicit, teljes mondatokból felépülő, egyes írásbeli szövegtípusokra jellemző közlésformák felsőbbrendűek, jobbak az élőbeszédre jellemző közlésformáknál” (Domonkosi 2007: 141).

A *de viszont* (és egyéb halmozott kötőszók) használatát egy feladat keretében a kárpátaljai 9. osztályos tankönyv (Perdukné Lator – Braun 2009) is helyteleníti:

▲ 51. Az alábbi mondatok kötőszóinak használata hibás. Másolás közben javítsd ki, és írd le helyesen!

1. Múzeumlátogatás volt a program, de mi azonban moziba szerettünk volna menni.
2. Feljelentettük a zsebtolvajt, de viszont nem volt semmi bizonyítékunk.
3. Rosszul kezdődött a verseny, de végül azonban második lettem.
4. A testvérem február elején született, és én pedig február végén.
5. A terv jó volt, de sajnos azonban a megvalósításba hiba csúszott.
6. A fiúk fát gyűjtöttek, és a lányok pedig a kondér körül sürgölődtek.

16. kép: A *de viszont* kötőszó helytelenítése a Perdukné–Lator-féle 9. osztályos tankönyvben

A fentieket cáfolandó érdemes tudatosítani, hogy a *de viszont* alakulatot a *Magyar történeti szövegtár* (MTSZ.) adatai szerint többek között Baróti Szabó Dávid, Versegly Ferenc, Kazinczy Ferenc és Széchenyi István is előszeretettel használta műveiben, létjogosultságát pedig bizonyos helyzetekben még a *Nyelvművelő kéziszótár* (NyKSz.) is elfogadhatónak tartja (vö. Grétsy–Kovalovszky szerk. 2005: 106).

A szlovákiai 8. osztályos tankönyvben két feladat is kapcsolódik a nyelvhelyesség kérdéséhez – mindkettő az előzőtől eltérő fejezetben –, amelyek közül most csak az egyikre térünk ki részletesen:



**3. Javítsátok ki az alábbi mondatok nyelvhelyességi hibáit!**

Kérdezd meg anyukádtól, el-e jöhetsz hozzánk a hétvégén!  
Nem bánnátok, ha én is elmondanék egy érdekes történetet?  
Legjobb lesz, ha most még nem gyűjtsük meg a tábortüzet.  
Ezeknek a német szavaknak egyáltalán nem ismerem a jelentőségét.  
Reggel az összes asszonyok a bolt előtt gyülekeztek.  
Az barátom egy íztelen tréfával szórakoztatta a társaságot.  
Mi magyarok mindig is lovas népek voltunk.

17. kép: *Nyelvhelyességi gyakorlat a Bolgár–Bukorné-féle 8. osztályos tankönyvben*

Az első három mondatban a tankönyvszerzők olyan jelenségeket helytelenítenek, amelyek a nyelvjárásokban közkeletűek, vagyis csak a köznyelv szempontjából minősíthetőek inadekvát alakoknak. A negyedik és hatodik mondat arra próbál rámutatni, hogy a hasonló alakú szavak jelentése sok esetben (részben vagy teljes egészében) eltér egymástól, ezért figyelni kell az adekvát szóválasztásra (ez a jelenség a sztenderdre éppúgy igaz, mint a többi nyelvváltozatra). A hatodik mondatban találunk azonban egy olyan alakot, amely valóban helytelen, pontosabban agrammatikus, mivel mássalhangzóval kezdődő főnév előtt a névelőnek minden magyar nyelvváltozatban a rövid formája használatos (*a barátom*). Ha a tankönyvszerzők a határozottnévelő-használat nyelvjárási „helytelenségét” szerették volna szemléltetni, akkor célszerűbb lett volna példát hozniuk a névelő rövid formájára magánhangzóval kezdődő névszó előtt (pl. *a asztal*).

Nyelvhelyességi kérdésekkel szinte majdnem mindegyik szlovákiai magyar nyelvtankönyvben találkozunk, vagyis a nyelvi babonák – sajnos – szerves részét képezik a felvidéki anyanyelvoktatásnak. A szakmunkásképzők részére készített könyv (Csicsay–Kulcsár 2013) pl. az igekötők és a névutók „nem megfelelő” használatát helyteleníti:

**7. Javítsátok ki a nyelvhelyességi hibákat!**

*kiértésít, gyógykezelés miatt ment a szanatóriumba, betegség végett hiányoztam, átbeszéltük a problémát, kiszedtem az orvosságot*

18. kép: *Nyelvhelyességi gyakorlat a Csicsay–Kulcsár-féle középiskolai tankönyvben*

Az igekötő-használat „szabályairól” is érdemes bővebben beszélni, hiszen azok szintén a nyelv művelés alapkérdései közé tartoznak. A nyelv művelő szakirodalomban (vö. pl. Zimányi 2005: 74–78) az igekötő-használattal kapcsolatos alapvető „hibának” számít az igekötő felesleges vagy idegenszerű használata, indokolatlan elhagyása, illetve az el nem való igekötők

elválasztása. Jó néhány szerző azonban másként vélekedik a kérdésről: „A legtöbb esetben azonban az eddig igekötő nélkül, ma egyre inkább igekötővel használt egyes igepárok esetében jelentésmegoszlást észlelhetünk. A *lelevelezben*, *lesokszorosítban*, *lepontosítban*, *leszabályozban* a *le* befejezettséget sugall és új jelentésárnyalatot biztosít a szónak. (...) Ha *érttesítünk* valakit valamiről, azt tehetjük szóban, levélben, telefonon, e-mailben, de ha *kiérttesítünk* valakit, csakis postai úton tehetjük meg: így a *ki* a cselekvés mikéntjét mutatja” (Fazakas 2007: 85). „[A] két igekötős forma közötti különbséget úgy fogalmazhatjuk meg, hogy aki a *fel* igekötőt használja ilyen összefüggésben, az inkább egy saját érdekeinél feljebb való vállalásnak tesz eleget; aki pedig a *be* igekötőt választja, annál a vállalás inkább a saját érdekeinek van alávetve. Tehát: ha valaki *felvállal* például valamilyen veszélyes dolgot, annak döntését nem az önérdék és a pillanatnyi haszonszerzés mozgatja; míg ha valaki *bevállalja* a veszélyes dolgot, azt olyan saját döntés előzi meg, amelynek alapja az önérdék (például bizonyítani akarja magának, hogy elég bátor)” (Sebők 2010: 122). „[B]ár a felsorolt igekötős igék jelentős része valóban új, keletkezésük nem mondható szokatlannak, az igekötők nem fölöslegesek, és e változások jól leírható tendenciákba rendezhetők. E tendenciák korántsem újak, nem az elmúlt években-évtizedekben kezdődtek, hanem sokkal korábban, részben talán egészen az igekötők kialakulásáig vezethetők vissza” (Sinkovics 2006: 165). Sinkovics dolgozatának függelékében többek között pl. a tankönyvben szereplő *átbeszél* igével kapcsolatban is igazolja, hogy annak helytelenítése csak az 1930-as évek végétől adható.

A gimnáziumok és szakközépiskolák 2. osztálya számára készült tankönyv (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012a) a suksüközés, a nákolás és a túlzott nyelvi udvariasság elkerülésére hívja fel a figyelmet:

#### Nyelvhelyesség

1. Legsúlyosabb hibának a **-suk**, **-süközés** számít, amikor kijelentő szándékkal mondják a felszólító módú igealakokat. (*Majd meglássuk, milyen idő lesz.* Helyesen: *Majd meglátjuk, milyen idő lesz.* *Kinyissuk az ablakot.* Helyesen: *Kinyitjuk az ablakot.*)
2. Az általános ragozás E/1. személyében a feltételes mód toldaléka mindig **-né** (*én mondanék valamit*). Sokszor hallhatjuk helytelenül: *én mondanák valamit*. A **-nák** módjel a feltételes mód határozott ragozásának T/3. személyét jelöli (*ők mondanák*).
3. Gyakran udvariaskodnak, szerénykednek a feltételes móddal, ami nyakatekertten hangzik. (*Volna egy javaslatom. Lenne egy kérdésem.*) Kijelentő módban egyszerűbb. (*Van egy javaslatom. Van egy kérdésem.*)

A képen látható szövegrész kapcsán a tankönyvszerzők önellentmondásba kerülnek, ugyanis „nyelvhelyességi” szempontból sokkal tanácsosabb lett volna a *suksükölés* kifejezés használata, mivel az „sztenderdebb” a *suksüközés* alaknál, emellett pedig oda kellett volna figyelniük a szó helyesírására is! Ezt ellensúlyozandó azonban meg kell említenünk azt is, hogy ugyanez a tankönyv a nyelvjárásokkal kapcsolatban a következőket írja:

a suksükölés (a felszólító módú alak használata kijelentő módban, pl.: *meglássuk, elhalasszuk* stb.) nyelvjárási jelenség. Nyelvhelyességi hibának számít a köznyelvben.

20. kép: *Suksükölés az Uzonyi–Csicsay-féle 2. osztályos középiskolai tankönyvben*

A fenti szövegrészletből egyértelműen kiderül, hogy bár a tankönyvszerzők a standardizmus nyelvi ideológiáját tekintik mérvadónak, a suksükölést a nyelvjárásokban nem helytelenítik. Ez a szemléletmód a könyv dialektusokkal foglalkozó részét teljes egészében jellemzi: a tananyag szakmai szempontból adekvát, a nyelv területi tagolódására vonatkozó értékítéleteket, minősítéseket egyáltalán nem tartalmaz.

A nyelvjárások kérdése azért fontos a nyelvi tévhitek vizsgálata során, mert velük kapcsolatban két, egymásnak homlokegyenest ellentmondó mítosz is él. Az egyik szerint: „[A] nyelvjárás értéktelen, aki pedig nyelvjárásban (tájszóalással) beszél, az műveletlen. Emiatt sokan szégyellik nyelvjárásukat, és igyekeznek „műveltebbnek” tünni azzal, hogy kerülnek a tájszavakat” (Presinszky 2015: 24). A másik szerint: „A nyelvjárások értékesebbek más nyelvváltozatoknál, mert a nyelvnek egy tisztább, romlatlanabb állapotát őrzik, mint a városi nyelvváltozatok vagy a köznyelv” (Lanstyák 2007b: 179).

A kárpátaljai 9. osztályos tankönyvben (Perdukné–Lator 2009) – egy Csoóri Sándor-idézet felhasználásával – az utóbbi jelenik meg:

Óvakodjunk persze az elérzékenyüléstől. Az anyanyelvet valóban el lehet felejteni. De nemcsak külföldön, idegen nyelvek uralkodói légkörében vagy szomszédságában – el lehet felejteni idehaza is. Ha nem arra használjuk, amire való, a nyelv meghanyaglik. Ha nem az igazat fejezzük vele ki, s ha nem a legsürgetőbb, legizzóbb álmainkat bizzuk rá, elsorvad, mint szerelem hűján élő nők.

Erdélyben járva, épp azt tapasztaltam, hogy szégyellnivalónk nekünk, anyaországiaknak lehet. Mintha magyarul nem ők, inkább mi felejtettünk volna el. Hozzájuk képest zörgő, aszályos nvelven beszélünk.

21. kép: *A nyelvjárásokra vonatkozó mítosz megjelenése a Perdukné–Lator-féle 9. osztályos tankönyvben*

A romániai magyarnyelv-tankönyvekben mindkét nyelvjárásokra vonatkozó elképzelés megjelenik: „[A] nyelvi változatossághoz való implicit negatív viszonyulásnak vagy megbélyegzésnek az alternatívájaként egyes tankönyvek olykor a nyelvváltozatok létének elhallgatását választják, esetleg valamiféle kettős mércével a nyelvjárás mint »skanzen« és tiszta forrás jelenik meg ...” (Kádár 2017: 29).

A gimnáziumok és szakközépiskolák 3. évfolyamának szóló tankönyvében (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012b) szintén találunk nyelvhelyességi vonatkozásokat:

- |  |
|--|
| <p>6. Gyakori nyelvhelyességi hiba, ha a <i>-ban, -ben</i> határozóragok helyett a <i>-ba, -be</i> alakot használják. (Pl.: <i>Iskolába vagyok</i>. Helyesen: <i>Iskolában vagyok</i>.) A <i>-ba, -be</i> (hová?) helyhatározói irányt, a <i>-ban, -ben</i> (hol?) pedig egy helyviszonyt határoz meg.</p> <p>7. Ugyancsak helytelen a <i>-nál, -nél</i> határozóragok használata, amikor nem helyre, hanem időre utalnak, mint például a következő esetben: <i>Nem voltam jelen a vizsgánál</i>. Helyesen: <i>Nem voltam jelen a vizsgakor</i>.</p> |
|--|

22. kép: Nyelvhelyességi tudnivalók az Uzonyi–Csicsay-féle 3. osztályos középiskolai tankönyvben

A tankönyv tanácsai ebben az esetben is hagynak kívánnivalót maguk után, ugyanis a szerzők a *-nál/-nél* határozórag „helytelen” használatát egy olyan példa segítségével próbálják szemléltetni, amely viszonylag ritka a nyelvhasználatban. Ezt bizonyítja például, hogy a *vizsgánál* szóalak a Magyar nemzeti szövegtárban (MNSZ2) – az összes lehetséges kontextusát figyelembe véve is – csupán 39-szer jelenik meg. Ami azonban még érdekesebb, hogy a szerzők által javasolt „helyes” alak ennél is ritkább: mindössze 15-ször fordul elő a teljes korpuszban. A tankönyv nem említi azonban a *vizsgán* alakot, amelynek a használata a fenti példa kontextusában minden bizonnyal a legcélravezetőbb lenne (ezt igazolja a szó MNSZ2-beli 2860 előfordulás is).

A *-ban/-ben, -ba/-be* toldalékok „helytelen” használatáról is érdemes ejteni néhány szót, mivel ennek a mítosznak a létjogosultságát az empirikus kutatások már majdnem két évtizede cáfolták (l. Kontra 2003). A szóban forgó jelenség kapcsán a nyelvőrök újra önellentmondásba kerülnek, hiszen tanácsaiknak köszönhetően túlhelyesbítéses, hiperkorrekt alakok jönnek létre (pl. *iskolában* vittem a gyereket, *színházban* indultunk stb.): „[A] babonák körében élő emberek bizonyos fokig elveszítik kifejezési biztonságukat, nyelvérzéküket. Megromlik a »nyelvi közérzet«, mint ahogy ezt többen is szóvá tették. Ez egészen természetes következménye az általános nyelvhasználattal szembeforduló regulázásnak” (Szepesy 1986: 5). Ennek következtében azonban a nyelvművelés egyben saját létjogosultságát is igazolni tudja, hiszen az újonnan keletkezett „helytelen” alakulatokra ugyancsak fel kell hívnia a figyelmet: „A túlzott



pontoskodás miatt olykor előfordul ennek az ellenkezője, amikor a *-ba*, *-be* helyett tévesen alkalmazzák a *-ban*, *-ben* ragot: a boltban még nem jött friss kenyér, ünneplőben kell öltöznünk, figyelemben vesz (helyesen: boltba, ünneplőbe, figyelemben)” (Zimányi 2005: 78).

A szlovákiai magyar tankönyvekben a nyelvhelyességi kérdések természetesen nemcsak a sztenderdben előforduló inadekvát, illetve nyelvjárási szóhasználatra vonatkoznak, hanem a kontaktushatás következtében kialakuló jelenségekre is. A 9. osztályos magyarnyelv-tankönyv (Bolgár – Bukorné Danis 2012) egyik fejezetében az alábbi feladatot találjuk:

Elgondolkoztatok-e már azon, miért néznek ránk értetlenül az eladók bármelyik magyarországi boltban, ha „*tyepláki szúpravát, kofolát, horcsicát, párkit, cselenkát, hranolkit, zmiríket, szpacákat, rukszákot*” stb. kérünk, vagy az autóbuszon kijelentjük, hogy nincs „*preukazunk, preukázskánk*”?

**2. Keressetek hasonló szavakat, melyeket a környezetekben helytelenül használnak, majd írjátok le helyes magyar megfelelőjüket!**

23. kép: Nyelvjáráshoz kapcsolódó feladat a Bolgár–Bukorné-féle 9. osztályos tankönyvben

A fenti feladat azért érdekes, mert a nyelvjárással kapcsolatos fejezetben található, így arra enged következtetni, hogy a tankönyvszerzők azonos jellegűnek tekintik a nyelvjárásiasság és a kontaktushatás, vagyis a kettős- és kétnyelvűség következtében kialakuló jelenségeket (ami a standardizmus szempontjából elvileg érthető is). A szóban forgó jelenség háttérben többek között az – a purizmus ideológiájában gyökerező – nyelvi mítosz húzódik meg, mely szerint a „nyelvnek idegen hatástól mentesebb változatai értékesebbek azoknál, amelyek »keverték«, amelyekben erősebben érvényesül az idegen nyelvek hatása” (Lanstyák 2007b: 179).

A kontaktushatás helytelenítése a középiskolai tankönyvekben is megjelenik: a Csicsay–Kulcsár szerzőpáros által a szakmunkásképzők részére írt könyv (2013) nyomán a diákoknak maguknak kell kölcsönszavakat gyűjteniük, majd meg kell találniuk azok helyes magyar megfelelőjét is. A feladat nagyon hasznos lehetne a szlovák nyelvi hatások ismertetésére, csupán a „helyes” jelzõt kellett volna elhagyni belőle.

**2.** Jegyezzetek le minél több olyan kölcsönszót, amelyet környezetekben hallottatok, esetleg magatok is használtok!

**3.** Keressétek meg az összegyűjtött kölcsönszavak helyes magyar megfelelőjét!

24. kép: Szókölcsönzésre vonatkozó feladatok a Csicsay–Kulcsár-féle középiskolai tankönyvben

Az Uzonyi–Csicsay-féle 2. osztály részére készített könyv elmarasztaló módon beszél a kölcsönszavakról, amelyeket egyértelműen feleslegesnek tart, mivel azok az államnyelvből keveredtek bele a magyar nyelvbe vagy rosszul fordították le őket. A „rosszul fordított” kifejezés félrevezető, ugyanis a feladatban szereplő szavak valóban fordítások, de lényegük éppen az, hogy pontosan tükrözik az átadó nyelvi formát. A tankönyvszerzőknek tehát valószínűleg inkább maga a fordítottság ténye jelentette a problémát.

f) **Kölcsönszavak** – kisebbségi (nemzetiségi) csoportok körében használatosak. Anyanyelvünkbe belekeverednek az államnyelv, esetünkben a szlovák nyelv egyes kifejezései. Ennek főleg két fajtáját ismerjük:

- **direkt kölcsönszavak** – *botaszki, tyepláki, horcsica, párki, spekacski, hranolki, bandaszka, nanuk ...*
- **tükörfordítások** – rosszul lefordított kifejezések: műszaki igazolvány – *forgalmi engedély*; autóiskola – *autós iskola*; természetiskola – *erdei iskola*; naftakályha – *olajkályha...*

**FELADATOK**

1. 😊😊

a) Napjainkban is sok idegen szó kerül be nyelvünkbe. Gyűjtsetek ilyeneket!

b) Beszéljétek meg, hogy jónak tartjátok-e ezt, vagy inkább küzdeni kell az idegen szavak ellen!

25. kép: A kölcsönszók rendszere az Uzonyi–Csicsay-féle 2. osztályos középiskolai tankönyvben

A kontaktushatással kapcsolatban meg kell jegyeznünk azonban, hogy a szlovákiai magyar standard nyelvváltozatban, amely elsősorban a szókészletben jelentkező tükörfordítások, tükörjelentések, tükörszók és idegen eredetű kölcsönszók vonatkozásában tér el a magyar sztenderdtől (vö. Lanstyák 2000: 153–5), szép számmal találunk olyan tükörfordításokat (pl. *alapiskola, egységes földműves-szövetkezet, községi hivatal, szakosító iskola, munkahivatal, anyasági segély, szociális biztosítás* stb.), amelyek ellen a nyelv művelők sem tiltakoznak, sőt néha ők maguk szorgalmazzák egy-egy alak létrehozását (vö. Lanstyák–Szabómihály 1994/1998: 212–214): „Művelt köznyelven nem feltétlenül a köznyelv »steril«, »színtelen-szagtalan«, vagyis teljesen jellegtelen változatát értem – nálunk (Szlovákiában – a szerzők) ilyen aligha képzelhető el –, ide tartozónak vélem azt a változatát is, amelyen még a nyelvjárás színei-ízei kis mértékben érezhetők, s az idegen hatás nem jelentkezik benne feltűnő mértékben” (Jakab 1989: 145). Ennek kapcsán figyelmet érdemel az a megállapítás is, mely szerint bár a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban használt egyes igekötős igék (pl. a *feléget*

'CD-re, DVD-re ír', *elvezet* 'pénzt utal át') látszólag a magyar lexikai hálózattól elkülönülve tükörfordításként alakultak ki az államnyelv hatására, szerkezetileg mégis megfelelnek a magyar igekötő + ige konstrukciónak. Ezen felül a szóban forgó igék igekötői és tövei (együtt és külön is) beleillenek a korábban kialakult magyar változataik sorába (*ír/éget* → *ráír, beír, felír, feléget; elvezet, befizet, átutal*), azaz erős szemantikai motivációjuk (mind a konceptualizáció, mind pedig a konstruálás tekintetében) a magyar nyelv irányából is megfigyelhető. (vö. Tolcsvai Nagy 2018: 406–412).

Misad Katalin és Simon Szabolcs másfél évtizede megfogalmazott állításai tehát sajnos még napjainkban is nagyrészt helytállóak: „Szlovákiában a kisebbségi anyanyelvi oktatás ún. egy tankönyvű oktatás, amely rendszerint hagyományos nyelvtanoktatást, purista nyelvszemléletet és tradicionális módszert feltételez. Eddigi magyartankönyveink különféle (...) nyelvi ideológiákra és mítoszokra épülnek, s figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a kisebbségi magyar gyermekek természetesen olyan kétnyelvű beszédközösségben élnek, amelyben anyanyelvként egy, a többségi nyelv hatása alatt álló nyelvváltozatot sajátítanak el, s a mindennapi kommunikációs szituációkban szinte kizárólagosan ezt is használják. A fentiek ismeretében a szlovákiai magyarnyelv-tankönyveknek mind tartalmukban és szerkezetükben, mind módszereikben különbözniük kell(ene) a magyarországi egynyelvű diákok számára írt tankönyvektől, vagyis figyelembe kell(ene) venniük a kétnyelvű helyzetben történő anyanyelvi nevelés sajátosságait” (2009: 225).

A romániai tankönyvek szemlélete sem sokban különbözik a szlovákiaiakétól: „A többségében egynyelvű/egynormájú szemléletet közvetítő tankönyvek vagy egyáltalán nem foglalkoznak a kétnyelvűséggel és annak hatásaival a tanulók nyelvhasználatára, vagy ha mégis, akkor egyenesen hibásnak, irtanivalónak tekintik a kisebbségi anyanyelvváltozat kontaktusjelenségeit” (Kádár 2017: 29).

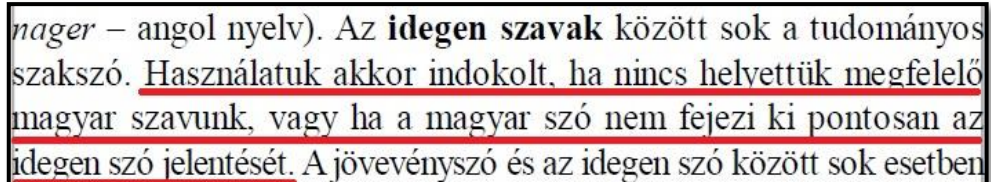
Az is sajnálatos tény, hogy: „a nyelvi tévhitek terjedésében, terjesztésében sajátos szerepe van az iskolának, illetőleg a magyartanároknak, valamint azoknak az egyetemi hallgatóknak, akik magyartanári pályára készülnek, hiszen a felnövekvő generáció nyelvszemléletét leginkább ők alakítják majd. Ha a magyartanár nyelvi tévhiteket ad át tanítványainak, akkor tudományos szempontból pontatlan információkat terjeszt, és rossz irányba befolyásolhatja a felnövekvő nemzedék nyelvszemléletét. Fontos, hogy a magyartanárok tisztában legyenek a nyelvi tévhitek jelentőségével, tudományosan cáfolni tudják, és ne terjesszék azokat” (Presinszky 2015: 24).

A 25. képen megjelenő tananyagrészhez kapcsolódó b) kérdés egyértelműen azt sugallja, hogy, nemcsak a kölcsönszók, hanem az idegen nyelvi hatás ellen is „harcolni kell”. Ez az



elképzelés azokban a mítoszokban gyökerezik, melyek szerint az idegen lexikai és nyelvtani hatás következtében elveszhetnek nyelvünk jellegzetes, ősi vonásai, eltűnhetnek eredeti szavai – annak ellenére, hogy azok jobbak a kölcsönzötteknél –, ezek a folyamatok pedig végeredményben akár nyelvcserehez is vezethetnek (vö. Lanstyák 2007b: 187–191).

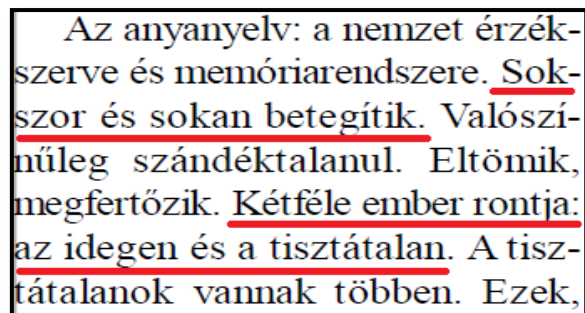
A Perdukné–Braun-féle tankönyv is csak indokolt esetben tartja „helyesnek” az idegen szavak használatát:



nager – angol nyelv). Az **idegen szavak** között sok a tudományos szakszó. Használatuk akkor indokolt, ha nincs helyettük megfelelő magyar szavunk, vagy ha a magyar szó nem fejezi ki pontosan az idegen szó jelentését. A jövevényszó és az idegen szó között sok esetben

26. kép: Az idegen szavak megjelenítése a Perdukné–Lator-féle 9. osztályos tankönyvben

Ugyanez a tankönyv máshol egy Ratkó-idézet segítségével helyteleníti az idegenszó-használatot:



Az anyanyelv: a nemzet érzékszerve és memóriarendszere. Sokszor és sokan betegítik. Valószínűleg szándéktalanul. Eltömik, megfertőzik. Kétféle ember rontja: az idegen és a tisztátalan. A tisztátalanok vannak többen. Ezek,

27. kép: Az idegen szavak helytelenítése a Perdukné–Lator-féle 9. osztályos tankönyvben

A 25–27. képek szövegrészleteiben legalább három nyelvi ideológia ismerhető fel: a necesszizmus, amely szerint a nyelvben vannak szükségtelen, helytelen formák, a fetiszizmus, amely szerint a nemzeti nyelv, természetfeletti, isteni tulajdonságokkal rendelkezik, valamint a maternizmus, amely szerint az anyanyelvhez való viszonyulás különbözik a többi nyelvhez való hozzáállástól (vö. Lanstyák 2017). Az utóbbi két ideológián alapulnak az olyan mítoszok, amelyek szerint az anyanyelvet ápolni, óvni kell, vagy hogy az anyanyelvéhez minden embert különleges kapcsolat fűz. Utóbbi elképzelés a szlovákiai magyar szakmunkásképzők tankönyvében is megjelenik:

lió anyanyelvi beszélővel. Az **anyanyelv** az a nyelv, amelyet az ember gyermekkorában a szüleitől vagy a környezetétől megtanul. Anyanvelvét az ember a mindennapi életben természetes módon képes használni, gondolatait ezen a nyelven tudja a legkönnyebben kifejezni.

28. kép: Az anyanyelv szerepe a Csicsay–Kulcsár-féle középiskolai tankönyvben

A szövegrészletben felfedezhető továbbá a nyelvi identizmus ideológiája is, amely szerint minden ember azonosul valamelyik nyelvvel és/vagy nyelvváltozattal (vö. Lanstyák 2017).

Az alábbi tankönyvrészlet egy másik nyelvi ideológián alapuló mítoszt közvetít a tanulóknak:

### A köznyelv és az irodalmi nyelv

A tájegységekhez nem kötött, egységes beszélt nyelvet **köznyelvnek** nevezzük. Ilyen a napi beszélgetéseink során használt nyelv (az ún. **társalgási nyelv**), melyet akkor használunk, ha nem kell különösképpen fogalmaznunk vagy választékosan beszélnünk. A köznyelvet írásban is használhatjuk, mégpedig olyankor, amikor nem készítünk hivatalos szöveget. Ilyenek a magánlevelek, az egymásnak írt rövid üzenetek.

Az **irodalmi nyelv** a köznyelv magasabb szintű, kiművelt változata. Az irodalmi nyelvet az adott nyelvet használók minden tagja ismeri és megérti. Ez a nyelv elsősorban a hivatalos szövegek nyelve, a tömegtájékoztatás (újság, televízió, rádió) nyelve, a tankönyvek és a tudományos szövegek nyelve, és az ünnepi, emelkedett hangvételi beszédek megfogalmazásakor is ezt a nyelvet használják.

29. kép: A beszélt és írott nyelv megjelenítése a Bolgár–Bukorné-féle 9. osztályos tankönyvben

A tankönyvben megjelenő tévhit azon a vélekedésen alapul, mely szerint az írott nyelv jobb a beszéltnél, ezért az előbbi a valódi követendő példa (vö. Lanstyák 2007b: 178), a mítosz pedig a nyelvi szkriptizmus ideológiájában gyökerezik. A Perdukné–Lator-féle 9. osztályos kárpátaljai tankönyv (2009) hangsúlyosabban akarja érzékeltetni az írott és beszélt nyelvváltozat közti különbségeket, ezért nyelvhelyességi vonatkozásokra is hivatkozik:

A beszélt nyelvi szövegek lazábbak, szerkesztésük szabálytalanabb, mint az írott szövegeké. Gyakoriak bennük a nyelvhelyességi hibák.  
Az írók főként a jellemzés és a reális ábrázolás céljából élnek a társalgási stílus adta hatáskeltő elemekkel.

30. kép: A beszélt és írott nyelv megjelenítése a Perdukné Lator – Braun-féle 9. osztályos tankönyvben

Az új ukrainai magyar nyelv-tankönyvek szerencsére nagy változáson estek át elődeikhez képest: „Mindenképpen új, a nemzetközi és magyar nyelvtudomány szellemiségével egyező az új tanterv szemléletváltása a magyar nyelv különböző változataival, a nyelvi változatossággal kapcsolatban. Hiába is keresnénk a tantervben olyan részeket, amely arra buzdítja <sic!> a tanárokat, hogy irtsák ki a tanulók nyelvhasználatából a nyelvjárási jelenségeket vagy a magyar nyelv kárpátaljai helyzetéből adódó kontaktusnyelvi hatásokat. Azaz: a tanterv nem a felcserélő (szubtraktív), hanem a modern nyelvészeti és nyelvpedagógiai álláspont által képviselt, nyelvi emberi jogi szempontból is támogatandó hozzáadó (additív) nyelv szemléletet alkalmazza és ajánlja a pedagógusoknak” (Beregszászi 2011: 36–37). A 10. osztályos tankönyv a kódváltás és szókölcsonzés témakörével, a 11.-es pedig a kárpátaljai magyar nyelvváltozatok és a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat adatbázisának témakörével foglalkozik bővebben (vö. Márku 2015).

Az ilyen jellegű szemléletváltás – ha csak részlegesen is – Szlovákiában már korábban megtörtént, ugyanis a középiskolákban jelenleg használt tankönyvcsalád megjelenése előtt forgalomba került egy másik, szociolingvisztikai szemléletű tankönyvcsalád-tervezet első tagja (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009), amelyet – folytatása nem lévén – később összekapcsoltak a dominánsan nyelvművelői szemléletű Uzonyi–Csicsay-féle felsőbb osztályoknak készült könyvekkel.

A magyarországi tankönyvek azért maradtak az elemzés végére, mert mind a nyelvjárássok, mind pedig a kétnyelvűség kérdéskörét adekvát módon közelítik meg, nem tartalmazzak velük kapcsolatos nyelvi tévhiteket, sőt bizonyos esetekben egyenesen cáfolják azokat. Jó példa erre a 12. osztályos OFI-s tankönyv (Baranyai–Téglásy 2017), amely egy frappáns Nádasdy-idézet segítségével leplezi le az idegen szavak használatához fűződő mítoszt:

„A nyelvvel kapcsolatos tévhiedelmek egyike az, hogy a nyelvben bizonyos dolgokra »szükség« volna, másokra meg nem. Sokan azt hiszik, hogy idegen szó átvétele csakis akkor helyeselhető, ha arra »szükség« van. Egyrészt szögezzük le, hogy a nyelvben semmit sem lehet »helyeselni« (ez olyan volna, mintha az állattanban mondjuk a hörcsögöt helyeselnénk), másrészt a nyelvben nem értelmezhető a »szükség« fogalma. Igaz, a nyelvek sokszor az új jelenségekre, találmányokra azok nevét is átveszik (*telefon, kommunális*), ám sokszor éppen a régi szavaikat alkalmazzák (például a magyar *kocsi, piac, felhív* szavakat száz éve még ismeretlen dolgokra használjuk); és fordítva, régi és változatlan dolgokra egyszer csak új szavakat vesznek át (például a magyarban a német *sógor*, az ótörök *kék*, a latin *sors*), holott e dolgok nyilván azelőtt is ismertek voltak.

31. kép: Az idegen szavak használatával kapcsolatos mítosz cáfolata a 12. osztályos OFI-s tankönyvben

Domonkosi Ágnes egyik tanulmányából (2016) azonban kiderül, hogy a középiskolai OFI-s magyar nyelv és kommunikáció tankönyvcsalád tankönyveiben és munkafüzetekben összesen

21 nyelvi ideológia jelenik meg: az instrumentalizmus – a nyelv külsődleges használati eszköz –, az elementarizmus – a nyelv elemekből épül fel –, a performancionizmus – bizonyos jelenségek csak a nyelvhasználatban élnek, nem részei a nyelvi rendszernek –, a pluralizmus – a nyelvi változatosság pozitív jelenség –, az egalitarizmus – minden nyelvváltozat egyformán értékes –, az ekvilibrizmus – minden nyelv és nyelvváltozat egyformán jó, egyformán nehéz stb. –, a kommunikacionizmus – a nyelvi közlés funkciója a tartalomátadás –, a varietizmus – a nyelv jól elhatárolható, „dologszerű” nyelvváltozatokból áll –, a reifikacionizmus – a nyelvek és nyelvváltozatok a beszélőkön kívüli entitások –, a distinkcionizmus – az egyes nyelvek és nyelvváltozatok jól elkülönülnek egymástól –, a dekorizmus – az előnyösebb esztétikai tulajdonságokkal rendelkező (pl. stílusosabb) nyelvi forma helyesebb a többinél –, a szituacionizmus – a nyelvi forma helyénvalósága a beszédhelyzet függvénye –, az egzaktizmus – a tartalmilag pontos forma jobb a félreérthető, homályos stb. formánál –, a monitorizmus – a tudatosan használt nyelvváltozat, nyelvi forma jobb, mint az öntudatlanul használt –, az identizmus – minden beszélő azonosul egy konkrét nyelvvel vagy nyelvváltozattal –, purizmus – a nem idegen nyelvi formák jobbak az idegeneknél –, antizsargonizmus – az egyes nyelvváltozatok zsargonszerű használata negatív jelenség –, necesszizmus – a nyelvben vannak szükségtelen, helytelen formák –, maternizmus – az anyanyelvhez való viszonyulás különbözik a többi nyelvhez való hozzáállástól –, fetiszizmus – a nemzeti nyelv, természetfeletti, isteni tulajdonságokkal való felruházása (az egyes ideológiák részletes meghatározását l. Lanstyák 2011a, 2017). A szerző végezetül megjegyzi, hogy: „mindemellett igen erőteljes a nyelvi pedagógizmus ideológiájának érvényesülése is, azaz a tankönyvek meglátásai, sőt tanácsai, előírásai (főként a 9. és 10. évfolyamnak szóló könyvek kommunikációs fejezeteiben) messze túlmutatnak a nyelvhasználaton, jelezve a tankönyvszerzőknek azt a meggyőződését, hogy az anyanyelvi nevelést erkölcsi neveléssel kell összekapcsolni, ha azt akarják, hogy sikeres, eredményes legyen” (Domonkosi 2016: 43).

A fentiek kapcsán újra utalnunk kell arra, hogy míg a nyelvi tévhitek, babonák és mítoszok károsak is lehetnek (ha másért nem, akkor azért mert alaptalanok), addig a nyelvi ideológiák önmagukban sem nem jók, sem nem rosszak, sőt sok esetben azt is meghatározzák, hogy egyes nyelvészek, nyelvészeti irányzatok hogyan vélekednek a nyelvről: „A nyelv önreflexív értelmezései fontosak egy nyelvközösség önfenntartásában, akár elfogadja azokat az adott korban a tudományos leírás, akár nem. Az értelmezések, ideológiák legnagyobb része nem a tudományos leírásból ered, hanem alapvetően a beszélő ember megfigyeléseiből, valamint az azokra adott válaszokból. E »népi kategorizációs« vélekedéseket a nyelvtudomány egyes irányzatai, kellő gondolati rokonság esetén, hajlamosak becsatornázni a nyelv



tárgyilagosabbnak szánt leírásaiba is (Tolcsvai Nagy 2017: 32). „A nyelvi ideológiák és filozófiák tanulmányozása során világossá vált előttem, hogy ezek a nyelvalakítást, annak minden válfaját (nemcsak a létező magyar nyelvművelést, hanem a más nyelvközösségekben folytatott nyelvművelést, de a nyelvtervezést és a nyelvmenedzselést is) sokkal nagyobb mértékben befolyásolják, mint azt korábban gondoltam, sőt mindenfajta nyelvi vonatkozású tevékenységnek – így a tudományos kutatásnak is – rendkívül fontos meghatározói” (Lanstyák 2009b: 27).

Összegzésként meg kell állapítanunk, hogy sajnos a kisebbségi nyelvtankönyvek nagy számban tartalmaznak nyelvi tévhiteket, amelyek a legtöbb esetben károsak, mivel negatívumként értékelik az anyaország határain kívüli magyar nyelvhasználat jellemzőit. Ez pedig azt is jelenti egyben, hogy a tanulókat nem készítik fel megfelelően a mindennapok magyar nyelvű kommunikációs helyzeteire (vö. Misad 2020: 214).

Az is világosan látszik azonban, hogy az anyanyelvoktatás nem működhet nyelvi ideológiák és a bennük gyökerező mítoszok nélkül, hiszen azok ugyanúgy, ahogy a nem nyelvi mítoszok is, bizonyos esetekben a kisebbségi közösség összekovácsolását, identitástudatának erősítését segítik elő. Az pedig (addig, amíg egy másik ember, csoport nyelvhasználatát nem minősíti helytelennek) minden diáknak és embernek – kisebbségben és többségben egyaránt – a magánügye, hogy erős érzelmek fűzik-e anyanyelvéhez, azt értéknek tartja-e, esetleg valamilyen megfontolásból lehetőség szerint mellőzi az idegen kifejezések használatát stb.

### **3.4. Nyelvi diszkrimináció és tolerancia az oktatásban**

Mielőtt részletesen ismertetjük a bevezetőben már említett BBB-módszert (vö. Lőrincz – Istók – Baka L. 2022), összegeznünk kell egy 1977-es amerikai per és egy 2017–2018-as Kárpát-medencei kutatás tanulságait: az előbbieket William Labov (1982: 167–174), Fényes Csaba (2012: 2–3) és Sándor Klára (2014: 16–17) összefoglalói, az utóbbiakat pedig Jánk István monográfiája (2019) alapján. A két esemény ugyan térben és időben is távol esik egymástól (kb. 7500 km és 40 év), mégis közös bennük, hogy felhívják a figyelmet a pedagógusok tanulókkal szembeni nyelvi alapú diszkriminációjára.

1977-ben az afroamerikai gyermekek szülei pert indítottak az Ann Arbor-i Martin Luther King Általános Iskola ellen, mert sérelmezték, hogy az intézmény nem veszi figyelembe a tanulók szociokulturális és nyelvi háttérét a mentális és tanulási képességük felmérése során. A problémát többek között az okozta, hogy az afroamerikai gyermekeknek a mentálisan sérültek és a tanulási zavarokkal küzdők számára fenntartott osztályokba kellett járniuk, mivel

az iskola olyan képességfelmérő tesztet használt, amelyek a standard angolra épülő nyelvi modulokat tartalmaztak. A bíróság ezt a fajta hozzáállást a nyelvészek szakértői véleménye alapján diszkriminatívnek ítélte, mivel az afroamerikai gyermekek otthonról hozott nyelvváltozata, az afroamerikai angol (régében: fekete angol) hangtanában és nyelvtanában is markáns eltéréseket mutatott az iskola által elvárt standard angolhoz képest. A standard angolban használatos *pin* 'tű' és *pen* 'toll', illetve *sheaf* 'halom, csomó' és *sheath* 'tok, burok' szavak megkülönböztetése egy képességmérő tesztben azért tekinthető diszkriminatívnek, mert míg a standard angolban részlegesen eltérő (paronímia), addig az afroamerikaiban ugyanolyan a szópárok ejtismódja (homofónia), következtetésképpen az afroamerikai angolt beszélő gyermek nem tud különbséget tenni a kettő között. Az érintett tanulók hátrányos megkülönböztetését az okozta, hogy a képességüket és tudásukat egy számukra nem vagy kevésbé ismert nyelvváltozat alapján ítélték meg, miközben a saját dialektusukra épülő hasonló kérdések esetén meg lett volna a lehetőségük a helyes válaszadásra. A bíróság a fentiek alapján a szülőknek adott igazat, az intézményt pedig arra kötelezte, hogy dolgozzon ki egy olyan programot, amely nem fogja magától értetődőnek venni a standard angol ismeretét, hanem az otthonról hozott nyelvváltozatból kiindulva teszi majd lehetővé annak lépésről lépésre való elsajátítását (vö. Labov 1982: 167–174, Fényes 2012: 2–3, Sándor 2014: 16–17).

Az alábbiakban Jánk István a *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben* c. könyvének (2019) tanulságait foglaljuk össze röviden. A szerző 2017 és 2018 között nagymintás mérést végzett a Kárpát-medencei (magyarországi, szlovákiai, romániai és ukrainai) gyakorló és leendő magyartanárok körében. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy jelen van-e a nyelvi diszkrimináció a pedagógiai értékelésben. A kutatásból kiderült (13–16, 64–66, 194–199), hogy a tanulók feleletét nem annyira az elhangzott információk, mint inkább a nyelvváltozatuk és a nyelvhasználatuk alapján értékelik a magyartanárok. Ez azt jelenti, hogy egy standard nyelvváltozatban (közmagyarban) és/vagy kidolgozott nyelvhasználati módban („szép”, hosszú, kerek mondatokban) elmondott, de tartalmilag gyengébb feleletre a tanárok hajlamosak jobb jegyet adni, mint arra, amelyik minden lényeges információt tartalmaz, de nyelvjárásban (pl. a palócban) és/vagy korlátozott (sok tömondatot és szóismétlést tartalmazó) nyelvhasználati módban hangzik el. Egyszóval: a magyartanár nem a tudást, hanem a beszéd módját értékeli, s mindezt az előítéletei alapján. Hozzá kell ugyanakkor tennünk, hogy ennek sokszor nincs is tudatában. Az értékelésre kiható nyelvi diszkrimináció veszélye, hogy a gyermek egy idő után arra a következtetésre juthat, hogy főlegesen tanul, a pedagógus ugyanis nem értékeli az erőfeszítéseit. A szerző szavaival élve: „A Pygmalion-effektus, vagyis az önbeteljesítő jóslat fog érvényesülni: a gyermek végül azonosul a szereppel, ami

a pedagógus (és a társadalom) előzetes elvárásának, feltételezésének megfelel. [...] Ennek végkifejlete pedig, hogy nagyon sok tehetséges tanulót már nagyon korán elveszítünk, ami nem csak az érintett gyermek szempontjából óriási probléma és hiba, hanem a társadalom egészére nézve is” (Jánk 2019: 198).

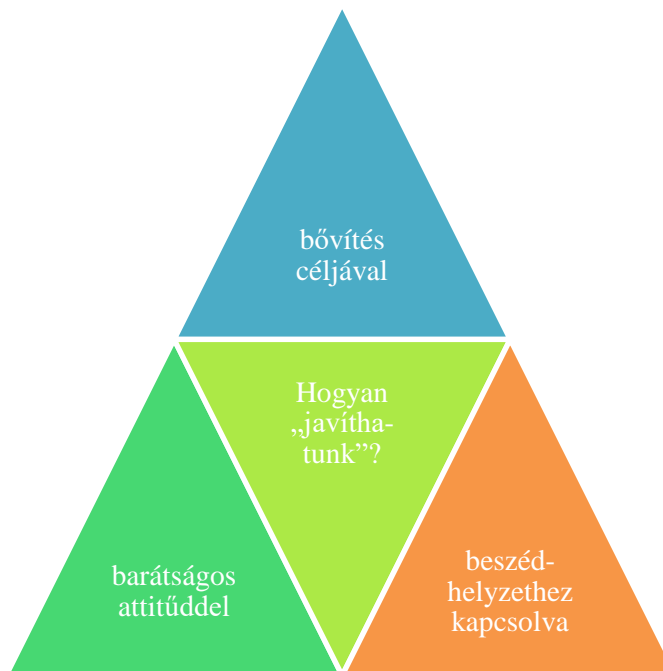
Jánk kutatását azért állítottuk párhuzamba a negyven évvel korábbi Ann Arbor-i esettel, hogy rámutassunk általa az iskolai nyelvi diszkrimináció XXI. századi jelenlétére is: jól látható, hogy a jelenséget évtizedek alatt sem sikerült felszámolni. Az általunk szorgalmazott BBB-módszer a nyelvi tolerancia tudatos kiépítésének az egyik hasznos eszköze lehet: rövidtávon elősegítheti a pedagógusok tanulók nyelvhasználatára irányuló negatív megjegyzéseinek (azaz a diszkriminatív pedagógiai kommunikációnak) a felszámolását, hosszútávon pedig az ennek hatására bekövetkező szemléletváltás pedagógiai értékelésre való kiterjesztéséhez is hozzájárulhat.

### **3.4.1. A BBB-módszer**

Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése leginkább az óvodapedagógus, a tanító és a magyartanár feladata, de korántsem mindegy, hogy milyen (1) céllal, (2) attitűddel és (3) szemléletet követve történik.

Az általunk kialakított BBB-módszer a szociolingvisztikában jól ismert megoldásokat három könnyen megjegyezhető kulcsszóhoz (bővítés, barátságos attitűd, beszédhelyzet) kapcsolja (lásd: 6. ábra), hozzásegítve ezzel a pedagógust egy elfogadó(bb) nyelvszemlélet kialakításához. A módszer lényege, hogy ha bármilyen megjegyzést is fűzünk a gyermekek nyelvhasználatához, azt mindig bővítés céljával, barátságos attitűddel és beszédhelyzethez kapcsolva tesszük.





6. ábra: A BBB-módszer

*(1) B mint bővítés*

Nyelvművelésünk nyelvgyarapítás helyett sokszor még ma is nyelvszegényítő tevékenységet folytat (vö. Lanstyák 2014b: 23), amikor az idegen szavak, a szlengszavak, a tájszavak vagy az általa agrammatikusnak vélt nyelvi formák ellen szólal fel. Az anyanyelvkompetencia-fejlesztés célja azonban nem lehet a nyelvszegényítés – sem lexikai (szókincsbeli), sem pedig grammatikai (nyelvtani) szinten –, a pedagógusnak arra kell törekednie, hogy a meglévő tudáselemeket újabb elemekkel bővítse, lehetővé téve így a gyermekek számára, hogy kényelmesen, otthonosan érezzék magukat a különböző beszédhelyzetekben. Nem az a cél tehát, hogy a kelet-szlovákiaiak *lapcsánka*, a palócok *krumplibaba*, a csallóköziek pedig *placki* helyett *tócsnit* fogyasszanak, hanem az, hogy megismertessük velük e szavak köznyelvi megfelelőjét (‘reszelt krumpliból készült, erősen fűszerezett, olajban kisütött palacsintaszerű tésztaétel’) is. Ha egy óvodás vagy általános iskolás gyermek azt mondja, hogy nagyon szereti a *nanukot* és a *dezertet*, akkor a pedagógusnak nem szabadna úgy reagálnia, hogy ezek a szavak *csúnyák*, ezért ne használjuk őket, hanem a bővítés szándékával alternatívát kellene kínálnia a gyermek számára pl. úgy, hogy a *jégkrém* és a *bonbon* valóban finom édességek. A szókincsbővítés ilyen jellegű folyamata ugyan az iskolarendszer bármely szintjén redundánsnak tűnhet (vö. Horváthová 2017), viszont a többszörös megerősítés a bevéődés mellett éppen azt szolgálja, hogy a gyerekeknek a

különböző verbális kommunikációs helyzetekben sikerélménye legyen. Ezt az elfogadó, a gyermek lelki fejlődésére előnyös hozzáállást hozzáadó (additív) nyelvszemléletnek nevezzük. Mindezt azért fontos megjegyeznünk, mert a tapasztalatok sajnos azt mutatják, hogy egy-egy standard nyelvi elem vagy forma terjesztése – különösen iskolai keretek között – sokszor a nemstandard elemek vagy formák (pl. a tájszavak, a szlengszavak, az idegen szavak) kiirtásának a szándékával, azaz felcserélő (szubtraktív) nyelvszemlélettel történik. Az anyanyelvoktatásban természetesen minden esetben a standard nyelvváltozat elsajátíttatására kell törekedni, de nem mindegy, hogy ez milyen módszerekkel történik. Ha ugyanis azt szeretnénk, hogy a következő generációk anyanyelvi kompetenciája széleskörű legyen, akkor a felcserélő szemléletmód helyett célszerű lenne a hozzáadót preferálni, vagyis szituatív két- és kettős nyelvűekké nevelni a gyerekeket, ezáltal pedig elfogadóvá tenni őket a sajátjuktól eltérő nyelvhasználattal szemben. Ez egy idő után azt eredményezné, hogy a nyelvi tévhitek életerejé csökkenne, illetve, hogy a tanulók számára természetessé válna, hogy „van élet a standardon túl”, de nemcsak otthon vagy a barátaikkal beszélgetve, hanem a nyelvtanórán is. Ennek kapcsán a magyar kisebbségek tagjai tudatosíthatnák, hogy: 1. nyelvhasználatuknak sajátos színezete van, amely nem rosszabb a standard nyelvváltozaténál, csak bizonyos okokból különbözik tőle; 2. a standard nyelvváltozat elsajátítására szükség van, hiszen ez a nyelvváltozat a nemzeti összetartozás egyik fontos (ha nem a legfontosabb) szimbóluma, emellett pedig kiemelt kommunikációs szerepe van a magyar nyelvközösség egészét tekintve.

### *(2) B mint barátságos attitűd*

Az otthonról vagy a baráti környezetből hozott változatok (pl. tájszavak, szlengszavak, idegen szavak) negatív jelzőkkel való minősítése a standard formák kizárólagosságát, egyszersmind a vernakuláris (helyi) nyelvváltozat alsóbbrendűségét sugallják. A pedagógusok preskriptív (előíró), illetve szubtraktív (felcserélő) nyelvszemlélete negatív hatással lehet a gyermekek lelki fejlődésére. Ha ugyanis folyamatosan azt hallják, hogy *helytelenül*, *csúnyán* vagy *rosszul* beszélnek magyarul, akkor az otthonról hozott anyanyelvváltozatukat – a szüleik, nagyszüleik, rokonaik stb. által beszélt nyelvváltozatot – vonják kétségbe, identitás- és önbizalom-rombolást végezve ezáltal. Az anyanyelvváltozat folyamatos stigmatizálása, megbélyegzése azt eredményezheti, hogy a gyermek visszahúzódó, kevésbé kommunikatív lesz az órán. Meggyőződésünk szerint a standard nyelvváltozat megismertetése barátságos attitűddel – a gyermekek nyelvjárását tiszteletben tartva – is megvalósulhat. Ez azért is különösen célravezető, mert a pedagógiai kommunikációval, a tanári munka

eredményességével foglalkozó kutatások egy része rámutat arra, mennyire fontos, hogy a pedagógus figyelembe vegye a tanulók meglévő – akár otthonról hozott – tudását is, amelynek függvényében az optimális tanulási környezet hatékonyabban kialakítható (vö. Horváthová–Szököl 2016: 21). A vernakuláris változatok (pl. *hranolki* 'hasáburgonya', *futnák* 'futnék', *ihassuk* 'ihatjuk') hallatán a következő kérdésekkel vezethetjük rá a gyermekeket a szavak és nyelvi formák közmagyar megfelelőire: *Hogyan mondják ezt a televízióban? Hogyan hallod ezt a rádióban? Hogyan szoktad ezt látni az újságban? Szokták-e ezt mondani másképpen?* stb. Ezek a megoldások azt mutatják, hogy a nyelvi tolerancia eszközeivel és lelki sérelmek okozása nélkül is lehet standard nyelvváltozatot tanítani.

A barátságos attitűd kapcsán érdemes újra megemlíteni az ÉKsz.<sup>2</sup>-t is, melynek határon túli szóállományát a határtalanítás szellemében állították össze. A határtalanítás folyamata elsősorban azokra a nyelvészeti munkálatokra vonatkozik, amelyek célja, hogy az anyaországi nyelvészeti kiadványokban (pl. értelmező szótárak, idegen szavak szótárai, helyesírási szótárak, szinonimaszótárak stb.) jelentőségükhöz mérten, vagyis az egyes kisebbségek beszélőinek számarányát szem előtt tartva, megjelenjenek a magyar nyelv határon túli változatai is (vö. Benő–Juhász–Lanstyák 2020: 154). A szlovákiai magyar szavak viszonylatában ez 104 önálló és 8 utaló szócikket jelent, ami a teljes szótári anyagnak megközelítőleg csak a 0,15%-a, ezenkívül pedig 125 egyetemes magyar szócikk esetében jelenik még meg valamilyen módon a szlovákiai magyar vonatkozás (vö. Lanstyák 2004: 168). Az anyanyelvoktatás szempontjából ez azért fontos, mert ha a gyerekek egy magyarországi kiadvány hasábjain találkoznak saját nyelvhasználatuknak azon elemeivel is, amelyekről eddig azt hallották, tanulták, hogy *csúnyák* és/vagy *helytelenek*, akkor a későbbiekben sokkal elfogadóbbak lesznek velük kapcsolatban. A barátságos hozzáállás tovább fokozható azzal, ha a magyartanár olyan feladatokat is bevisz a nyelvtanórára, amelyek a kisebbségi nyelvhasználat anyaországitól eltérő jellegzetességeit ismertetik (vö. Lőrincz G. 2013, 2014: 62–75, 2016: 185–201).

### (3) *B mint beszédhelyzet*

A szociolingvisztikában jól ismert közhely, hogy minden természetes emberi nyelv nyelvváltozatokban (ún. lektusokban) él, és minden nyelvváltozatnak megvan a maga normarendszere (szabályrendszere). A beszélők a természetes élő nyelvek egymással kapcsolatban álló, egymás mellett élő nyelvváltozatainak elemei közül válogatnak, így létrehozva a rájuk jellemző sajátos és egyedi idiolektust (vö. Kiss 2002: 58). A nyelv tehát heterogén, mert különböző nyelvváltozatok összessége, a nyelvváltozatok egyik fő jellemzője

pedig szintén a sokszínűség, ami bizonyítja, hogy a változatosság a nyelvi rendszer belső tulajdonsága (vö. Sándor 1998: 58). A heterogenitás további megnyilvánulása a közvelegesség, hiszen a különböző nyelvváltozatokban sokszor fordulnak elő olyan nyelvi változók is, amelyek eredendően egy másik nyelvváltozathoz tartoznak (vö. Lanstyák 2009: 19). Ezért a természetes nyelvek egyetlen változatát sem lehetséges nyelvi változók nélküli kódra szűkíteni.

Bár az óvodai és iskolai kompetenciafejlesztés jórészt a standard nyelvváltozat elemeinek és formáinak a megismerésére irányul, a nyelvi és stilisztikai kifejezőeszközök adekvátsága (odaillősege) nem a standard nyelvváltozat, hanem a beszédhelyzet függvénye.

Vizsgáljuk meg például a szlovákiai magyarok által sokszor használt *nanuk* 'jégkrém' és *ticsinki* 'ropi, sóspálcika' szlovakizmust három különböző beszédhelyzetben: (1) Nem helyteleníthetjük azt, ha egy szlovákiai magyar a helyi büfében *jégkrém* és *ropi* helyett *nanukot* és *ticsinkit* kér: adekvát a közlés, hiszen a felek megértik egymást. (2) Ugyanez a kérés Magyarországon már inadekvátnak minősül, mivel a kiszolgáló – hacsak nem a határ közelében (pl. Győrben, Komáromban, Putnokon) él – nem ismeri a két kifejezést. (3) Hozzá kell ugyanakkor tennünk, hogy a standard forma is lehet inadekvát, ha a nemstandard változatot preferáló környezetben használjuk: egy szlovákiai magyar kisközségben élő nagymama például megbántva érezheti magát, ha unokája két hét budapesti tartózkodás után a jól megszokott *nanuk* és *ticsinki* helyett már *jégkrémet* és *ropit* kér tőle, azt sugallva (még ha tudattalanul is), hogy Magyarországon képzelet eljövését.

Nem várhatjuk el tehát a gyermekektől, hogy minden beszédhelyzetben a standard változatot használják. Találó hasonlattal él Lanstyák István, amikor a nyelvhelyesség, illetve nyelvi adekvátság kérdését az öltözködéshez hasonlítja: „Amennyire nem volna helyénvaló mondjuk tréningruhában menni színházba, legalább annyira volna helytelen öltönyben menni focizni vagy emésztőgödröt ásni. A nyelvben sincs ez másképpen: vannak alkalmak, amelyekhez az ún. *gondozott beszéd* illik; más helyzetekben az ún. *fesztelen beszéd* a legmegfelelőbb, de vannak olyan alkalmak is, amikor az ún. *lezser beszéd* a természetes. Az első esetben az *azt hiszem* forma a legmegfelelőbb, a másodikban az *asziszem*, a harmadikban pedig az *asszem* vagy az *aszem*” (Lanstyák 1998: 17).

A metanyelvi tudatosság és a nyelvitolerancia-érzék fejlesztésének kiváló eszköze lehet, ha nyelvi naplót íratunk tanulóinkkal. Ennek egyik módja az, ha a nyelvi standardizmus ideológiáján alapuló nyelvi problémák megfigyelésére és lejegyzésére kérjük őket. Az elemzés részét alkothatja a nyelvi példák (in)adekvátságának a beszédhelyzet alapján való értékelése is (a nyelvi naplók vezetéséről, ill. annak tanulságairól lásd: Lanstyák 2010b: 30, Ludányi 2020, Ludányi–Domonkosi 2021a, 2021b).

## 4. Komplex feladatsor

Az utolsó fejezetben következzen egy olyan feladatsor, amely segítséget nyújt ahhoz, hogy a tansegédlet elméleti részében leírtak a tanári gyakorlatban is megvalósíthatóak legyenek. Az alább ismertető feladatok nem sok hasonlóságot mutatnak a klasszikus, tankönyvekben és munkafüzetekben megtalálható jelentéstani feladatsorok feladataival, így teljes mértékben alkalmasak arra, hogy a magyartanárok a diákok szemantikai ismereteit a megszokottól eltérő módon is fejleszteni tudják. A kétnyelvűséggel kapcsolatos gyakorlatok szlovákiai magyar középiskolások számára készültek, de egy kis kreativitással a többi magyar kétnyelvű közösség anyanyelvoktatása számára is átalakíthatóak. A többi feladat a teljes magyar nyelvterületen hasznosítható, ám a nyelvjárásokkal kapcsolatosakat is érdemes az adott terület nyelvi sajátosságainak figyelembevételével módosítani. A megoldás során használandó szótárak, adatbázisok mindegyike megtalálható az interneten, ami gyorsabbá és érdekesebbé teheti a folyamatot a diákok számára.

### 1. Határozzátok meg az alábbi szavak jelentését (azt is, hogy mit jelentenek számotokra)!

*kutya, ház, barátság, kirándulás, halál*

Az első feladatban a diákoknak nemcsak a szavak fogalmi/denotatív/referenciális, hanem konnotatív jelentését is meg kell határozni. A megoldás során érdemes egyéni jelentéstérképeket, jelentéshálókat készíttetni a tanulókkal, mivel azok megmutatják, milyen azonos, illetve különböző tulajdonságok, érzések stb. társulnak egy-egy szóhoz (ezek a hálók kétnyelvűek és idegen nyelvet tanulók esetében akár különböző nyelvek szavait is tartalmazhatják). Az egyes jelentéstérképek összevetése után kiemelhetőek azok a jegyek, amelyek mindenkinél előfordulnak. Ezután a tanárnak utalnia kell rá, hogy hasonló folyamat figyelhető meg a nagyobb csoportokban, a társadalom egészében is, melynek eredményeképpen a közös jegyek száma optimalizálódik, de még mindig elégséges ahhoz, hogy a közösség tagjai egyetértsenek abban, mitől lesz pl. *asztal az asztal* vagy *szekrény a szekrény*.

**2. Írjátok le az összes olyan szót, amelyek az alábbi kifejezésekről eszetekbe jutnak! Milyen összefüggést találtok a megadott szavak kapcsolatainak mennyisége, illetve a szóképzésben/szókincsen belül elfoglalt helye között?**

*kenyér, atommag, monterka, karát, szelfi, bazén, tím*

A második feladat a szavak jelentésteliségét szemlélteti, ami szorosan összefügg azzal, hogy az adott szó az alap- vagy a kiegészítő szóképzés, illetve az egyén aktív vagy passzív szókincsének eleme-e. A szósorban szlovák és angol szavak is találhatóak, hiszen a környezeti és idegen nyelv gyakran vagy ritkán használt lexikai elemei – amelyekről a diákok sokszor nem is tudatosítják, hogy egy másik kódrendszerhez tartoznak – éppúgy erős vagy gyenge kapcsolatokkal rendelkeznek, mint az anyanyelv szavai. A gyakran használt nem anyanyelvi szavak akár olyan mértékben is beépülhetnek az egyén vagy a közösség tudatába, hogy már szinte csak anyanyelvi lexikai elemeket asszociálnak.

**3. Az alábbi szavak közül melyekhez tudtok kapcsolni vizuális/képi jellemzőt is? A képiséghez való viszony alapján milyen két csoportba oszthatóak ezek a szavak?**

*autó, szabadság, tető, elmélet, oroszlán, öröm*

A harmadik feladat arra épít, hogy a konkrét referenciájú szavak kettős kódolásúak, vagyis verbális és vizuális képzetek egyaránt kapcsolódnak hozzájuk, ezzel szemben az elvont fogalmakhoz tartozó szavak főként verbális képzetek hívnak elő. A feladat kapcsán azt is érdemes megvitatni a diákokkal, hogy ennek a jelenségnek minden valószínűség szerint két oka van: 1. a konkrét referenciájú szavak vizuálisan megjelennek a bennünket körülvevő világban is, míg az elvont fogalmak csak nyelvi világunkban léteznek.

**4. Kapcsoljátok két-két érzelmet az alábbi szavakhoz!**

*haza, otthon, háború, hús, óra, cammog, sportteljesítmény*

A negyedik feladat az egyes szavak érzelmi jelentését vizsgálja. Akár minden szó esetében annyi lehetséges válasz születhet, ahány gyerek van a csoportban, azonban a feleletek mindegyike besorolható a pozitív, a negatív vagy a semleges érzelmek kategóriájába. Az érzelmi jelentés szoros kapcsolatban áll a szóhangulattal, illetve a hangulatfestő szavakkal is: a kellemes hangzású szavakhoz általában pozitív, a rossz hangzásúakhoz pedig negatív



érzelmeket társítunk. Ennek a feladatnak is van a kétnyelvűséggel kapcsolatos vonatkozása, hiszen bizonyos szavak érzelmi töltése nagyon eltérő lehet kisebbségi, illetve többségi környezetben.

**5. Találtak-e összefüggést az alábbi szósorok tagjainak jelentése között? Fogalmazzátok meg, hogy ezek a szavak milyen alapon kerülhettek egymás mellé!**

*omlik – ömlik – romlik – bomlik*

*karika – korong – kerék – kör – gurul – görnyed – gyűrű – horog – hurok*

*mogyoró – bogyó – makk – bog – mag – begy*

Az ötödik feladat a hasonló hangalak és a nem minden esetben egyszerűen azonosítható közös szemantikai jegy meglétére épül, ami biztosítja, hogy egyes szavak akkor is összekapcsolódjanak a mentális lexikonban, ha eredetük nem azonos. A megoldás során a tanárnak utalnia kell arra, hogy a szinkrón és a diakrón szemléletmód nem minden esetben egyeztethető össze, hiszen a beszélők sokszor olyan szavak között is éreznek szemantikai kapcsolatot, amelyek más-más eredetűek, és az is előfordul, hogy az etimológiailag összefüggő szavak jelentésbeli összetartozása elhomályosul.

**6. Melyek azok a hasonló hangzású főnévek, amelyek eszetekbe jutnak az alábbi igékről? Figyeljete arra, hogy a főnév és az ige magánhangzója mindig magas–mély szembenállást mutasson (pl. *bök* → *bak*)! Határozzátok meg azt is, milyen szemantikai kapcsolat van az egyes szópárok tagjai között!**

*ér, csal, lép, nyel, leng, nyúl(ik), vág, óv, lep*

A hatodik feladat az igenévszó jellegű hangrendi párok jelentésbeli összefüggéseire épít. A felsorolt szavak párjait nem nehéz megtalálni, ám a köztük lévő szemantikai kapcsolat meghatározása nem minden esetben egyszerű, hiszen pl. az *ér* és *ár* különböző jelentései nemcsak egymással vannak homonim és poliszém viszonyban, hanem a két alak is poliszém viszonyban állt, mielőtt szóhasadással önálló lexémákká váltak. A tanár az előző feladathoz hasonlóan itt is utalhat arra, hogy az etimológiai és a szemantikai kapcsolat nem feltétlenül jár együtt.

**7. Határozzátok meg az alábbi szópárok tagjainak jelentését, illetve azt, hogy van-e összefüggés közöttük!**

*szabatos–szavatos, helység–helyiség, fáradtság–fáradtság, komponens–kompetens, eszencia–esszencia, vacak–vacok, csillag–csillog, csekély–sekély, datál–dotál*

A hetedik feladat a hasonló hangzású szavak szemantikai kapcsolatának egyértelműsítését szolgálja. Ha a tanár és az osztály megbeszéli a szópárok tagjainak jelentésbeli eltérését, akkor a tanulók mentális lexikonában esetleg nem megfelelően rögzült alak–jelentés viszonyok módosulnak.

**8. Az alábbi szópárok tagjai közül melyiket használnátok, ha szlovák, magyarországi, illetve szlovákiai magyar emberekkel kellene kommunikálnotok?**

*diplom – diploma, internát – internátus, prax – praxis, desszert – dezert, bufet – büfé, szirup – szörp*

A nyolcadik feladat a magyar és szlovák nyelvben egyaránt megtalálható, ám részleges alaki, és az esetek többségében jelentésbeli eltérést is mutató szópárok szemantikai viszonyait hivatott bemutatni: a szópárok tagjainak használatát az határozza meg, hogy a beszélők éppen egynyelvű (szlovák vagy magyar) vagy kétnyelvű (szlovákiai magyar) üzemmódban vannak-e. Ha a diákok nem boldogulnak a feladattal, akkor használhatnak szlovák értelmező szótárat, illetve az ÉKsz.<sup>2</sup>-t, amely tartalmazza a szóban forgó párok szlovákiai magyar tagjainak jelentéseit.

**9. Határozzátok meg az alábbi szóalakok elsődleges jelentését, majd keressétek meg a tövüket!**

*házasság, édesség, járvány, tiszteletlen, csevegő, csobogás, egészséges*

A kilencedik feladat a szavak morfológiai áttetszőségére épít, illetve arra, hogy ennek függvényében egészlegesen vagy elemző módon tároljuk-e őket a mentális lexikonunkban. Ha a tanár elmagyarázza a diákoknak, hogy a fenti szóalakoknak mi az abszolút töve, akkor a tárolásmódjuk, illetve az asszociációs tulajdonságaik is megváltozhatnak.

**10. Állapítsátok meg, hogy az alábbi szópárok közül melyeknek azonos, és melyeknek rokon a denotatív jelentése! A párokat legalább egy-egy újabb elemmel bővítsétek sorokká úgy, hogy a tagok közti jelentésbeli viszony ne változzon meg!**

*ló – táltos, zúz – aprít, bicikli – kerékpár, fut – rohan, hranolki – hasáburgonya,  
bordel – felfordulás, néz – bámul, fut – rohan*

A tizedik feladat a szinonímia és a tágabban értelmezett mezőösszefüggés különbségeit hivatott szemléltetni. A tanárnak a megoldás közben utalnia kell arra, hogy nem mindig egyszerű eldönteni, hogy egyes szavak valóban szinonimák-e, azaz csak fokozat-, esetleg intenzitásbeli különbség van köztük (pl. *fut, lohol, rohan*) vagy egy fölérendelt fogalomhoz tartoznak (pl. *mozog* → *ballag, kocog, sétál*). A feladatban ismételten előfordulnak szlovák lexikai elemek is, mivel ezek a kétnyelvűek mentális lexikonában a nagyon gyakori használat következtében magyar megfelelőik teljes értékű szinonimáiként jelennek meg.

**11. Keresetek olyan példányokat, amelyek ugyan beleillenek az *emlős, madár, bútor, gyümölcs* kategóriákba, de azoknak nem tipikus képviselői (pl. *szerszám* → *reflexkalapács, konyhai fogó*), majd találjatok olyan poliszém szavakat, amelyek különböző fogalmi kategóriába tartozó példányokat egy nyelvi kategóriaként kezelnek (pl. *ló* → *állat, sakkfigura, tornaszer*)!**

Ez a feladat a prototípus-elméletre épít, és egyben a fogalmi és a nyelvi kategorizáció különbségének szemléltetésére is szolgál. Ha a diákok nehezen boldogulnak a megoldással, akkor először érdemes megvitatni velük, mitől is lesz pl. *emlős* az *emlős*, majd ezután olyan *emlősöket* kerestetni velük, amelyek valamelyik jellemző tulajdonságuk folytán különböznek a többi társuktól. Ha a poliszém szavak is gondot okoznának, akkor ismét segítségül hívható az ÉKsz<sup>2</sup>. vagy az elektronikus formában is elérhető ÉrtSz. Néhány megoldási lehetőség: *pipa* → 'dohány szívására alkalmas eszköz', 'alkatrész', 'írásjel', 'mérge ember', 'hamis ember', 'nagy orrú ember'; *fül* → 'hallószerv', 'fogantyú', 'lapnak háromszög alakban behajtott sarka', 'párhuzamosan megnyitott ablakok a böngészőprogramban' stb. Azokra az esetekre is érdemes felhívni a tanulók figyelmét, amelyekben a poliszém szavak összetételi tagként szerepelnek, ezért a szótárak némelyiküket önálló szócikkben, a többi jelentéstől elhatárolva tárgyalják: pl. *kutya, földikutya, nagykutya* → *fakutya* → *prérikutya* → *repülőkutya*; *macska* → *vasmacska* → *papmacska* → *vadmacska* 'nő' → *zsákbamacska*.

**12. Keressetek olyan poliszém szavakat, amelyek jelentésszerkezete hasonló (pl. *levél ~ list, haza ~ vlast', egér ~ myš*), illetve eltérő (pl. *körte ≠ žiarovka, szem ≠ zrno, csiga ≠ kladka*) a magyar és a szlovák nyelvben!**

A tizenkettedik feladat abból indul ki, hogy mivel a poliszémia részben nyelvspecifikus jelentésvizony, ezért az azonos valóságkeleket a különböző nyelvek sok esetben másképpen nevezik meg. Ez a feladat is azt szemlélteti, hogy ha a nyelvi és a fogalmi kategorizáció fedné egymást, akkor a különböző nyelveknek nagyon hasonló módon kellene megnevezniük az ugyanazoknak az észlelési feltételeknek megfelelő valóságkeleket. Az első három pár jelentései a két nyelvben nagyon hasonlóak, a másik három pár poliszémiája azonban eltér: a szlovák nyelvben az izzó megnevezésére a *žiarovka*, a gyümölcsére a *hruška* használatos, a magyarban pedig mindkettőt *körtének* hívják; a gabonamag és a látószerv a szlovákban a *zrno*, illetve *oko*, a magyarban mindkettőt a *szem* jelöli; a puhatestű állat neve a szlovák nyelvben *slimák*, a tárcsaszerű gépalkatrésze *kladka*, a magyar beszélőközösség viszont mindkét esetben a *csiga* főnevet használja. Érdemes elmagyarázni a diákoknak, hogy ez nem azt jelenti, hogy az egyik vagy a másik beszélőközösség ne látná pl. az alaki hasonlóságot két valóságkelem között, hanem azt, hogy azok megnevezése során nem feltétlenül ugyanazokra a tulajdonságokra, jegyekre koncentrálnak.

**13. Állapítsátok meg, mi a különbség a magyarországi és a szlovákiai magyar kifejezés „motivációja” között!**

*általános iskola* → *alapiskola*,  *kaszinótojtás* → *orosztajtás*,  *munkaköri leírás* →  *munkatöltet*,  *tekintet nélküli* →  *tapintatlan*,  *javaslatot ad* →  *javaslatot tesz*,  *fehér jogurt* →  *natúr joghurt*

Ez feladat a kalkok (tükörszavak, tükörkifejezések) különböző típusaival ismerteti meg a diákokat. A tükörszavak „olyan szóképzési egységek, melyek az átadó nyelv szavainak hatására jöttek létre az átvevő nyelvben úgy, hogy azok többé-kevésbé követik a modellként szolgáló szavak alaki szerkezetét, vagy legalábbis jelentéstani szempontból hasonlóan motiváltak, mint átadó nyelvi modelljeik” (Lanstyák 2011b: 70). Ennél a feladatnál a tanárnak el kell magyaráznia, hogy bár ezek a kifejezések magyarul vannak, de minden esetben az államnyelv „világnézetét” tükrözik: a szlovák nyelvben ugyanis az a hangsúlyos, hogy az intézmény alapfokú, míg a magyarban, hogy általános műveltséget biztosít, előbbiben a joghurt színe, utóbbiban az a mozzanat meghatározó, hogy más anyag (pl. gyümölcs) hozzáadása nélkül készül, a szlovák megnevezés az étel leggyakoribb tálalási körülményeire utal (oroszlaláta-

ágyon), a magyar pedig arra vonatkozik, hogy egy sok (az eredetitől nagyban eltérő) változatban elterjedt ételről van szó, amely ezáltal olyan becsapós, mint a kaszinó stb.

**14. Keressétek meg az ÉrtSz.-ben az alábbi szavak jelentését, majd írjátok le, melyik átalatok ismert jelentést nem tartalmazza a szótár. Ha nem boldogultok a feladattal, akkor használjátok a Termini online Ht-szótárát!**

*bejárat, kihív, diéta, fix, iskolázás, málna, szirup*

A tizennegyedik feladat a jelentésbeli tükörszókkal ismerteti meg a tanulókat, melyeknek egy vagy több jelentése az átadó nyelvi megfelelőjük hatására – jelentésbővüléssel – jött létre azáltal, hogy a szó új – az átvevő nyelvben addig nem használatos – kontextusba (is) került (vö. Lanstyák 2011b: 71). „A jelentésváltozás fő motivációja a beszélő számára valamely okból szükséges új kategorizációs és konstruálási műveletekben adható meg, amelyek nyomán a megismerés általános jellemzői szerint jönnek létre új jelentések” (Tolcsvai Nagy 2013: 195–6). A *bejárat*nak a szlovákiai magyarban (szlovák hatásra) kialakult 'lépcsőház', a *kihív*nek 'filmet előhív', a *diétának* 'napidíj', a *fix*nek 'filctoll', az *iskolázás*nak 'tanfolyam', a *málnának* 'üditőital', a *szirup*nak pedig 'szörp' jelentése is. A ht-szótár azért jó segítség a feladat megoldásában, mert csak azokat a jelentéseket tartalmazza, amelyek eltérnek a közmagyarban/sztenderdben használatosaktól. Érdeemes felhívni a tanulók figyelmét arra is, hogy bár a szóban forgó kifejezések egyes jeletései az államnyelv hatására jöttek létre, némelyikük motivációja mégis erős lehet a magyar nyelv irányából is: a szlovákiai magyar *kihív* és a sztendert *előhív* igék igekötőjének jelentésszerkezete pl. egyaránt a kifelé irányultság mozzanatát foglalja magában.

**15. Állapítsátok meg az ÉrtSz. és a Termini szótár segítségével, milyen a stílusa (a használati köre) az alábbi szavaknak a sztenderdben, illetve a szlovákiai magyar nyelvhasználatban.**

*faktúra, katedra, firma, kanális, inspektor*

Ez a feladat a stílusbeli kölcsönszókkal foglalkozik. A diákok minden valószínűség szerint először elcsodálkoznak majd a példákon, hiszen a fenti lexémákkal kapcsolatban az él a (szlovákiai magyar) köztudatban (is), hogy a szlovák nyelvből származó közvetlen kölcsönszók. Ennek oka, hogy míg a szlovák nyelvben közhasználatúak, addig

Magyarországon a köznapi nyelvhasználatban ma már egyáltalán nem találkozni velük, legfeljebb szépirodalmi szövegekben vagy a szaknyelvekben fordulnak elő (vö. Lanstyák 2011c: 91–2). A diákok ennek a feladatnak a segítségével tudatosíthatják, hogy a fenti szavak valaha a teljes magyar nyelvterületen használatosak voltak, ma azonban már csak a kisebbségi magyar nyelvváltozatokra jellemzőek, amelyekben semleges stílusértékűek, Magyarországon viszont régiesnek számítanak.

**16. Párosítsátok össze azokat a szlovák–magyar frazémákat, amelyek szó szerint ugyanazt jelentik, amelyek szerkezete és jelentése nagyon hasonló, illetve amelyek szerkezete eltérő, jelentésük azonban hasonló. Próbáljátok meghatározni, mi lehet a két nyelv frazémáinak közös jelentésbeli mozzanata!**

*Aki á-t mond, mondjon b-ét is!*

*Épp az ámenre érkezett.*

*Ez nem fenéki tejföl.*

*Se füle se farka.*

*Mondja, mint a vízfolyás.*

*A kecske is jóllakjon, a káposzta is megmaradjon!*

*Aby bol aj baran celý, aj vlk sýty.*

*Nemá ani hlavu ani pätu.*

*Prist' na amen.*

*Kto povedal á, nech povie aj bé!*

*To nie je med lízat'.*

*Ako keď byčom plieska.*

Az azonos szerkezetű és jelentésű frazémák (*Aki á-t mond, mondjon b-ét is* / *Kto povedal á, nech povie aj bé*, *Épp az ámenre érkezett* / *Prist' na amen*) esetében az egyezés alapja magától értődő, hiszen a két betű mindkét nyelv ábécéjében követi egymást, az egyházi szertartások alkalmával pedig szlovákul és magyarul is gyakorta hangzik el az ámen. A hasonló szerkezetű pároknál (*Se füle se farka* / *Nemá ani hlavu ani pätu* – szó szerint: *Se feje se sarka*; *A kecske is jóllakjon, a káposzta is megmaradjon* / *Aby bol aj baran celý, aj vlk sýty* – szó szerint: *Hogy a bárány is egész legyen és a farkas is jóllakjon*) a két nyelv ugyanazt a helyzetet eltérő perspektívából konstruálja meg: ha valaminek nincs értelme, azaz eleje meg vége, akkor azt mindkét nyelv a test felső (fej és fül), illetve alsó részének segítségével fejezi ki; ha egy dologból mindkét fél profitál, akkor azt a szlovák és a magyar is általánosan ismert ellentétekkel szemlélteti. Bár ennek a csoportnak a frazémái nem fordíthatóak le szó szerint, mégis, ha a másik nyelvben hallja őket valaki, akkor nagy valószínűséggel azonnal hozzájuk tudja rendelni az anyanyelvében használatos ekvivalenseiket. Az eltérő szerkezetű frazémák (*Ez nem fenéki tejföl* / *To nie je med lízat'* – szó szerint: *Ez nem méznyalogatás*; *Mondja, mint a vízfolyás* / *Ako keď byčom plieska* szó szerint: *Mint mikor ostorral csapkod*) jelentése is azonos, de motivációjukban, képiségükben eltérőek: a szlovákság az optimális anyagi jólétet a mézzel, a magyarság a tejföllel társítja, a szünet nélküli folyamatosságról előbbinek az ostorral való csapkodás, utóbbinak a víz folyása jut eszébe. Az ebbe a csoportba tartozó állandósult



szókapcsolatok jellemzője, hogy teljesen más világképet tükröznek, hiszen nem idézik fel egymás idegen nyelvi megfelelőit. Arra is érdemes felhívni a tanulók figyelmét, hogy vannak olyan esetek, amikor az egyik nyelvben nincs jelentésbeli megfelelője egy adott szófordulatnak, tehát ha azt szeretnénk, hogy a másik közösség megértse, akkor vagy szinonimával, vagy körülírással kell élnünk. Az *Eltűnt, mint Petőfi a ködben* azt jelenti, hogy 'nyoma veszett, nyomtalanul eltűnt', ami a szlovák anyanyelvűek számára is érthető, mivel van szó szerinti megfelelője (*zmizol bez stopy*). A fordított esetet jól példázza a *V parte anjel, v čepci čert* (*Pártában angyal, főkéntben ördög*) közmondás, ami talán a kimutatja a foga fehérjét szinonima segítségével szemléltethető a legjobban. Ezekben az esetekben azért keletkezik szemantikai hiány, mert az a jelenség, amely a frazémában rögzül az adott közösség számára nem fontos, így nyelvileg nem konstruálódik meg.

**17. Állapítsátok meg, milyen „szemléletbeli” különbség van a nyelvjárásokban használt valódi tájszók és köznyelvi megfelelőik között!**

*csikmák – metélt (tészta), lepke – repencsek, takart – töltött káposzta, hancsik – vakond, tányéricsa – napraforgó, kenyérvég – gyürke, dumó stb.*

Ebben a feladatban a tanulók olyan szó párokkal találkoznak, amelyek tagjai mind a köznyelvben, mint a nyelvjárásokban morfológiailag és szemantikailag is transzparensnek, vagyis egyértelműen felismerhető bennük a jelölt tárgy vagy élőlény azon tulajdonsága, amelynek köszönhetően a nevéet kapta. Mivel azonban a valóság egy-egy szeletének megnevezésekor még egy nyelven belül sem feltétlenül ugyanaz a tulajdonság profilálódik ugyanabból a perspektívából, így ugyanannak a dolognak a jelölésére is több megnevezés alakulhat ki: a *repencsek* a rovar jellemző mozgásformájára (repülés), a *lepke* pedig a mozgás milyenségére (lebegő) utal; a *csikmák* a tészta alakjára, a *metélt* az elkészítésének módjára vonatkozik; a *hancsik* megnevezésben az állat által létrehozott képződmény (hant), a *vakond*ban pedig a rossz látás kerül előtérbe stb. A diákok figyelmét érdemes felhívni továbbá arra, hogy bizonyos esetekben ugyanannak a denotátumnak nyelvjárásonként is eltérő neve lehet (pl. *kacsa* → *réce, ruca, gece, góca, tóka stb.*) illetve arra szintén, hogy ezeknek a megnevezéseknek a motivációját nem minden esetben lehet megfejteni (pl. *patkány* → *guzgán, klócán, heréc stb.*).

**18. Beszéljétek meg a szomszédotokkal, mit jelentenek az alábbi szavak a sztenderd nyelvváltozatban, majd próbáljátok megfogalmazni, mi motiválhatta a köznyelvitől eltérő nyelvjárási többletjelentéseiket!**

*egres* 'éretlen szőlő', *agyar* 'irigy', *trágyáz* 'ételt zsíroz, fűszerez', *tulipán* 'egyfajta szénavágó eszköz', *cseléd* 'gyerek', *bogár* 'légy', *ember* 'férfi'

Ebben a feladatban a tanulók a jelentésbeli tájszókkal ismerkedhetnek meg, amelyeknek (a jelentésbeli kölcsönszókhöz hasonlóan) a nyelvjárásokban vannak olyan jelentései, amelyek a köznyelvből hiányoznak vagy másképp realizálódnak. A fogalmak összekapcsolásának alapját a konceptualizáció során minden esetben valamiféle kognitív motiváció (észlelésbeli hasonlóság) adja: az *egres* és az éretlen szőlő színe és íze hasonló, a szénavágó eszköznek az alakja hasonlít a tulipánhoz, az irigy ember vicsorog a másokra, vagyis az *agyarait*, a fogait mutogatja, a zsírt és a fűszert úgy szórják szét az étel tetején, ahogy a trágyát a földön, nemcsak a háznép, hanem a gyerek is a cselédséghez tartozik. A másik két példa megoldása már bonyolultabb, mivel ezeknél az alá- és fölérendelt fogalmak cserélődnek fel. Ez a jelenség a prototípuselvvel is összefüggésbe hozható, hiszen a nyelvjárási beszélők ezekben az esetekben elvileg úgy tekintenek a férfire és a légyre, mint az ember és a bogár prototípusára.

**19. Állapítsátok meg az ÉrtSz. internetes változatának segítségével, hogy mi motiválhatta az alábbi – ún. népetimológias – kifejezések kialakulását! Soroljatok fel néhány olyan általatos is ismert szóferdítéssel létrehozott kifejezést (pl. *nyögdíjas*, *hantapolitika*), amelyek hasonlítanak a népetimológiához, és próbáljátok meghatározni a létrejöttüket motiváló tényezőket.**

*adu* – *ágyú*, *birsalma* – *bűzösalma*, *náspángol* – *nádpáhol*, *peronoszpóra* – *fenerosszpóra*, *lucerna* – *lócérna*

A népetimológia lényege, hogy (részben vagy egészen) értelmessé tegye azokat az idegen kifejezéseket, amelyek a kisebb-nagyobb beszélőközösségek számára érthetetlenek, vagyis az új ismereteket úgy strukturálja, hogy azok illeszkedjenek a már meglévőkhöz. Az *adu* a kártyajátékban mindent lesöpör, mint az *ágyú* a harctéren, a *peronoszpóra* olyan gombafaj, amely nagyon rossz dolgokat csinál a szőlővel, a *birsalma* szaga elég jellegzetes és nem túl kellemes, a *lucerna* pedig a lovak egyik kedvenc eledele, melynek szára a cérnához hasonló. Azért érdemes értelmező szótárt használni ennek a feladatnak a megoldásánál, mert az egyes jelentésmagyarázatokból viszonylag egyszerűen kikövetkeztethető a népetimológias megnevezés motivációja. Azáltal, hogy a jelenben keletkező példákat is kerestetünk a diákokkal, közelebb hozzuk hozzájuk a jelenséget: nyugdíjas korára az ember már olyan

állapotba kerül, hogy mindene fáj, vagyis csak nyögni tud, a hantázás arra a sztereotípiára utal, hogy a politikusok hazudnak stb. További lehetséges példák: *majomész/majommész – majonész, bizonyítvány – bizonyhitvány, bacon – bakonyi stb.* Ehhez a feladathoz hasonló Kugler Nóra könyvében is található (vö. 2015: 38).

**20. Határozzatok meg két-két olyan beszédszituációt (ki, kivel, miről, hol beszélget), amelyekben az alábbi mondatok használata megfelelő (adekvát) lenne, illetve amelyekben nem volna célszerű!**

*Látod ott aszt a embërt kík nadrágbo?  
 Voltam Pistáékhoz, mert a kisfiuk chripkás.  
 Ebédre párkit ettem horcsicával és kenyérrrel.  
 Éjjel be kellett menniük a készülségre, mert romlott orosztojást reggeliztem.  
 Tetszik kérni vizet is a kává mellé?*

Ez a feladat a különböző nyelvi mítoszok és tévhitek felszámolását hivatott segíteni azáltal, hogy a tanulókat szembesíti azok alaptalanságával. A diákoknak tudatosítaniuk kell, hogy nincs eleve jó vagy rossz nyelvi forma, viszont arra minden esetben tekintettel kell lenni, hogy ki a beszédpartnerünk, milyen nyelvi ismeretei és elvárásai vannak, milyen a szociokulturális helyzete stb. Szemléltetésképp érdemes elmondani a tanulóknak, hogy a nagymamájuk valószínűleg éppoly furán nézne rájuk, ha a megszokott nyelvjárási kód helyett köznyelven szeretnének beszélgetni vele, mint ahogy a magyarországi bankhivatalnok is elcsodálkozna azon, ha pl. a csallóközi nyelvjárást használnánk a vele folytatott kommunikációban. Az első mondat nyelvjárási beszédhelyzetben – a határ magyar és szlovák oldalán (a Csallóközben és a Rábaközben) – kortól, nemtől, iskolázottságtól függetlenül egyaránt adekvát. A második mondatban a nyelvjárási alak mellett egy kölcsönszó is található (*chripkás = influenzás*), ezért használata elsősorban az északkeleti nyelvjárási régió Szlovákiába átnyúló részén és leginkább informális beszédhelyzetben megszokott. A harmadik mondatban nyelvjárási jelenséget ugyan nem találunk, de két közvetlen kölcsönszót (*párki = virsli, hranolki = hasáburgonya*) igen, ezért a felvidéki magyarok körében bármilyen informális szituációban előfordulhatna. A negyedik mondatnak ugyan minden szava magyarul van, de a *készülség (= elsősegély)* és az *orosztojás (= kaszinótojás)* szlovák nyelvi megfelelőik tükörfordításai. Ennek ellenére a mondat használata szlovákiai magyar informális beszédhelyzetekben is elfogadható. Az utolsó mondat teljes mértékben megfelel a sztenderd nyelvváltozattal szemben támasztott elvárásoknak, így a magyar nyelvterületen (beleértve természetesen a határon túli régiókat is) elvileg bárhol, bármilyen szituációban megfelelő.

**21. Fogalmazzátok meg, miért lehet ugyanazokat a nyelvváltozatokat (a sztenderdet, a nyelvjárásokat, a kisebbségi kontaktusváltozatokat) egyszerre „értékesnek”, „jónak”, „szépnek” „helyesnek”, illetve „értéktelennek”, „rossznak”, „csúnyának”, „helytelenek” is tartani!**

Fentebb utaltunk rá, hogy a különböző nyelvváltozatokkal kapcsolatban sokszor egymásnak ellentmondó tévhitek élnek. Ezek egyik része szerint pl. a nyelvjárások értéktelenek, mivel az iskolázatlan beszélők használják őket, másik része szerint azonban értékesek, mivel ősi, romlatlan nyelvállapotot tükröznek. A sztenderddel kapcsolatban az a mítosz él, hogy a legjobb, legszebb, sőt az egyedül helyes változat, azonban ha nyelvszerkezeti szempontból közelítünk hozzá, akkor akár azt is mondhatnánk, hogy közvelegessége (több nyelvjárás elemeit ötvözi) és mesterséges megalkotottsága (nem természetes volta) folytán rosszabb a többi változatnál, emellett pedig még kései fejlemény is. Két másik tévhit szerint a nyelvet védeni kell az idegen hatásoktól, illetve azok a nyelvváltozatok rosszabbak, amelyek keverték, vagyis kölcsönelemeket tartalmaznak. A valóságban ezeknek az állításoknak éppen az ellenkezője igaz, hiszen a kontaktushatás következtében a nyelvek gazdagodnak (pl. úgy, hogy az idegen szavak szinonimaként funkcionálnak) és differenciálódnak (hiszen jelentésmegoszlás következhet be az idegen és a már meglévő elem között) is (vö. Lanstyák 2007b: 179–91). Mivel ez viszonylag nehéz feladat, a pedagógusnak célirányos kérdések segítségével kell rávezetnie a diákokat a megoldásra. pl.: Mikor és hogyan jöttek létre a különböző nyelvjárások, illetve a köznyelv? Kik használják a nyelvjárásokat és kik a köznyelvet? Hány jelentése van pl. a *málna* és az *akció* főneveknek a magyarországi, illetve a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban? Hány szinonimája van pl. a *víkendház* szónak a magyarországi, illetve a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban?

## 5. Összegzés

Tansegédletünkben annak bemutatására törekedtünk, hogy a kettős- és kétnyelvűség jelenségei hogyan közelíthetők meg az újabb nyelvészeti irányzatok (elsősorban a pszicholingvisztika és a kognitív nyelvészet) figyelembevételével, illetve, hogy ezen irányzatok eredményei, megközelítésmódja(i) hogyan építhető(k) be haszonnal az anyanyelvoktatásba. Az anyanyelvoktatás fontosságának hangsúlyozása azonban nem lehet csupán öncélú törekvés, amely arra irányul, hogy bizonyítsuk tantárgyunk legjobb és legfontosabb voltát, hiszen a nyelv az ember által használt egyik legösszetettebb rendszer, melynek feladata többek között a világ megismerése és birtokba vétele: „Nem pusztán a »nyelvtan« (jelentsen ez bármit) jobb tudása a tét, hanem a nemzeti és egyetemes kultúrába ágyazott, illetve részben azt folyamatosan alkotó nyelv készségszerű és reflektált ismeretének a növelése, amely tudás szorosan összekapcsolódik a társadalmilag értelmes cselekvések rendszerével és gyakorlatával, s mindez a megismerés műveleteivel” (Tolcsvai Nagy 2012). Ez azt jelenti, hogy az anyanyelv megfelelő ismerete és használata nélkül a többi tantárgy keretében sem alakíthatók ki azok a kompetenciák, melyek segítségével a felnövekvő generáció tagjai megfelelően tudnának boldogulni a társadalomban: „Mert nem pusztán az egyszerű retorikai siker a lényeg, amely a pillanatnyi célelésen túl már nem föltétlenül érvényesíthető nyelvi teljesítmény. Hanem a környezeti hatásokra adott és adandó mindenkori válasz vagy éppen kezdeményezés nyelvi adekvátsága a nyelvi szocializáció egyik fő célja. E közösségi kíváncsi teljesülésében természetes igény például az alany és az állítmány megfelelő egyeztetése vagy a helyzethez illő szövegtípus egy megfelelő példányának a megfogalmazása, és az ilyen tényezők viszonylag részletes reflektált ismerete” (Tolcsvai Nagy 2012).

## Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna 2008. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Aitchison, Jean 1987. *Words in the Mind*. Blackwell. Oxford.
- Andor József 1998. A fogalmi keret, a szemantikai mező és a szinonimitás határvonalai. In: Gecső Tamás – Spannraft Marcellina (szerk.): *A szinonimitásról*. Tinta Könyvkiadó. Budapest 7–19.
- Antalné Szabó Ágnes 2017. A tankönyvi szövegek kreatív és interaktív feldolgozása. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport 7. Nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 32–47.
- Bañcerowski Janusz 2010. Nyelv, nyelvhasználat és a világ nyelvi képe. In: Bárdosi Vilmos (szerk.): *Világkép a nyelvben és a nyelvhasználatban*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 106. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 31–40.
- Bañcerowski Janusz 2012. A frazeológia mint az emberi világkép tükröződése. *Magyar Nyelvőr*. 136. évf. 4. sz. 457–461.
- Benő Attila 2004. *A kölcsönszó jelentésvilága. A román–magyar nyelvi érintkezés lexikai-szemantikai kérdései*. Erdélyi Múzeum-Egyesület. Kolozsvár.
- Benő Attila – Juhász Tihamér – Lanstyák István 2020. A Termini „határtalan” szótára. *Magyar Tudomány*. 181 évf. 2. sz. 153–163.
- Beregszászi Anikó 2011. A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgy-pedagógiai szemléletváltásáról. *Modern Nyelvoktatás*. 1. 32–45.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004. *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*. PoliPrint. Ungvár.
- Borbás Gabriella Dóra 1998. A szinonimitás elméleti szempontból (Lexikai szinonimika). In: Gecső Tamás (szerk.): *A szinonimitásról*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 44–49.
- Budai László 2015. A tudatosítás szerepe az idegennyelv-oktatásban. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból. Líceum Kiadó. Eger. 138–162.
- Broccias, Cristiano 2014. A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban (Ford. Evellei Kata). In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia Szöveggyűjtemény*. Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra. 37–57. [Az eredeti tanulmány megjelent: Sabine de Knop – Teun de Rycker (eds.) 2008. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter. Berlin. 67–90.]
- Collins, Allan M. – Loftus, Elizabeth F. 1975. A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing. *Psychological Review*. Vol. 82. No. 6. 407–428.



- Croft, William – Cruse, D. Alan 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press. New York.
- Cruse, D. Alan 1986. *Lexical Semantics*. (Cambridge Textbooks in Linguistics 4) Cambridge University Press. Cambridge.
- Cruse, D. Alan 2000. *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford University Press. Oxford.
- Czetter Ibolya 2015. Stílusról, stilisztikáról a kísérleti tankönyvekben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. 84–95.
- Csapó Benő 2002. *Az iskolai tudás*, 2. kiadás. Osiris Kiadó. Budapest.
- Csépe Valéria – Györi Miklós – Ragó Anett 2008. *Általános pszichológia*. 3. Nyelv, tudat, gondolkodás. Osiris Kiadó. Budapest.
- Csíkos Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*. 22 évf. 1. sz. 3–13.
- Domonkosi Ágnes 2004. A társasnyelvészet szemlélete a magyar nyelv oktatásában. In: Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttmann Miklós (szerk.): *Emberközpontúság a magyar nyelv kutatásában és oktatásában*. A BDTF Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai VI. Berzsenyi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szombathely. 28–34.
- Domonkosi Ágnes 2007. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. Dunaszerdahely–Budapest. 141–153.
- Domonkosi Ágnes 2015. A szociolingvisztika szemlélete a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben. *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. 23–35.
- Domonkosi Ágnes 2016. Nyelvi ideológia és nyelvszemlélet a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben. In: Lőrincz Julianna – Lőrincz Gábor (szerk.): *Acta Academiae Agriensis. Nova Series Tom. XLIII. Sectio Linguistica Hungarica*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 30–45.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. Problemaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás, fordított tankönyvek, kétnyelvűség*. Selye János Egyetem. Komárom. 177–192.
- Drábeková, Zuzana 1993. A magyar–szlovák kétnyelvű diákok szlovák szókincsének néhány sajátosságáról. *Hungarológia* 1993/3. 129–139.
- Drahota-Szabó Erzsébet 2017. Szókincsoktatás a mezőelmélet és a mentális lexikon hálóösszefüggéseinek tükrében. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute. Komárno. 307–313.

- Eőry Vilma 2007. Határtalanítás a magyarországi szótárakban. In: Maticsák Sándor (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás I. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus (Debrecen, 2006. augusztus 22–26.) nyelvészeti előadásai*. Nemzetközi Magyarástudományi Társaság. Budapest–Debrecen. 27–32.
- Evans, Vyvyan – Green, Melanie 2006. *Cognitive Linguistics An Introduction*. Edinburgh University Press Ltd. Edinburgh.
- Fazakas Emese 2007. Teret hódító igekötőink és a nyelvművelés. *Magiszter*. febr. 5-i sz. 84–89.
- Fényes Csaba 2012. *Ann Arbor kapcsán. Pár gondolat a nyelv és a kisebbségek kapcsán a Romák helyzetéről*. [https://www.academia.edu/8961794/Ann\\_Arbor\\_kapcs%C3%A1n](https://www.academia.edu/8961794/Ann_Arbor_kapcs%C3%A1n) (letöltve: 2022. 03. 17.)
- Fiske, Susan T. 2006. Társas alapmotívumok. Osiris Kiadó. Budapest.
- Forgács Erzsébet 2003. A kódváltás, a transzfer, az interferencia és a mentális lexikon kérdéséhez magyar–német kétnyelvű beszélők megnyilatkozásaiban. *Modern Filológiai Közlemények*. 5. évf. 2. sz. 20–41.
- Gal, Susan 2002. Language Ideologies and Linguistic Diversity: Where Culture Meets Power. In: Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 197–204.
- Glynn, Dylan 2014. Polysemy and synonymy. Cognitive theory and corpus method. In: Glynn, Dylan – Robinson, Justyna A. (eds.): *Corpus Methods for Semantics. Quantitative studies in polysemy and synonymy*. John Benjamin Publishing Company. Amsterdam. 7–38.
- Gósy Mária 2001. A lexikális előhívás problémája. In: Uő (szerk.): *Beszédkutatás*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 126–142.
- Gósy Mária – Kovács Magdolna 2001. A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr*. 125 évf. 3 sz. 330–354.
- Grabovác Beáta – Pléh Csaba 2013. Az érzelmek reprezentációja, feldolgozása, megnyilvánulása és tapasztalata kétnyelvű személyeknél. In: Szoták Szilvia – Vargha Fruzsina Sára (szerk.): *Változó nyelv, nyelvváltozatok, területiség*. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság. Kolozsvár. 45–67.
- Grétsy László – Kovalovszky Miklós (főszerk.) 1980. *Nyelvművelő kézikönyv I–II*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Horváthová, Kinga 2017. Redundancy in the verbal communication of teachers in primary education. *Journal of Language and Cultural Education*. Vol. 5. No. 3. 93–107. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0030>
- Horváthová Kinga – Szőköl István 2016. *A pedagógiai kommunikáció*. Selye János Egyetem. Komárom.
- Iglai Edit 2012a. *Kognitív nyelvészet és dialektológia: Kísérlet a kognitív megközelítés nyelvjárási lexikológiában való alkalmazására*. Kézirat. Nyíregyházi Főiskola. [http://www.szocdial.nyf.hu/tanulmányok/2012\\_06.pdf](http://www.szocdial.nyf.hu/tanulmányok/2012_06.pdf) (letöltve: 2017. március 20.)

- Iglai Edit 2012b. Kísérlet a kognitív megközelítés nyelvjárási lexikológiában való alkalmazására. In: P. Lakatos Ilona (szerk.): *Változó nyelvhasználat a hármás határ mentén. Többdimenziós nyelvföldrajzi térképlapok tanúságai*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 107–120.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna 2021. A lexikai variánsok és az alakpárok kapcsolatrendszere. *Magyar Nyelvőr*. 145. évf. 3. sz. 330–356.
- Jakab István 1989. A magyar nyelv szlovákiai változatai. *Magyar Nyelvőr*. 113. évf. 2. sz. 140–149.
- Jakab István 2005. Eretnek gondolatok a megújított Magyar értelmező kéziszótár lapozgatása közben. *Irodalmi Szemle*. 48. évf. 3. sz. 63–9.
- Jakab István 2010. Idegen szavak szlovák jelentésben és szlovákosított alakban a szlovákiai magyarok nyelvhasználatában. *Irodalmi Szemle*. 53. évf. 2. 75–82.
- Jakab Zoltán 2014. Jelentés: referencia és fogalmak. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 2*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 659–742.
- Jánk István 2017. Az eszményi nyelvváltozat: standard és kognitív szemantika. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/a-standard-mint-kognitiv-szemantikai-fogalom> (letöltve: 2019. 6. 11.)
- Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.
- Kádár Edit 2017. Nyelvjárási „rések” az egynormájú tankönyvekben. *Pedacta* 7. köt. 1. sz. 27–38. [http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article\\_7\\_1\\_4\\_27-38.pdf](http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_7_1_4_27-38.pdf) (letöltve: 2019. 3. 20.)
- Kádár Edit 2018. A tudománykommunikáció az iskolai oktatásban kezdődik. *JeL-Kép*. 2018/4. sz. 119–125. [http://communicatio.hu/jelkep/2018/4/JelKep\\_2018\\_4\\_Kadar\\_Edit.pdf](http://communicatio.hu/jelkep/2018/4/JelKep_2018_4_Kadar_Edit.pdf) (letöltve: 2019. 3. 3.)
- Károly Sándor 1970. *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kegyesné Szekeres Erika 2005. Kollokációk: nemi sztereotípiák és gender-markerek. [www.nytud.hu/NMNYK/eloadas/kegyesne-szekeres.rtf](http://www.nytud.hu/NMNYK/eloadas/kegyesne-szekeres.rtf). (letöltve: 2019. 3. 20.)
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*. 52. évf. 10. sz. 45–61. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> (letöltve 2016. 3. 19.)
- Kiefer Ferenc 1983. *Az előfeltevések elmélete*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kiss Lajos 1976. *Szláv tükörszók és tükörjelentések a magyarban*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Klepousniotou, Ekaterini 2002. The Processing of Lexical Ambiguity: Homonymy and Polysemy in the Mental Lexicon. *Brain and Language*. 81. 205–223.
- Kocsis Mihály 2000. Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra*. 10. évf. 8. sz. 3–13.
- Kontra Miklós (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Osiris Kiadó. Budapest.

- Kontra Miklós 2005. Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity Molnár Irén –Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Közérzeti barangoló. Műhely- és előadás-tanulmányok*. MTT. Szabadka. 175–202.
- Kovács László 2009. A mentális lexikon megismerésének szerepe a szókincs oktatásában. *NyelvInfó* 2009/1. 14–21.
- Kovács László 2013. *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. 2. átdolgozott, bővített kiadás. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó. Budapest.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kugler Nóra 2015. *Gyakorlatok a magyar nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 12. ELTE. Budapest.  
[https://web.archive.org/web/20180410045200/http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_12.pdf](https://web.archive.org/web/20180410045200/http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_12.pdf)
- Kugler Nóra 2018. A prototipikus (poláris) antonimák. Kognitív nyelvészeti javaslat elmélet és empiria összehangolására. *Jelentés és nyelvhasználat*. 5. évf. 1. sz. 159–180.
- Labov, William 1982. Objectivity and Commitment in Linguistic Science: The Case of the Black English Trial in Ann Arbor. *Language in Society*. Vol. 11. No. 2. 165–201.
- Laihonon, Petteri 2009. Nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra. 279–286.
- Langacker, Ronald W. 2014. A kognitív nyelvtan jelentősége a nyelvpedagógia számára (Ford. Petykó Márton). In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia Szöveggyűjtemény*. Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra. 11–36. [Az eredeti tanulmány megjelent: Peter Robinson – Nick C. Ellis (eds.) 2008. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge. New York – London. 66–88.]
- Lanstyák István 1998. *Nyelvünkben – otthon*. NAP Kiadó. Dunaszerdahely.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely. Budapest–Pozsony.
- Lanstyák István 2004. Szlovákiai magyar vonatkozású szócikkek a Magyar értelmező kéziszótár átdolgozott kiadásában. In: Lanstyák István – Menyhárt József (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II*. Kalligram Kiadó. Pozsony. 166–211.
- Lanstyák István 2005a. Kölcsönszavak a magyar nyelv határon túli változataiban. In: Vörös Ferenc (szerk.): *Regionális dialektusok, kisebbségi nyelvhasználat*. Magyar Nyelvtudományi Társaság – Konstantin Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum. Budapest–Nyitra–Somorja. 21–26.

- Lanstyák István 2005b. A nyelvi tévhitekről – röviden. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 7. évf. 4. sz. 55–66.
- Lanstyák István 2006. A kölcsönzavak rendszerezéséről. In: *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról*. Kalligram Könyvkiadó. Pozsony. 15–56.
- Lanstyák István 2007a. A nyelvi tévhitekről. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. Dunaszerdahely–Budapest. 154–173.  
<http://web.unideb.hu/~tkis/li%20a%20nyelvi%20tevhitekrol%2007jul5.doc> (letöltve: 2018. 12. 12.)
- Lanstyák István 2007b. Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. Dunaszerdahely–Budapest. 174–212.
- Lanstyák István 2009a. *A magyar beszélt nyelv sajátosságai*. Stimul. Pozsony.
- Lanstyák István 2009b. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 11. évf. 1. sz. 27–44.
- Lanstyák István 2010a. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke Zsolt – Lanstyák István – Misad Katalin (szerk.): *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában*. Stimul. Pozsony. 117–145.
- Lanstyák István 2010b. A nyelvi problémák típusai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 12. évf. 1. sz. 23–48.
- Lanstyák István 2011a. A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről. In: Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia*. Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó. Pozsony. 13–57.
- Lanstyák István 2011b. A magyar nyelv szlovákiai változatainak jellemzői. In: Szabómihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet. A nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 55–82.
- Lanstyák István 2011c. A határon túli magyar szókészlet eredet szerinti rétegei. In: Szabómihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet. A nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 83–111.
- Lanstyák István 2014a. A nyelvalakítás-elmélet és a tankönyvek. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata. A Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumain elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete*. Selye János Egyetem. Komárom. 28–38.
- Lanstyák István 2014b. *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Koméniusz Egyetem. Pozsony.
- Lanstyák István 2017. *Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár)* 2017. május 26-i verzió.  
[http://web.unideb.hu/~tkis/li\\_nyelvideologiai\\_fogalomtar2.pdf](http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf) (letöltve: 2022. 03. 24.)



- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella 1994/1998. Standard – köznyelv – nemzeti nyelv. In: Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli nyelvhasználatról*. Osiris Kiadó. Budapest. 211–217.
- Lengyel Zsolt 1997. *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprémi Egyetem. Veszprém.
- Lengyel Zsolt 2008. *Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája I*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Leech, Geoffrey 1974. *Semantics: The Study of Meaning*. Penguin UK; 2nd edition. Pelican.
- Lőrincz Gábor 2013. A Magyar értelmező kéziszótár szlovákiai magyar vonatkozású szócikkeinek jelentéstani szempontú felhasználhatósága a tanári gyakorlatban. In: Pusko Gábor (szerk.): *Tér, idő, közösség. A felföldi magyarság a társadalomtudományok tükrében*. Kulturális Antropológiai Műhely. Tornaalja. 59–69.
- Lőrincz Gábor 2014. *A nyelvi variativitás a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben*. Líceum Kiadó. Eger
- Lőrincz Gábor 2016. *Nyelvi variativitás a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban*. Líceum Kiadó. Eger.
- Lőrincz Gábor 2018a. Szemantikaoktatás a mentális lexikon működésének tükrében. In: Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei : A Variológiai Kutatócsoport 8. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 199–220.
- Lőrincz Gábor 2018b. Néhány gondolat a kisebbségi magyar nyelvváltozatok „stílusának“ oktatásáról. *Hungarológiai Közlemények*. 19. évf. 2. sz. 99–111.
- Lőrincz Gábor 2020. A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban: válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvszemle konferencia előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. 225–242.
- Lőrincz Gábor – Istók Béla – Baka L. Patrik 2022. Nyelvi diszkrimináció vagy nyelvi tolerancia? A BBB-módszer alkalmazásának lehetőségei a (kisebbségi) pedagógiai gyakorlatban. *Civil Szemle*. 19. évf. 2. sz. 61–80.
- Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna 2020. A nyelvi variativitás elméleti kérdései. *Magyar Nyelvőr*. 144. évf. 2. sz. 229–253.
- Lőrincz Julianna 2009. *Nyelvi jelentés és variativitás. Szemantikai alapismeretek*. Selye János Egyetem. Komárom.
- Lőrincz Julianna 2015. *Jelentéstani alapismeretek*. Szakképző és Felnőttképzési Intézet. Komárom.
- Ludányi Zsófia 2020. A nyelvi variativitás vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók nyelvi naplóiban. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Selye János Egyetem. Komárom. 195–204.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021a. Die Rolle von Sprachtagebüchern im problembasierten Unterricht von Ungarisch als Muttersprache. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES*. Vol. 11. No. 1. 44–65. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.239>



- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021b. Nyelvi tudatosságot fejlesztő pályázat középiskolásoknak. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*. XLVII. 73–89. <https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2021.35>
- Márku Anita 2015. A nyelvi kontaktusok témakörének helye az anyanyelvi oktatásban: a kárpátaljai magyar iskolák példája. *Anyanyelv-pedagógia*. 8. évf. 4. sz.
- Máthé Dénes 2009. *Szemantikai alapviszonyok*. Egyetemi Műhely Kiadó. Cluj Napoca.
- Meriläinen, Lea 2010. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. University of Eastern Finland. Joensuu.
- Misad Katalin 2020. Szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek vizsgálata a vonatkozó tankönyvértékelési szempontrendszer alapján. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Selye János Egyetem. Komárom. 205–218.
- Misad Katalin – Simon Szabolcs 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyaryelv-tankönyvben. In: Borbély Anna – Vačoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 101*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra. 221–227.
- Molnár Csikós László 2013. Miért van szükség a magyar nyelvtan tanítására? In: Szalma József (szerk.): *Magyar Tudomány Napja a Délvidéken – 2012*. Vajdasági Magyar Tudományos Társaság. Újvidék. 198–207. [http://www.vmtt.org.rs/mtn2012/198\\_207\\_Molnar\\_Csikos\\_A.pdf](http://www.vmtt.org.rs/mtn2012/198_207_Molnar_Csikos_A.pdf) (letöltve: 2016.5.12.)
- Nádor Orsolya 2013. „Magyar” a magyar és nem-magyar mentális lexikonban. Egy szóasszociációs vizsgálat tapasztalatai. *THL2*. 1–2. 42–54.
- Nánay Bence 2000. *Elme és evolúció*. Kávé Kiadó. Budapest.
- Navracsics Judit 2001. Fonetikai kapcsolatok a kétnyelvűek mentális lexikonában. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás 2001*. MTA Nyelvtudomány Intézet. Budapest. 143–154.
- Navracsics Judit 2014. *A kétnyelvű mentális lexikon és működése. (Kísérletes nyelvészeti közelítés)*. Pannon Egyetem. Veszprém.
- Nyomárkay István 2010. Nyelvjárások és nyelvi világkép. In: Bárdosi Vilmos (szerk.): *Világkép a nyelvben és a nyelvhasználatban*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 106. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 189–195.
- Papp István 1935. *A magyar nyelvtan nevelőereje*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Péntek János 2008. A magyar nyelv erdélyi helyzete és perspektívái. In: Fedinec Csilla (szerk.): *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága. Budapest. 136–152.
- Pethő Gergely 2004. *Poliszémia és kognitív nyelvészet*. PhD-értekezés. ELTE. Budapest. Kézirat.
- Pethő József 2006. *Jelentéstan. Tankönyv a BA képzés számára*. Nyíregyházi Főiskola. Nyíregyháza.

- Pethő József 2013. Nyelvi stílus és régió. In: Imre Attila (szerk.): *Párbeszédnek kultúrája Gdanzktól Oszakáig*. A VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus szekcióelőadásai. Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár. 33–47.
- Pethő József 2020. A szemantikai alapkategóriák nyelvpedagógiai jelentősége. In: Istók – Lőrincz G. – Lőrincz J. – Simon (szerk.): *Tankönyvkutatás, fordított tankönyvek, kétnyelvűség*. Selye János Egyetem, Komárom. 217–232.
- Pléh Csaba 2013. *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes – Kas Bence 2008. A szótár pszicholingvisztikája. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan IV. A szótár szerkezete*. Budapest. Akadémiai Kiadó. 787–850.
- Pinker, Steven 2006. *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet*. Második, javított kiadás. Typotex Kiadó, Budapest.
- Presinszky Károly 2015. Leendő magyartanárok és a nyelvi tévhitek. *Katedra*. 22 évf. 7. sz. 24–25.
- Rajslí Ilona 2011. Kódváltás a vajdasági magyarok nyelvhasználatában. *Hungarológiai Közlemények*. 12. évf. 4. sz. 108–120.
- Sándor Anna 2013. Dialektológia, regionalizmus és oktatás. In: Ruda Gábor – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – GRAMMA Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem, Pilisvörösvár–Dunaszerdahely–Nyitra–Esztergom–Komárom. 7–15.
- Sándor Klára 1995. Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. *Régió*. 4. 121–148.
- Sándor Klára 1998. Amiért a szinkrón elemzés foszladozik. In: Uő. (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*. JGYF Kiadó, Szeged. 57–84.
- Sándor Klára 2014. *Határtalan nyelv*. SZAK Kiadó, Bicske.
- Sándor Klára – Kampis György 2000. Nyelv és evolúció. *Replika*. 40. 125–43.
- Schirm Anita 2013. A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In: Vargha Katalin – T. Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű humor*. Tinta Könyvkiadó – ELTE Bölcsészettudományi Kar – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 50–58.
- Sebők Szilárd 2010. Az igekötő-használat változásainak néhány jellegzetes esetéről, avagy ledöbbszentő igekötős formák bevállalása. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 12. évf. 4. sz. 111–128.
- Simon Szabolcs 2014. Ideológia a tankönyvekben és a tantervekben. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem, Komárom. 4–11.

- Simon Szabolcs 2015. Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásából*. Líceum Kiadó. Eger. 55–66.
- Sinkovics Balázs 2006. Az igekötők jelentésmódosító szerepe és a nyelvi norma. *Nyelvtudomány*. 2. 165–186.
- Szabó Gergely 2015. „Hogy fejezzem ki magam szépen?” – Nyelvi ideológiák az obszcenitások mögött. *Magyar Nyelvőr*. 139 évf. 3. sz. 334–347.
- Szabó Tamás Péter 2012. „*Kiraktunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*” A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Gramma Nyelvi Iroda. Dunaszerdahely.
- Szende Tamás 1996. *A jelentés alapvonalai. A Hét szabad művészet könyvtára. A Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola sorozata*. Corvinus. Hn.
- Szepesy Gyula 1986. *Nyelvi babonák*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács. Kolozsvár.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány. Budapest.
- Sz. Sebestyén András 1974. Metaforák szerkezete. *NytudÉrt* 83. 524–31.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A nyelvi variancia kognitív leírása és a stílus: Büky László (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI. SZTE BTK Általános Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék*. Szeged. 143–160.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*. 129. évf. 3. sz. 348–362.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2010. *Kognitív szemantika*. Europica varietas. Nyitra.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2012. Megismerés és nyelv az anyanyelvi oktatásban. *Anyanyelvi Kultúrákövetítés*. 1. évf. 1. sz. <http://journal.ke.hu/index.php/akk/article/view/200>
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2014. A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia Szöveggyűjtemény*. Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra. 85–104.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban*. *Iskolakultúra*. 25. évf. 7–8. sz. 18–27.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. *A nyelv kulturális, ideológiai értelmezése*. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 32–45.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2018. Esettanulmány a szlovákiai magyar nyelvváltozat lexikai szemantikai változatairól. *Magyar Nyelvőr*. 142. évf. 4. sz. 401–414.
- Tolnai Vilmos 1908. A rokon értelmű szavakról. *Magyar Nyelv*. 4. évf. 3. sz. 114–121.

- Tóth, Sándor János 2015. Jazykový obraz sveta v učebniciach slovenčiny a maďarčiny ako cudzieho jazyka. In: Wachtarczyková, Jana – Satinská, Lucia – Ondrejko, Slavomír (szerk.): *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch*. Zborník z konferencie Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch konanej 21. – 22. 5. 2014 v Bratislave. (Sociolinguistica Slovaca 8.). Veda, vydavateľstvo SAV. Bratislava. 163–178.
- Tóth, Sándor János 2019. *Sociolingvistika v slovensko-maďarskom kontexte*. Univerzita J. Selyeho. Komárno.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs 2002. Gyors jelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*. 52. évf. 1. sz. 38–65. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentes.html> (letöltve: 2016. 3. 19.)
- Vitevitch, Michael S. 2008. What can graph theory tell us about word learning and lexical retrieval? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 51. 408–422.
- Zimányi Árpád 2005. *Nyelvhelyesség*. EKF Líceum Kiadó. Eger.

## Elemzett tankönyvek

- Balogné Biró Mária – Baranyai Katalin 2015. *Magyar nyelv és kommunikáció 5*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Balogné Biró Mária – Baranyai Katalin – Tóth László 2016. *Magyar nyelv 5*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Baranyai Katalin – Téglásy Katalin 2016. *Magyar nyelv munkafüzet 9*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Baranyai Katalin – Téglásy Katalin 2017. *Magyar nyelv 12*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet 2011. *Magyar nyelv az alapiskola 8. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet 2012. *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet 2013. *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 5. osztálya számára*. Львів Видавництво „Світ”.
- Bukorné Danis Erzsébet – Bolgár Katalin 2009. *Magyar nyelv az alapiskola 5. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Bukorné Danis Erzsébet – Bolgár Katalin 2017. *Magyar nyelv az alapiskola 5. osztálya számára*. Harmadik, átdolgozott kiadás. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

- Csicsay Károly – Kulcsár Mónika 2013. *Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára.* TERRA. Bratislava.
- Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabómihály Gizella 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Perdukné Lator Ilona – Braun Éva 2009. *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 9. osztálya számára.* ЛББІВ «СВІТ».
- Téglásy Katalin – Baranyai Katalin 2016. *Magyar nyelv 9.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Téglásy Katalin – Valaczka András 2015. *Magyar nyelv és kommunikáció 9.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012a. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára.* TERRA. Bratislava.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012b. *Magyar nyelv – Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák III. osztálya számára.* TERRA. Bratislava.
- Valaczka András – Téglásy Katalin 2015. *Magyar nyelv és kommunikáció munkafüzet 9.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

## Források

- ÉKsz.<sup>2</sup> = Pusztai Ferenc (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár. Második, átdolgozott kiadás.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- ÉrtSz. = Bárczi Géza – Országh László (főszerk.) 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára.* Akadémiai Kiadó. Budapest.  
<https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/elolap.php>
- EtSzt. = Zaicz Gábor (főszerk.) 2006. *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete.* Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Kiss Gábor (főszerk.) é.n. *Szinonimák, rokon értelmű szavak adatbázisa.* Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- MNSZ2 = Magyar nemzeti szövegtár. <http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/>
- MTSZ = Magyar történeti szövegtár. [http://clara.nytud.hu/mtsz/run.cgi/first\\_form](http://clara.nytud.hu/mtsz/run.cgi/first_form)
- NyKsz. = Grétsy László – Kovalovszky Miklós (szerk.) 2005. *Nyelvművelő kéziszótár.* Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Termini magyar–magyar szótár és adatbázis  
<http://termini.nytud.hu/htonline/htlista.php?action=firstpage>



Univerzita J. Selyeho  
Pedagogická fakulta  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
www.ujs.sk

**Magyarnyelv-tankönyvek az újabb nyelvészeti irányzatok tükrében**  
(Egyetemi oktatási segédlet)

Mgr. Lőrincz Gábor, PhD.  
Mgr. Istók Béla, PhD.

**Recenzenti / Szakmai lektorok:**

Dr. habil. Domonkosi Ágnes  
Dr. habil. Pethő József

Zalomenie textu / Layout: Mgr. Lőrincz Gábor, PhD., Mgr. Istók Béla, PhD.

Rozsah / Terjedelelem: 7,16 AH / 7,16 szerzői ív

Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho / Selye János Egyetem

Rok vydania / Kiadás éve: 2023

Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-479-9





9 788081 224799

ISBN 978-80-8122-479-9