Beérkezett: 2025. 06. 20. Elfogadva: 2025. 07. 18. Megjelent: 2025. 08. 31.

DOI: 10.21030/anyp.2025.3.3

Varga-Mónok Eszter

Szövegértés anyanyelven és idegen nyelven

A tanulmány egy kutatást mutat be, amely azt vizsgálja, hogy a szövegkonnexitást és -koherenciát létrehozó nyelvi elemek hogyan alapozzák meg a szövegértő olvasást a magyar mint anyanyelv és a német mint idegen nyelv esetében. A vizsgálat két irodalmi szöveg magyar és német nyelvű változatainak szövegnyelvészeti összehasonlító elemzésére épül. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a két nyelvben használt szövegösszekötő eszközök számos hasonlóságot mutatnak, és ez támogatja az idegen nyelvi szövegértés fejlesztését. A tanulmány első része az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértés kapcsolatát vizsgálja, a második rész a kontrasztív megközelítés szerepét elemzi az idegennyelv-tanulásban, kiemelve a nyelvek közötti strukturális párhuzamok és eltérések jelentőségét. Az elemzés megállapítja, hogy az anyanyelven megszerzett nyelvi tudatosság és a nyelvi struktúrák összevetése hatékonyan segíti az idegen nyelvi szövegértést irodalmi szövegek esetén is.

Bevezetés

A modern társadalomban, ahol az információ gyorsan áramlik, és folyamatosan változik, a szövegértő olvasás a hatékony információfeldolgozás kulcsfontosságú eszköze. A szövegértés fejlesztése a magyar oktatási rendszerben explicit módon hagyományosan az alsó tagozaton történik, ugyanakkor a felső tagozaton és a középiskola szintjén is szükséges lenne, hiszen minden tantárgy esetében elengedhetetlen a magas szintű szövegértés a sikeres előrehaladáshoz (Steklács 2018: 43; Fejes et al. 2022: 19). Az iskolai teljesítmény kontextusában nemcsak az anyanyelvi tantárgyak esetében kiemelten fontos a tanulók jó szövegértése, hanem az idegennyelv-elsajátítás szempontjából is. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértés szoros kapcsolatban állnak egymással (Lutjeharms 1988: 9), az idegen nyelvi szövegértés azonban még az anyanyelvinél is komplexebb folyamat, hiszen a nyelv szókincséből, nyelvtani struktúráiból, illetve a szövegek megértéséhez szükséges háttértudásból is kevesebb áll a tanulók rendelkezésére.

Az idegen nyelvi szövegértést vizsgáló kutatások egyik fő területe irodalmi szövegek szövegnyelvészeti eszközökkel történő vizsgálata. A tanulmányban bemutatott kutatás szövegkorpuszát olyan irodalmi szövegek alkotják, amelyek didaktikai szempontból megfelelnek az idegennyelv-oktatás céljainak. Az eredmények igazolják, hogy az irodalmi szövegek fontos szerepet játszanak a különböző nyelvi kompetenciák fejlesztésében, emellett jelentősen kibővítik az iskolai nyelvoktatás lehetőségeit, például fokozott mértékben teszik lehetővé nevelési célok megvalósítását is (Feld-Knapp 2005; Hofmann 2006; Ehlers 2008; Badstübner-Kizik 2018; Daróczy 2018; Kertes 2018; Varga-Mónok 2021). Az irodalmi szövegek tanórai alkalmazásához speciális tanári tudásra van szükség, a szövegértés megvalósulásával kapcsolatos ismeretek fontos részét alkotják a nyelvtanárok szakmai tudásának.

A tanulmány első része az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértéssel foglalkozik, ezek összefüggéseivel, valamint az irodalmi szövegek értésének a sajátosságaival. Emellett külön fejezet elemzi a kontrasztivitás szerepét az idegennyelv-oktatásban. Az anyanyelv és az idegen nyelv összehasonlításának, a hasonlóságok és a különbségek tudatosításának fontos funkciója van a nyelvi tudatosság kialakulásában, ez pedig nagy hatással van az idegennyelv-tanulásra.

A tanulmány második része két irodalmi szöveg *(Piroska és a farkas*, *Örömóda)* magyar és német nyelvű szövegváltozatának az elemzésén keresztül mutatja be, hogy mely szövegösszekötő elemek hozzák létre ezekben a szövegekben a szövegkonnexitást és -koherenciát. Az elemzések célja a szöveggel kapcsolatos újabb ismeretek szerzése, a szövegek transzparenssé tétele. A tanulmány rámutat arra is, hogy ezek az új ismeretek miért döntő jelentőségűek az idegen nyelvet tanító pedagógusok számára a szövegértés fejlesztését célzó didaktikai munka megalapozásához. A szövegek szövegnyelvészeti elemzése és ennek eredményei alkalmasak lehetnek a pedagógusi háttértudás bővítésére, differenciálására, ezáltal lehetővé válik az így transzparenssé tett szövegek didaktizálása, tanórai felhasználása a szövegértés fejlesztése érdekében.

A jelen tanulmányban azokat a nyelvi elemeket vizsgálom a két kiválasztott szövegben, amelyek a szövegkonnexitást és -koherenciát hozzák létre, ezáltal pedig megalapozzák a szövegértő olvasást a magyar mint anyanyelv és a német mint idegen nyelv esetében. A kontrasztív megközelítésű szövegnyelvészeti elemzés feltárja ezeket a nyelvi elemeket, az ezekben megfigyelhető hasonlóságokat és különbségeket a magyar és a német nyelv tekintetében.

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértés

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértés kutatása a 20. század közepe óta több tudományágban egyre hangsúlyosabb szerepet kap. Ez a tendencia több tényezőre is visszavezethető. A nyelvtudomány a 20. század utolsó évtizedeiben átlépte a korábbi határait, és a mondat helyett a szöveget kezdte vizsgálni mint az emberi kommunikáció alapvető egységét (Helbig 1990: 13; Adamzik 2016: 4–6; Fix 2019: 22). Ezzel a paradigmaváltással jött létre az új nyelvtudományi diszciplína, a szövegnyelvészet, amely a szöveg szerkezetét, kontextusát és az olvasóval való interakcióját állítja a vizsgálatai középpontjába. Ezek a tényezők alapozzák meg a szöveg szintjén a szövegértést.

A pszichológiában a kognitív pszichológiai irányzat 20. század közepi megjelenésétől kezdve foglalkozik a szövegértéssel mint mentális művelettel. A kognitív pszichológia eredményeinek a felhasználásával születtek meg a pszicholingvisztikai olvasási modellek, amelyeknek célja, hogy az olvasás-szövegértés nem látható folyamatait szemléltessék (Adamikné Jászó 2006: 531). Az olvasási modellek többsége az anyanyelven történő olvasásra fókuszál, egyes elemeik azonban jól adaptálhatók az idegen nyelvi olvasásra is.

A pedagógia szempontjából a szövegértés vizsgálata nemcsak a kezdeti olvasástanulás és -tanítás módszertana miatt kap központi szerepet, hanem a magyar diákok hazai és nemzetközi felméréseken mutatott egyre romló teljesítménye miatt is (Adamikné Jászó 2006: 9). A szövegértés fejlesztése az oktatási rendszer feladata, amelyet ilyen irányú tudományos kutatási eredményekre és módszertani innovációkra alapozva lehet elérni.

A szövegértés tényezői

A szövegértő olvasás komplex folyamatát rendkívül sok tényező befolyásolja. Már az olvasási készség elsajátításában fontos szerepet játszik a szociokulturális háttér, a családi környezet, illetve a szocioökonómiai sajátosságok (például Cs. Czachesz–Vidákovich 1996; Eggert–Garbe 2003; Sipos 2022), valamint a nyelvi tudatosság megfelelő szintje (Adamikné Jászó 2006; Juhász 2021). Nyelvi tudatosságon egy olyan ösztönös analizálóképességet értünk, „melynek segítségével megfigyeljük beszédünket, s alkotórészeire bontjuk” (Adamikné Jászó 2006: 153), más megfogalmazás szerint „annak megértése és alkalmazása, hogy a nyelv hogyan működik” (Juhász 2021: 28). A nyelvi tudatosság nemcsak az olvasástanulás szempontjából elengedhetetlen, hanem pozitív hatással van az idegennyelv-tanulásra is. Az ezzel kapcsolatos koncepciókban fontos szerepet játszik az anyanyelv, a korábban tanult idegen nyelvek és az éppen tanulandó új nyelv összehasonlítása (Schmidt 2010: 864).

Az iskolás, már olvasni tudó gyerekek olvasási, szövegértési teljesítményében az olvasási motiváció, valamint az olvasási stratégiák ismerete és használatának a képessége is meghatározó mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv szempontjából. A(z olvasási) motiváció kérdése az idegennyelv-tanulásra és -tanításra irányuló kutatásoknak is egyik központi iránya (Dörnyei et al. 2006; Riemer 2010; Taboada et al. 2013; Li–Gan 2022), hiszen a célnyelvre irányuló tanulási motiváció nagymértékben meghatározza a nyelv elsajátításának a sikerességét. A motiváció mellett az anyanyelven elsajátított olvasási stratégiák is fontos szerepet játszanak az idegen nyelvi szövegértésben, hiszen a stratégiák (részben) transzferálhatók a nyelvek között (Lutjeharms 1988: 37, 141; Marschall 2001; Jacquin 2010; Kaiser et al. 2010: 175; Lutjeharms 2010: 21–23).

Az idegen nyelvi szövegértés sajátosságai

Az olvasási folyamat alapvetően hasonlóan működik anyanyelven és idegen nyelven, hiszen hasonló eljárások, stratégiák és komponensek mentén zajlik (Lutjeharms 1988: 9), a szövegértésben azonban jelentős eltérések is tapasztalhatók attól függően, hogy a tanulók az anyanyelvükön vagy idegen nyelven olvasnak. Az olvasási és a szövegértési eltérések különösen markánsan jelennek meg a kezdő és a gyengén teljesítő olvasók körében, akik számára a szófelismerés is nehézséget okoz. Ugyanakkor az idegen nyelvi olvasás bizonyos sajátosságai a haladó nyelvtanulók esetében is relevánsak (Grabe 2009: 130).

Az idegen nyelvi olvasást és szövegértést számos tényező befolyásolja, ilyen például az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolata, a tanuló tapasztalatai más idegen nyelvekkel, a nyelvtudás aktuális szintje vagy az anyanyelvi olvasási készség transzferálásának a lehetőségei (Lutjeharms 1988: 137). Az anyanyelv és az anyanyelvi olvasási és szövegértési készség szerepe nem elhanyagolható az idegen nyelvi olvasástanulás szempontjából, ám nem minden esetben meghatározó. Abból indulunk ki, hogy az idegen nyelven olvasni tanuló diák már az anyanyelvén elsajátította az olvasási képességet, és ez befolyásolja az idegen nyelven történő olvasást azoknak a kognitív mechanizmusoknak a segítségével, amelyek minden nyelvben azonosak, ezért transzferálhatók. Az olvasási stratégiákkal kapcsolatban feltételezhető, hogy ezek csak részben transzferálhatók, az anyanyelvi stratégiák átvitele az idegen nyelvre általában inkább az idegen nyelvi olvasási kompetencia elsajátításának kezdeti szakaszában történik, a nyelvtudás fejlődésével azonban egyre inkább a célnyelvspecifikus stratégiák kerülnek előtérbe. A nyelvtudás tekintetében az empirikus kutatások azt a feltételezést támasztják alá, hogy az idegen nyelvi kompetencia erősebb előrejelzője az idegen nyelven való olvasási teljesítménynek, mint az anyanyelvi olvasási készség. Ezeknek és számos más komponensnek az együttes vizsgálata szükséges ahhoz, hogy az idegen nyelvi szövegértést egy sajátos tulajdonságokkal rendelkező folyamatként tekinthessük, és ne csak úgy, mint az anyanyelvi olvasáshoz képest redukált készséget (Ehlers 1998).

Az irodalmi szövegek értésének sajátosságai

Az irodalmi szövegek olvasása és értése sok szempontból hasonlít a hétköznapi, informatív szövegek olvasására és értésére. A szövegértés alsó szintjei ugyanúgy működnek, a betűk és a szavak dekódolásának a folyamata megegyezik minden írott szöveg tekintetében, a felső szinteken viszont jelentős különbségek vannak, amelyek más jellegű kompetenciákat várnak el az olvasótól. Az irodalmi szövegek olvasása párbeszéd a szöveg és az olvasó között, amelynek egyik oldalán a szöveg áll, amely azonban nem ad meg az olvasónak minden értéshez szükséges információt. Az irodalmi szövegek sajátossága a hétköznapi, informatív szövegekkel szemben ez a hiány, amelyet az olvasónak a saját tapasztalatai, elvárásai, nézetei alapján kell kiegészítenie a párbeszéd során. Tehát ahhoz, hogy az olvasó egy irodalmi szöveget megértsen, többre van szüksége, mint magának a nyelvnek az ismeretére. Ezen felül az irodalmi szövegek megértése több szinten történik, mint a hétköznapi, informatív szövegeké. Nem elég azt megérteni, hogy mit mond a szöveg, fontos az is, hogyan mondja, a nyelvi elemeken túl fontos a stíluseszközök, az írói szándék, a funkció megértése,

de ugyanúgy fontos az önreflexió is az olvasás, a megértés során. Egy másik lényeges különbség az irodalmi szövegek és a hétköznapi, informatív szövegek megértése között a többféle értelmezési lehetőség. Ahogy az olvasók különböznek egymástól, úgy különbözhetnek az interpretációik is ugyanarról a szövegről (Ehlers 1992).

A szövegértés fejlesztése

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértés közös vonásai azt is eredményezik, hogy a fejlesztési folyamataik is számos ponton hasonlítanak egymásra. Anyanyelvi környezetben a szövegértés fejlesztése általában az olvasási készségek korai megalapozásával kezdődik, majd fokozatosan halad a mélyebb szövegértelmezés, a szövegek közötti kapcsolatok felismerése és a kritikai olvasás irányába. A hangsúly nemcsak az információk megtalálásán, hanem ezek értelmezésén, az összefüggések felismerésén, a szövegek céljainak és hatásmechanizmusainak a megértésén van. A szakmódszertani kutatások az anyanyelvi szövegértés fejlesztésének számos hatékony eszközét dolgozták ki (Laczkó 2012; Raátz 2022), például az olvasástechnika fejlesztését (Raátz 2019), az olvasási stratégiák tanítását (Tary et al. 2023) vagy a kooperatív szövegfeldolgozó tevékenységeket (Antalné Szabó 2019).

Az anyanyelvi szövegértés fejlesztésének általános módszerei és konkrét feladatai átültethetők az idegen nyelvekre is. Fontos különbség azonban, hogy amíg a gyakorlatban az anyanyelvi szövegértés fejlesztése főleg az olvasástanulás kezdetén, az alsó tagozatban igazán hangsúlyos, addig az idegen nyelvi szövegértés fejlesztése végigkíséri az iskolai nyelvtanulást. A tanulók az idegennyelv-órák során sokkal gyakrabban és direktebb módon találkoznak szövegértést fejlesztő feladatokkal, mint az anyanyelvi órákon.

A kontrasztivitás szerepe az idegennyelv-oktatásban

Az idegennyelv-tanulás és -tanítás kutatásában és az idegennyelv-didaktikában régóta elfogadottnak számít az a nézet, hogy a tanulók anyanyelve, illetve más nyelvei nagymértékben befolyásolják az idegennyelv-elsajátítás folyamatát. E befolyás jellegét tekintve a különböző kutatási irányok (és ezek eredményei alapján a gyakorlat is) különböző szempontokra koncentrálnak. A jelen kutatás az olvasás-szövegértés szempontjából releváns aspektusokra koncentrál, ezen belül is a szöveget összetartó és a szövegértő olvasást irányító szövegnyelvészeti eszközök összehasonlító vizsgálata áll a középpontban a magyar (mint anyanyelv) és a német (mint idegen nyelv) tekintetében. A korábbi kontrasztív elemzések többsége az egyes nyelvek közötti hasonlóságokat és különbségeket elsősorban a szavak és a mondatok szintjén vizsgálták, a szöveg szintjén is találunk azonban számos olyan hasonlóságot és eltérést, amelyek nyelvi kontrasztokra vezethetők vissza. Az idegen nyelven történő szövegértő olvasás és ennek fejlesztése szempontjából is fontos a szövegszintű hasonlóságok és különbségek tudatosítása.

A kontrasztivitás fogalma többféleképpen értelmezhető. Az idegennyelv-tanítás és -tanulás, valamint a jelen kutatás szempontjából Brdar-Szabó értelmezése (2010) a meghatározó, aki kétféleképpen definiálja a kontrasztivitást. A kontrasztivitást egyrészt kapcsolatként értelmezi, amelynek három tényezője van. Az első az anyanyelv és az idegen nyelv viszonya interlingvális összehasonlításban, a második az anyanyelv, a köztes nyelv és az idegen nyelv kapcsolata a nyelvelsajátítás folyamatában, a harmadik pedig az interlingvális összehasonlítás és a második nyelv elsajátítása közötti kapcsolat. Másrészt Brdar-Szabó a kontrasztivitást stratégiaként is definiálja, mint a forma- és funkció-hozzárendelésekben rejlő különbségek, hasonlóságok és azonosságok explicit tudatosítása, valamint a második nyelv elsajátításának helyzeteiben a különbségek és a kontraszt hiányának implicit tudatosítása a tanulási folyamat optimális kontrollja érdekében (Brdar-Szabó 2010: 519).

A nyelvtanulással kapcsolatos kutatások egyik központi kérdése a kontrasztivitás és a nyelvtanulás összefüggése. A kontrasztív kutatások hipotézise, hogy az anyanyelv és a megtanulandó idegen nyelvek közötti különbségek akadályt jelentenek a nyelvtanuló számára, és tanulási nehézségekhez vezethetnek. Ezen nyelvek kontrasztív elemzése lehetővé teszi a tanulási nehézségek magyarázatát és esetleges előrejelzését (Boeckmann 2010: 169; Königs 2010: 756). A kontrasztív hipotézis és így a vonatkozó kutatások is az anyanyelv idegennyelv-tanulásra gyakorolt negatív hatását, az úgynevezett interferenciát helyezik a középpontba. Interferenciáról (negatív transzferről) akkor beszélünk, amikor a nyelvi norma megsértésének oka valamilyen anyanyelvi vagy egyéb idegen nyelvi struktúra (Juhász 1970: 9; Demme 2010: 343). Ezzel szemben a pozitív transzfer során jelentések, kifejezések, nyelvtani funkciók, pragmatikai koncepciók úgy transzferálódnak egyik nyelvről a másikra, hogy megkönnyítik az idegen nyelv elsajátítását (Reinfried 2017: 348).

Bár hosszú ideig az interferencia jelenségei és az ezzel kapcsolatos tanulási nehézségek álltak az idegennyelv-tanulás és -tanítás kutatásának a középpontjában, ma már ellenkező irányú tendencia figyelhető meg: inkább arról van szó, hogy kapcsolódási pontokat kell találni a tanulók által ismert nyelvek között, és ki kell használni az ezekből adódó transzferlehetőségeket (Dengscherz 2010: 168). Ez a tendencia szorosan összefügg azzal, hogy a mai nyelvoktatás kiemelt célja a többnyelvűség fejlesztése (Berényi-Nagy 2017; Perge 2018). A tanulók által ismert nyelveket tehát az oktatási gyakorlatban nem kezelhetjük izoláltan, fontos a kapcsolódási pontok feltárása, elemzése és didaktizálása. A kontrasztív szemlélet az idegennyelv-oktatásban nemcsak a hibák elemzésére, előrejelzésére és megelőzésére vonatkozó kutatásokban játszik fontos szerepet, hanem hozzájárul a nyelvi kompetenciák fejlesztéséhez, a nyelvi tudatosság kialakításához is (Schmidt 2010: 864–865; Gnutzmann 2017: 172).

Irodalmi szövegek összehasonlító vizsgálata

Az itt szereplő irodalmi szövegek összehasonlító vizsgálatának középpontjában a szöveget összekötő, a konnexitást és a koherenciát létrehozó elemek állnak magyar és német nyelven. Az elemzés során használt terminológia alapja Szikszainé Nagy Irma *Leíró magyar szövegtan* című műve (2004).

Az összehasonlító vizsgálat első lépése a magyar nyelvű szövegekben *(Piroska és a farkas, Örömóda)* a szövegösszekötő elemek, tehát a szövegkonnexitást létrehozó szöveggrammatikai eszközök és a szövegkohéziót létrehozó szövegszemantikai eszközök feltárása, majd ezek összehasonlítása a német nyelvű szövegekben található eszközökkel. Mindkét szöveg esetében bemutatom a címnek, valamint a névmások és az igeidők használatának és a koreferencia eszközeinek az elemzését. A mese szempontjából lényeges vizsgálati szempont a névelők használata, az indító és a záró mondat, valamint a helyet és az időt jelölő szemantikai elemek. A lírai szövegben az igemód és az izotopikus folytonosság nyelvi eszközeit is elemzem.

A mese nyelvi elemeinek összehasonlító vizsgálata: *Piroska és a farkas – Rotkäppchen*

Az idegennyelv-tanulás és -tanítás szempontjából a mese különösen jelentős irodalmi műfaj, hiszen a tanulók már egészen kora gyermekkoruk óta rendszeresen találkoznak vele, ismerik a szerkezetét, számos tapasztalatuk és elvárásuk van a szereplőkkel, a cselekménnyel, sőt a szöveg nyelvezetével kapcsolatban is. Ezek a tapasztalatok és elvárások lehetővé teszik azt, hogy a meséket sikeresen be lehessen építeni az idegennyelv-tanításba.

A jelen tanulmány elsőként az egyik legismertebb Grimm-mese, a *Piroska és a farkas* kontrasztív szempontú elemzését mutatja be (1) (2). A mese műfaji sajátosságai lehetővé teszik, hogy az elemzés bizonyos szinten általánosítható legyen, így segítséget nyújtson a pedagógusok számára hasonló szövegek feldolgozásához is. A szövegválasztást a könnyű hozzáférhetőség is indokolta, a mese szövege magyar és német nyelven is

megtalálható az interneten, ezáltal bárki számára elérhető, letölthető, elemezhető, feldolgozható, didaktizálható konkrét célcsoportok számára.

A legtöbb szöveg esetében az első nyelvi elem, amely a szövegértést befolyásolja, a cím. A mese műfajára tipikusan a rövid, egy-két szóból álló cím jellemző, amely elsősorban a főszereplő(ke)t és/vagy a témát jelöli meg, ezzel pedig a szöveg globális kohézióját biztosítja, valamint kataforikus szerepű is, hiszen előreutal magára a szövegre (Szikszainé Nagy 2004: 173). A szöveg címe magyar és német nyelven is eleget tesz ezeknek a szempontoknak, a tipikus mesei cím rövid, a magyarban egy tulajdonnév *(Piroska),* egy kötőszó *(és),* egy határozott névelő *(a)* és egy köznév *(farkas),* a németben pedig egy tulajdonnév *(Rotkäppchen)*. A magyar cím a mese mindkét főszereplőjét, a német csak az egyiket emeli ki a szöveg elejére. A magyar cím ezáltal többet elárul, részben a bonyodalmat is felfedi, konkrétabb elvárásokat idéz elő az olvasóban. A német nyelvet tanulók könnyen azonosítják a mesét már a cím alapján, hiszen a főszereplőnek mindkét nyelven beszélő neve van. Amint az azonosítás megtörténik a nyelvtanulóknál, aktiválódnak a szöveg tartalmára vonatkozó ismeretek, ez pedig az olvasás során nagymértékben segíti a szövegértést.

A szövegkonnexitás fontos eszköze a névelőhasználat, amely nyelvspecifikus. A határozott és a határozatlan névelők használata több szempontból hasonló a magyar és a német nyelvben, a nyelvtanulás szempontjából azonban a különbségek is lényegesek. Ezek közül a magyar anyanyelvű tanulók számára az első és talán legnagyobb nehézséget az jelenti, hogy a német nyelvben a névelő a nyelvtani nemet, a számot és az esetet is jelzi, és ez mind a szövegértés, mind pedig a szövegalkotás szempontjából nehézségeket okozhat a nyelvtanulók számára. A szövegértés szempontjából elsősorban a határozott és a határozatlan névelő szövegszintű használatának a vizsgálata releváns. Egy szöveg olvasásakor abból indulunk ki, hogy egy adott dolog első említésekor határozatlan, második vagy további említésekor pedig már határozott névelővel találkozunk. A mese indító mondatában mindkét nyelven határozatlan névelő, későbbi említésekor pedig határozott névelő jelöli a főszereplőt. A két szövegváltozat párhuzamos összehasonlításakor feltűnik, hogy a magyar szövegváltozat gyakrabban utal a főszereplőre határozott névelős névszóval *(a kislány),* mint a német szöveg, ahol az esetek többségében tulajdonnévvel *(Rotkäppchen)* vagy névmással utal rá a szöveg:

(1) Volt egyszer *egy* kedves, aranyos kislány… / Es war einmal *ein* kleines süßes Mädchen…

(2) A kislánynak annyira tetszett a sapka, hogy mindig csak ezt hordta… / …und weil *ihm* das so gut stand, und *es* nichts anders mehr tragen wollte…

(3) …da sprang *das Mädchen* heraus und rief… / *Piroska* meg, ahogy kikerült a napvilágra, felsóhajtott…

A határozatlan névelő így az információ újdonságát jelenti, ezzel irányítva az olvasó figyelmét, a határozott névelő pedig az információ változatlanságát jelzi (Szikszainé Nagy 2004: 145). Ezektől eltér a magyar szöveg címében szereplő határozott névelő használata, amelynek azonban a mese műfajában fontos szerepe van a szövegértés szempontjából, hiszen az olvasó előismereteire alapoz, aki korábbi meseolvasási élményeiből tudja, hogy *a* farkas milyen tulajdonságokkal rendelkezik, és az ebből adódó elvárására építve fogja befogadni a karaktert a szövegben (Weinrich 1982: 37–38; idézi Szikszainé Nagy 2004: 146). A mese magyar szövegében a többi szereplő első említése *(a nagymamája*, *az édesanyja*, *a vadász)* is határozott névelővel történik. A határozott névelőnek ez a használata a kontiguitásból fakadhat, a nagymama és az édesanya Piroskához (család), a vadász az erdőhöz tartozik (Canisius–Knipf 1996: 82). A német nyelvű szöveg ezzel összhangban a nagymamát és az édesanyát birtokos névelős szerkezettel említi először *(seine Großmutter*, *seine Mutter),* a vadászt pedig határozott névelővel *(der Jäger)*.

A szövegkonnexitás másik fontos eszköze a magyar és a német nyelvben is a névmások használata, a pronominalizáció. A névmások önmagukban nem rendelkeznek konkrét jelentéssel, a szöveg korábbi vagy későbbi részei kapcsolják hozzájuk. A pronominalizáció többféle névmással történhet (Szikszainé Nagy 2004: 150).

(4) Volt egyszer egy kedves, aranyos *kislány*; aki csak ismerte, mindenki kedvelte, de legjobban mégis a nagymamája szerette: a világ minden kincsét *neki* adta volna. Egyszer vett *neki* egy piros bársonysapkát. / Es war einmal ein kleines, süßes *Mädchen*, das hatten alle lieb, die es nur ansahen, am allerliebsten aber hatte es seine *Großmutter*; die wusste gar nicht, was *sie* alles dem Kind geben sollte. Einmal schenkte *sie ihm* ein Käppchen aus rotem Samt…

A magyar és a német nyelvű szövegben is számos példájával találkozunk a névmásokkal való helyettesítésnek, a szövegek párhuzamos vizsgálata során azonban feltűnő, hogy ritkán azonos a névmások használata a szövegben. Ez arra a magyar és a német nyelv közötti különbségre vezethető vissza, hogy a magyar egy úgynevezett „pro-drop" nyelv, a névmások tehát bizonyos esetekben elhagyhatók, míg a németben minden esetben megjelennek a mondatban. Ez a különbség a német nyelvű szöveg megértését azonban feltehetően nem befolyásolja, viszont a névmás elhagyásának és az ezt helyettesítő ragozásnak a magyar nyelvű szövegben fontos összekötő szerepe van:

(5) … de legjobban mégis a *nagymamája* szerette: a világ minden kincsét neki adta volna. Egyszer *vett* neki egy piros bársonysapkát. / …am allerliebsten aber hatte es seine *Großmutter*; die wusste gar nicht, was *sie* alles dem Kind geben sollte. Einmal schenkte *sie* ihm ein Käppchen aus rotem Samt…

(6) Alighogy kimondta, egy ugrással kint termett a *farkas* az ágyból, és bekapta szegény kis Piroskát. Aztán, mint aki dolgát jól végezte, visszafeküdt és elaludt. Álmában olyan horkolást *csapott*, hogy csak úgy rezegtek tőle a kis ház ablakai. / Kaum hatte *der Wolf* das gesagt, so tat *er* einen Satz aus dem Bett und verschlang das arme Rotkäppchen. Als *der Wolf* den fetten Bissen verschlungen hatte, legte *er* sich wieder ins Bett, schlief ein und fing an, laut zu schnarchen.

(7) A *vadász*nak éppen arra vitt az útja. Ahogy *meghallotta* a nagy fűrészelést, csodálkozva *állt meg*. „Ejnye, hogy horkol ez az öregasszony – *gondolta*. – Csak nincs valami baja?" *Bement* a szobába, *odalépett* az ágyhoz; hát *látja*, hogy a farkas fekszik benne! – Megvagy, vén gonosztevő! – *kiáltotta*. – Mennyit kerestelek! *Kapta* a puskáját, le *akarta* puffantani. Már-már *elhúzta* a ravaszt, de akkor *eszébe jutott*: hátha a farkas megette a nagymamát! Nem *lőtt* rá, hanem *előkereste* a fiókból az ollót, *fölvágta* a vén ragadozó hasát, és *kiszabadította* Piroskát is meg a nagymamát is. / *Der Jäger* ging eben an dem Haus vorbei und dachte: „Wie die alte Frau schnarcht! Du musst doch einmal nach ihr sehen." Da trat *er* in die Stube, und als *er* vor das Bett kam, sah *er*, dass der Wolf darin lag. „Finde ich dich hier, du alter Sünder", sagte *der Jäger*, „ich habe dich lange gesucht." Nun wollte *er* sein Gewehr anlegen, da fiel *ihm* ein, der Wolf könnte die Großmutter verschlungen haben, und vielleicht ist sie noch zu retten. *Er* schoss nicht, sondern nahm eine Schere und fing an, dem schlafenden Wolf den Bauch aufzuschneiden. Als *er* ein paar Schnitte gemacht hatte, sah *er* das rote Käppchen leuchten, und noch ein paar Schnitte, da sprang das Mädchen heraus…

A magyar nyelvű szövegben a nyelv „pro-drop" tulajdonsága miatt sokkal kevesebb a névmás, mint a német nyelvű szövegváltozatban. A magyar nyelvű szövegváltozatban a szövegösszefüggés nagyon gyakran nem a névmások használatával, hanem éppen ezek elhagyásával teremtődik meg, más szófajok (például ige) segítségével. A német nyelvű szövegben viszont a névmásoknak kiemelt szerepük van a szövegösszefüggés szempontjából, és ez azt eredményezi, hogy az olvasónak meg kell tanulnia erre a szófajra is kiemelt figyelmet fordítani az olvasáskor. A névmások esetében tehát nem működik a direkt transzfer.

Az igeidő szerepe a szöveg időszerkezete szempontjából fontos. A mesékre magyar és német nyelven is hagyományosan a múlt idő használata jellemző, ezt az igeragozás jelöli mindkét nyelven. Az igeidő folytonossága a szöveg linearitásának a jele, így teremti meg a szöveg összefüggését. Az igeidők használatában kiemelendő különbség a magyar és a német nyelv között a használatban lévő igeidők száma. Míg a magyarban ma már csak egyetlen múlt idő létezik, a németben három (Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt), amelyek mind

sajátos jelentéssel rendelkeznek. A mesékre a Präteritum igeidő használata jellemző, elő- és utóidejűséget fejezhetnek ki a szövegben más igeidők, például a következő példákban a Plusquamperfekt:

(8) Piroska meg azalatt csak szaladt virágtól virágig, hallgatta a madárszót, figyelte a lepkék táncát, és *csak akkor* jutott eszébe a nagymama, *mikor* már olyan nagy volt a bokrétája, hogy alig fért a kezébe. / Rotkäppchen aber *war* nach den Blumen *herumgelaufen* und erst als es so viele zusammen hatte, dass es keine mehr tragen konnte, fiel ihm die Großmutter wieder ein, und es machte sich auf den Weg zu ihr.

(9) *Aztán*, mint aki dolgát jól végezte, visszafeküdt és elaludt. / Wie der Wolf seinen Appetit *gestillt hatte*, legte er sich wieder ins Bett…

Ahogy a fenti példákból is látszik, a magyar nyelvben az elő- és utóidejűséget a megfelelő igeidők hiányában más szófajok fejezik ki. A szövegértés szempontjából ez a különbség azért lényeges, mert az anyanyelvi olvasás során a szöveg időszerkezetére, illetve az elbeszélés idejétől való eltérésre vonatkozó információkat nem az igealakokon keresi a magyar olvasó, hanem más szófajokon (például határozószókon). Ez a stratégia azonban nem minden esetben transzferálható a német nyelvű szövegek olvasására, hiszen a német nyelvű szöveg időhatározószó használata nélkül is képes kifejezni az elő- és az utóidejűséget. Attól függően, hogy a német igeidők funkciója, illetve alakja mennyire ismert a nyelvtanulók számára, az igeidők közötti váltás elősegítheti vagy meg is nehezítheti a szövegértést.

A szövegkohézió megteremtésében a szöveg indító és záró mondatának kiemelten fontos szerepe van. A mesék esetében az indító és a záró mondat formája és tartalma műfaji sajátosság. A *Volt egyszer… (Es war einmal…)* vagy ennek valamilyen változata hagyományos mesei szövegkezdés, amely aktiválja az olvasó műfajhoz kapcsolódó ismereteit, elvárásait, amelyek irányítják a szövegértést az olvasás során.

(10) *Volt egyszer egy* kedves, aranyos kislány; aki csak ismerte, mindenki kedvelte, de legjobban mégis a nagymamája szerette: a világ minden kincsét neki adta volna. / *Es war einmal* ein kleines, süßes Mädchen, das hatten alle lieb, die es nur ansahen, am allerliebsten aber hatte es seine Großmutter

A mese záró mondata hagyományosan a mese tanulságát tartalmazza, illetve hangsúlyozza, vagy pedig explicit módon lezárja a szöveget, mint az *Itt a vége, fuss el véle*.

(11) *Soha többé nem térek le az útról, és nem szaladgálok be az erdőbe, ha egyszer édesanyám megtiltotta*. És ezzel vége is volna a mesének, ha folytatása nem volna. / *Du willst dein Lebtag nicht wieder allein vom Weg ab in den Wald laufen, wenn es dir die Mutter verboten hat*.

A németül tanuló olvasó számára az ilyen műfaji sajátosságok fontos támpontok az idegen nyelvi olvasáskor, hiszen magyar és német nyelven is megtalálja ezeket a kapaszkodókat a szövegben. A *Piroska és a farkas* című mesében is megtalálható a hagyományos mesei záró mondat, amely a tanulságot tartalmazza, a legtöbb mesére nem jellemző módon azonban ezt még követi egy rövid folytatás, amely illusztrálja, hogy a főszereplő valóban tanult a történtekből, és másodszorra már nem tud egy másik farkas túljárni az eszén.

A helyet és az időt jelölő szemantikai elemek hozzák létre a szöveg hely- és időszerkezetét, a mese esetében ezek határolják körül a világot, amelyben a mese játszódik, és teremtik meg az események egymásutániságát. A helyet és az időt jelölő szemantikai elemeknek mindkét vizsgált nyelven egyforma jelentősége van, mindkettőre több példát találunk a szövegekben:

(12) Piroskáék bent laktak a *faluban*, nagymama pedig kint az *erdőben*, egy takaros kis *házban*. / Die Großmutter aber wohnte *draußen im Wald*, *eine halbe Stunde vom Dorf*.

(13) Itt az *erdőben*, a *három tölgyfa alatt*. Biztosan ismered a házát, *mogyorósövény van körülötte.* / Noch eine *gute Viertelstunde weiter im Wald*, *unter den drei großen Eichbäumen*, da steht ihr Haus; *unten sind die Nusshecken…*

(14) *Egyszer* vett neki egy piros bársonysapkát. / *Einmal* schenkte sie ihm ein Käppchen aus rotem Samt…

(15) *Egy szép napon* azt mondja Piroskának az édesanyja… / *Eines Tages* sprach seine Mutter zu ihm…

A szöveg lineáris kohéziójának egyik legfontosabb eszköze a koreferencia, amely akkor valósul meg, ha bizonyos nyelvi elemek ugyanarra a referensre utalnak, tehát szemantikailag ekvivalensek (Szikszainé Nagy 2004: 186). A koreferencia sokféleképpen megvalósulhat, legegyértelműbb, a szövegértést legjobban segítő módja az ismétlés, tehát ha a jelölt és a jelölő alakja megegyezik egymással. Az ismétlés a mese magyar és német nyelvű szövegében is gyakori, a szöveg így tartja fenn a témát, irányítva ezzel az olvasót. A koreferencia azonosítással is történhet, ez a logikai szűkítésen vagy tágításon alapul, erre példa a *kislány* – *Piroska* / *Mädchen* – *Rotkäppchen* szópárok a két szövegben. A szövegben egy másik jellemző eszköz a lineáris kohézió fenntartására az azonos tematikus mezőhöz tartozó szavak használata, például a *ház* – *ajtó* – *kilincs* – ágy – *szék* szavak vagy a *nagymama* – *füled* – *szemed* – *kezed* – *szád*:

(16) szaladt egyenest a nagymama *házához*, és bekopogtatott. – Ki az? – kérdezte a nagymama az ágyból. […] – Nyisd ki az *ajtót*, hoztam neked friss kalácsot, finom bort! – Nincs *kulcsra* zárva – mondta az öregasszony –, csak a *kilincset* kell lenyomnod. […] benyitott, odarohant az ágyhoz, és se szó, se beszéd, bekapta a nagymamát. […] Ott volt a *széken* a nagymama *ruhája*, *főkötője* szép rendben, ahogyan az este letette. A farkas magára kapta a *szoknyát*, belebújt a *réklibe*, föltette a *főkötőt*, befeküdt az ágyba, és behúzta az ágyfüggönyt. Jól magára húzta a *paplant*, egészen az orráig […] / Der Wolf aber ging geradewegs nach dem *Haus* der Großmutter und klopfte an die *Türe*. „Wer ist draußen?“ – „Rotkäppchen, das bringt Kuchen und Wein, mach auf!“ – „Drück nur auf die *Klinke*!“ rief die Großmutter, „ich bin zu schwach und kann nicht aufstehen.“ Der Wolf drückte auf die *Klinke*, die *Türe* sprang auf und er ging, ohne ein Wort zu sprechen, gerade zum *Bett* der Großmutter und verschluckte sie. Dann tat er ihre *Kleider* an, setzte ihre *Haube* auf, legte sich in ihr *Bett* und zog die *Vorhänge* vor.

(17) Szegény öreg nagyanyó ott feküdt az ágyban nyakig betakarva, és olyan, de olyan furcsa volt! – Ej, *nagymama*, de nagy a *füled!* – csapta össze Piroska a kezét. – Hogy jobban halljalak! – hangzott a felelet, de az is olyan különösen, olyan reszelősen, hogy a kislány rá sem ismert. – Ej, nagymama, de nagy a *szemed!* – Hogy jobban lássalak! – Ej, nagymama, de nagy lett a *kezed!* – Hogy jobban megfoghassalak! – Ej, nagymama, de szörnyű nagy a *szád!* – Hogy jobban bekaphassalak! / Da lag die Großmutter und hatte die Haube tief ins Gesicht gesetzt und sah so wunderlich aus. „Ei, *Großmutter*, was hast du für große *Ohren*?“ — „Dass ich dich besser hören kann!“ — „Ei, Großmutter, was hast du für große *Augen*?“ — „Dass ich dich besser sehen kann!“ — „Ei, Großmutter, was hast du für große *Hände*?“ — „Dass ich dich besser packen kann.“ — „Aber, Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes *Maul?*“ — „Dass ich dich besser fressen kann.“

A mese magyar és német nyelvű szövegének összehasonlító vizsgálata során számos olyan szöveggrammatikai és szövegszemantikai elem fedezhető fel a két szövegben, amelyek funkciójukat tekintve megegyeznek a két vizsgált nyelvben. Ezek egy része a mese műfaji sajátosságaiból adódik, ilyen például a cím vagy az indító és záró mondatok hasonló tartalma mindkét nyelvű szövegváltozatban. Az idegen nyelvű szöveg megértését ezek az elemek egyértelműen megkönnyítik, hiszen az anyanyelvi olvasási stratégiák transzferálhatók: a mese címe alapján tartalmi, az indító mondat alapján műfaji elvárásokat támaszt az olvasó, a záró mondatban pedig megtalálja a mese tanulságát, és ez visszamenőleg is segít értelmezni a mesét. A névelők, a helyet és az időt jelölő szemantikai elemek, valamint a koreferencia használata is hasonlóan működik a két szövegben, tehát ebben a tekintetben is transzferálhatók az anyanyelven elsajátított stratégiák. Az elemzések azonban a hasonlóságok mellett fontos különbségekre is rávilágítanak a két nyelvvel kapcsolatban. Ilyen például a névmások használata, ahol jelentős különbség a névmások elhagyhatósága (magyar) és kötelező használata (német). Itt az anyanyelvi olvasási stratégiák nem feltétlenül segítik a szövegértést, hiszen a két nyelvben más szófajok tartalmazhatnak fontos információkat. Hasonló az igeidők, azon belül is az elő- és az utóidejűséget kifejező nyelvi elemek használata. Míg a németben az elő- és az utóidejűség közötti váltás kifejezhető az igeidők közötti váltással, a magyar nyelv erre például határozószókat használ. Ebben a tekintetben tehát

a német nyelvű szöveg megértésének fontos eleme a különböző igeidők alakjának és funkciójának az ismerete, a magyar anyanyelvű olvasónak tehát ezt újdonságként kell elsajátítania.

A mese szövegének elemzése alapján összességében elmondható, hogy az idegen nyelvű szöveg megértését egyrészt nagymértékben elősegíti a mese tartalmának az ismerete a gyermekkorból, másrészt fontos szerepe van a szövegértés szempontjából a szövegösszekötő szöveggrammatikai és szövegszemantikai elemeknek is, elsősorban azoknak, amelyek hasonlóan működnek a két nyelvben. A különbségekre pedagógusként az új, nyelvspecifikus olvasási stratégiák megtanítása miatt kell nagy hangsúlyt fektetni.

A vers nyelvi elemeinek összehasonlító vizsgálata: *Örömóda – An die Freude*

Az idegennyelv-tanulásban és -tanításban hatékonyan felhasználható irodalmi szövegek spektruma széles, a konkrét szövegválasztást a tanulási és a tanítási célok határozzák meg. Az iskolai idegennyelv-oktatás egyik kiemelt célja az interkulturális nevelés, tehát a tanulók érzékenyítése a célnyelvi kultúra iránt: „Az élő idegen nyelv ismerete által a tanulók megismerik és megértik az adott nyelvet használó embereket és kultúrákat, és erre építve nyitottabbá, megértőbbé, érdeklődőbbé és tájékozottabbá válnak” (NAT). A célnyelvi kultúra megismerésének eszköze a nyelvórán az adott ország klasszikusnak számító irodalmi alkotásainak a feldolgozása. Erre példa lehet az Örömóda eredeti, német nyelvű szövegének az olvasása és értelmezése (3), hiszen a meséhez hasonlóan ebből is rendelkezésre áll egy magyar nyelvű szövegváltozat, amelyet a tanulók már ismerhetnek, hiszen első versszakának megzenésített változata az Európai Unió himnusza. A szövegválasztást indokolta a könnyű hozzáférhetőség is, az óda szövege magyar és német nyelven is megtalálható az interneten, ezáltal bárki számára elérhető, letölthető, elemezhető, feldolgozható, didaktizálható konkrét célcsoportok számára.

A lírai szövegek olvasását és értését elsősorban az anyanyelvi irodalomoktatás fejleszti, az itt tanultakat azonban az idegennyelv-órába is be lehet építeni. Az idegen nyelvű lírai szövegek olvasása a nyelvi kompetenciák fejlesztésén túl az érzelmi és az interkulturális nevelés fontos eszköze lehet. Az irodalmi szövegek nem stilisztikai, hanem egyéb nyelvészeti szempontú elemzése (Feld-Knapp 2005; Fritz 2014; Hoffmann–Selmani 2014; Myaksheva 2023; Libárdi 2024) nem tartozik a nyelvészeti kutatások fő irányai közé. A szöveg nyelvi elemeinek a vizsgálata azonban fontos szerepet játszik abban, hogy az idegen nyelvű irodalmi szövegek megértésének a folyamatait az idegennyelv-tanulás és -tanítás kontextusában jobban megismerjük, ezáltal pedig pedagógusként hozzájárulhassunk a szövegértési kompetenciák fejlesztéséhez.

A meséhez hasonlóan a lírai szöveg esetében is fontos szövegösszekötő elem a cím. Az Örömóda esetében a magyar nyelvű cím műfajmegjelölést tartalmaz, amelynek a jelentősége a szövegértés szempontjából a tanulók előzetes tudásának aktivizálásában rejlik. Az óda műfaját irodalomóráról ismerik a tanulók, van tapasztalatuk a műfaj formai és tartalmi sajátosságairól, és ez elősegíti a szöveg megértését. Az eredeti, német nyelvű cím *(An die Freude)* nem tartalmazza ezt a műfajmegjelölést, de a szövegre gyakran hivatkoznak a műfajmegjelöléssel kiegészített címmel: *Ode an die Freude*.

A mese szövegéhez hasonlóan a lírai szövegben is fontos szerepe van a szövegkonnexitás szempontjából a névmások használatának. A nyelvi sajátosságok miatt a német nyelvű szöveg jóval több névmást tartalmaz, mint a magyar nyelvű, ez legjobban az egyes szám második személyű birtokos névmások esetében mutatkozik meg: a magyar nyelv a főnév végén birtokos személyjellel jelzi a birtokos esetet (például szárnyai*d*; szelleme*dd*el), míg a németben a főnév előtt található birtokos névmás (Possessivpronomen, *deine* Zauber, *dein* sanfter Flügel) tölti be ezt a funkciót. A német nyelven való olvasáshoz és szövegértéshez tehát a magyar anyanyelvű olvasónak meg kell tanulnia, hogy bizonyos információkat mely más szavak képviselnek. Ez az idegen nyelvi olvasási stratégiák tanítása tekintetében fontos szempont.

A szövegkonnexitás szempontjából fontos szerep jut az igemódok és az igeidők használatának. Az Örömóda szövegére jellemző a felszólító, a kijelentő és a kérdő modalitású mondatok váltakozása. A magyar szöveg felszólító módú igealakkal kezdődik *(Gyúlj ki, égi szikra lángja),* a lírai én az Örömhöz intézi szavait, rá vonatkozik az egyes szám második személyű megszólítás, illetve felszólítás, ezt váltja már az első versszakban a kijelentő módú igelak, majd később a kérdő modalitású költői kérdések. A német nyelvű szöveg egy megszólítással nyit *(Freude, schöner Götterfunken, // Tochter aus Elysium!),* először kijelentő módú igealakkal *(Deine Zauber binden wieder, // Was die Mode streng geteilt, // Alle Menschen werden Brüder, // Wo Dein sanfter Flügel weilt),* majd felszólító módúval folytatódik *(Seid umschlungen, Ihr Millionen!)*. Az igemódok mindkét nyelvű szövegben gyakran váltakoznak, több helyen meg is egyeznek a két szövegváltozatban. A névmásítás következetessége miatt az igemódok közötti váltás nem nehezíti meg a szövegértést, jól követhető, hogy a lírai én éppen kihez intézi a szavait.

(18) Milliók ti, kart a karba*!* / *Seid umschlungen*, Ihr Millionen!

(19) Milliók ti, porba hulltok*?* / Ihr stürzt nieder, Millionen*?*

(20) *Isszuk* mind e drága nedvet // a természet keblein. / Freude *trinken* alle Wesen // An den Brüstend der Natur

Az igeidők is váltakoznak a szövegben. A fő igeidő a jelen, ehhez képest az elő- vagy az utóidejűséget fejezi ki a múlt és a jövő idő esetenkénti használata.

(21) Újra *fonjuk* szent kötésed / Deine Zauber *binden* wieder

(22) mit szokásunk *szétszabott* / Was die Mode streng *geteilt*

(23) Ha célt ért a férfi végül / Wem der große Wurf *gelungen*

(24) egy-testvér *lesz* minden ember / Alle Menschen *werden* Brüder

A jelen idő használata a szövegben az ódára jellemző ünnepélyes, fennkölt hangvétellel és a témával áll szoros kapcsolatban. A mese esetében már esett szó az igeidőkkel kapcsolatos nyelvi különbségekről, a magyarhoz képest több múlt idő megléte az *Örömóda* szövegében is megjelenik. A mese nyelvtani időszerkezete szigorúbb, mint a lírai műé, az utóbbinál a ritmika és a rímek is befolyásolják, hogy melyik múlt idő van használatban (Küsse *gab* sie uns – Präteritum, de: Was die Mode streng *geteilt* – Perfekt), nem feltétlenül az előidejűség kifejezésére szolgál az egyes múlt idők közötti váltás. Az idegen nyelvi szövegértés szempontjából fontos a különböző műfajok időszerkezeti sajátosságainak a tudatosítása, hogy az igeidők közötti váltás ne akadályozza, hanem segítse a szövegértést.

A szöveg kohéziójának szükséges feltétele az izotopikus folytonosság, amely „olyan szemantikai viszony, amely a jelentésbeli egységet, egyértelműséget eredményező nyelvi elemismétlődéssel keletkezik" (Szikszainé Nagy 2004: 171). A vers szövegében az izotopikus folytonosságot az öröm/*Freude* szó és az erre való későbbi utalások teremtik meg. Izotópiatörés tapasztalható az első versszak végén *(mindnyájunk* édesatyja / *ein lieber Vater),* amely egy új izotopikus láncot indít el. A magyar nyelvű szövegben a két izotopikus lánc a negyedik versszakban kapcsolódik össze, ahol az öröm és Isten kapcsolata nyilvánvalóvá válik: Ő a rugó, ő az élet, / ösztökéje: az öröm. A német nyelvű szövegben nem ennyire explicit az izotopikus láncok összekötése, de erősen utal rá a negyedik és az ötödik versszak. A magyar és a német nyelvű szöveg is részben ismétléssel, részben azonosítással, illetve névmásokkal tartja fenn az izotopikus folytonosságot.

Az izotopikus folytonosság fenntartását tehát a koreferencia különböző eszközei teszik lehetővé.

(25) Ismétlés: *öröm*, *milliók*, *Úr* / *Freude*, *Millionen*, *Gott*

(26) Azonosítás: Isten: *mindnyájunk édesatyja*, *rejtelmes égi trón*ig, *alkotó*d, Úr, *Jó Szellem*et, ég Urára, *Főbíránk*, Égi bíránk / Gott: *ein lieber Vater*, *der Unbekannte*, *Schöpfer*, dem *guten Geist*, *Sternenrichter*, *Totenrichter*

(27) Azonos tematikus mező: *csillagsátor*, *földteke*, *csillagok*, ég / *Sternenzelt*, *Erdenrund, Sterne*, *Sonnen*, *Firmament*, *Himmel*

Az ismétlések, az azonosítások és az azonos tematikus mezők segítségével jön létre a szövegkohézió, ezek az eszközök teszik lehetővé az olvasó számára az egyes szövegrészek és a szöveg egészének az értelmezését, amit az izotópiatörések a szövegben megnehezíthetnek.

A lírai szövegek összehasonlító vizsgálata a meséhez hasonlóan számos hasonlóságot tárt fel a szövegösszekötő szöveggrammatikai és szövegszemantikai elemek tekintetében. Ezek az elemek mindkét nyelvű szövegváltozatban fontos szerepet játszanak a szövegkonnexitás és -koherencia létrejöttében, ezáltal pedig a szövegértés szempontjából is relevánsak. A lírai szövegekre jellemző beszédmód, a költői képek, metaforák, metonímiák, szimbólumok sokasága azonban a gyakorlatlan (líra)olvasó számára a szövegértést nehézkessé teheti idegen nyelven éppen úgy, mint anyanyelven. Az ilyen szövegek esetében a szöveg nyelvi elemeinek a tudatos elemzése megkönnyítheti az értelmezést anélkül, hogy a szöveg ezáltal veszítene az esztétikai értékéből.

Összegzés

A tanulmány első része bemutatta az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértés sajátosságait és kapcsolatát, különös tekintettel arra, hogy az anyanyelvi szövegértés hogyan befolyásolja az idegen nyelvi szövegértés elsajátítását. A tanulmány emellett foglalkozott a kontrasztív szemlélet nyelvtanulásban betöltött szerepével is. Rámutatott, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv közötti strukturális hasonlóságok és különbségek fontos szerepet játszanak az idegen nyelvi szövegértés fejlődésében. Ezeknek a vizsgálata és az ebből levont következtetések hatékonyan hozzájárulhatnak az idegen nyelvi szövegértés fejlesztéséhez.

A tanulmány második része a mese és az óda magyar és német nyelvű szövegét összehasonlítva feltárta azokat a szöveggrammatikai és szövegszemantikai elemeket, amelyek a szövegkonnexiót és -koherenciát létrehozzák, ezáltal pedig a szövegértést támogatják. A két szöveg magyar és német nyelvű változatának az összehasonlítása lehetővé tette azoknak a hasonlóságoknak és különbségeknek a felismerését, amelyek szövegszinten jelentkeznek a két nyelvben, és amelyekre a szövegértés fejlesztésében kiemelt figyelmet szükséges fordítani. Ezen eredmények egyik fontos alkalmazási területe a nyelvoktatás. Az idegen nyelvet tanító pedagógusok számára a szövegértéssel kapcsolatos tudás hozzájárul ahhoz, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv közötti hasonlóságok tudatosításával elősegíthessék a pozitív transzfert. A különbségek ismerete pedig az idegennyelv-specifikus olvasási stratégiák megtanítása végett fontos azokban az esetekben, amikor az anyanyelvi stratégiák transzferálása nem célravezető.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene.* Trezor Kiadó. Budapest. https://mek.oszk.hu/09400/09498/09498.pdf (2025. június 18.)

Adamzik, Kirsten 2016. *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven.* de Gruyter. Berlin/Boston. https://doi.org/10.1515/9783110339352

Antalné Szabó Ágnes 2019. A szövegértő olvasás fejlesztése magyar nyelven – adaptivitás és motiválás a fejlesztésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Major Éva – Raátz Judit – Szabó Éva: *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 49–80. https://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-sz%C3%B6veg%C3%A9rt%C3%A9s-mint-tanul%C3%A1si-k%C3%A9pess%C3%A9g-fejleszt%C3%A9s_INTERA.pdf (2025. június 19.)

Badstübner-Kizik, Kamilla 2018. Erinnerungsort Literatur? In: Feld-Knapp, Ilona (szerk.) *Literatur*. Eötvös József Collegium. Budapest. 57–78. https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8193/CM4.pdf (2025. július 17.)

Berényi-Nagy, Tímea 2017. Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. *Deutschunterricht für Ungarn* 28: 50–69.

Boeckmann, Klaus-Börge 2010. Kontrastivhypothese. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* A. Francke Verlag. Tübingen, Basel. 169.

Brdar-Szabó, Rita 2010. Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (eds.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. de Gruyter Mouton. Berlin/New York. 518–531.

Canisius, Peter – Knipf, Elisabeth 1996.*Textgrammatik: Ein Einführungskurs. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Anfänger.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Cs. Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor 1996. A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia* 1. https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/482/468 (2025. június 18.)

Daróczy, Anna 2018. Fremdsprachenlernen und Fremdverstehen ohne Grenzen: Klassiker im schulischen DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (ed.) *Literatur*. Eötvös József Collegium. Budapest. 211–231. https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8193/CM4.pdf (2025. július 17.)

Demme, Silke 2010. Transfer/Transferenz. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* A. Francke Verlag. Tübingen, Basel. 343.

Dengscherz, Sabine 2010. Kontrastive Linguistik. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* A. Francke. Tübingen, Basel. 168–169.

Dörnyei, Zoltán – Csizér, Kata – Németh, Nóra 2006. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective.* Multilingual Matters Ltd. Clevedon/Buffalo/Toronto. https://doi.org/10.21832/9781853598876

Eggert, Hartmut – Garbe, Christina 2003. *Literarische Sozialisation.* J. B. Metzler. Stuttgart. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05081-6

Ehlers, Swantje 1992. *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik.* Langenscheidt. Berlin.

Ehlers, Swantje 1998. *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache.* Narr. Tübingen.

Ehlers, Swantje 2008. Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative. In: Bredella, Lothar – Hallet, Wolfgang (eds.) *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Narr. Tübingen. 107–127.

Ehlers, Swantje 2016. *Literaturdidaktik. Eine Einführung.* Reclam. Stuttgart.

Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi-Velkey Beáta – Tary Blanka – Vígh Tibor 2022. Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia* 2. https://doi.org/10.21030/anyp.2022.3.3

Feld-Knapp, Ilona 2005. *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht.* Dr. Kovač. Hamburg.

Fix, Ulla 2019. Text und Textlinguistik. In: Janich, Nina (ed.) *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Narr. Tübingen. 15–34.

Fritz, Thomas 2014. Was leistet die Grammatik in Gedichten? *Der Deutschunterricht* 2: 25–35.

Gnutzmann, Claus 2017. Kontrastives Lernen. In: Surkamp, Carola (ed.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Metzler. Stuttgart. 172.

Grabe, William 2009. *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice.* Cambridge University Press. New York. https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484

Helbig, Gerhard 1990. *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970. VS Verlag für Sozialwissenschaften.* Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86538-0

Hoffmann, Ludger – Selmani, Lirim 2014. Textkonstellation – eine linguistische Analyse am Beispiel eines Romananfangs (Michael Roes, *Leeres Viertel*). *Der Deutschunterricht* 2: 5–14. https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/DU_Aufsatz3-4.pdf (2025. június 19.)

Hofmann, Helmut 2006. Literarische Texte als Sprech- und Schreibanlass. In: Feld-Knapp, Ilona (ed.) *Lernen lehren – Lehren lernen*. ELTE Germanistisches Institut. Budapest. 215–223.

Jacquin, Marianne 2010. Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: Lutjeharms, Madeline – Schmidt, Claudia (eds.) *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Narr. Tübingen. 145–162.

Juhász, János 1970. *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Juhász Valéria 2021. Adalékok a nyelvi tudatosság fogalmának kialakulásához – Vigotszkij kutatásainak alkalmazhatósága az oktatásban. *Módszertani Közlemények* 3. https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/43648/42641 (2025. június 18.)

Kaiser, Imtraud – Peyer, Elisabeth – Berthele, Raphael 2010. Das Verständnis grammatischer Strukturen beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 2: 171–202. https://doi.org/10.1515/zgl.2010.013

Kertes, Patrícia 2018. Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema Über mich selbst. In: Feld-Knapp, Ilona (ed.) *Literatur.* Eötvös József Collegium. Budapest. 103–119. https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8193/CM4.pdf (2025. július 17.)

Königs, Frank G. 2010. Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (eds.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Ein internationales Handbuch. de Gruyter. Berlin/New York. 754–764.

Laczkó Mária 2012. A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára. *Anyanyelv-pedagógia* 2. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383 (2025. június 19.)

Li, Hong – Gan, Zhengdong 2022. Reading motivation, self-regulated reading strategies and English vocabulary knowledge: Which most predicted students' English reading comprehension? *Frontiers in Psychology* 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1041870

Libárdi Péter 2024. Petőfi Sándor verseinek grammatikai elemzése projektmódszerrel. *Anyanyelv-pedagógia* 4. https://doi.org/10.21030/anyp.2024.4.3

Lutjeharms, Madeline 1988. *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache.* AKS-Verlag. Bochum.

Lutjeharms, Madeline 2010. Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline – Schmidt, Claudia (eds.) *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache.* Narr. Tübingen. 11–26.

Marschall, Matthias 2001. Erwartungen und Routinen beim Lesen. Strategien beim Leseverstehen in der Erstsprache (Deutsch) und in der Fremdsprache (Französisch). In: Adamzik, Kirsten – Christen, Helen (eds.) *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation: Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag.* Niemeyer. Berlin/New York. 281–296. https://doi.org/10.1515/9783110917437.281

Myaksheva, Olga V. 2023. Linguistic Analysis of a Literary Text as Key to its Comprehension: Cognitive and Discoursive Aspect. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics* 14. https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-3-704-718

Nemzeti Alaptanterv 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor (2025. június 19.)

Perge, Gabriella 2018. *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn.* Eötvös József Collegium. Budapest.

Raátz Judit 2019. Az olvasástechnika és a szövegértés fejlesztése. In: Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Major Éva – Raátz Judit – Szabó Éva: *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 7–20. https://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-sz%C3%B6veg%C3%A9rt%C3%A9s-mint-tanul%C3%A1si-k%C3%A9pess%C3%A9g-fejleszt%C3%A9s_INTERA.pdf (2025. június 19.)

Raátz Judit 2022. A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban. In: Feld-Knapp, Ilona (ed.) *Kompetenzen und Standards*. Eötvös József Collegium. Budapest. 121–149. https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8138/CM_6_5_Raatz.pdf https://doi.org/10.59813/CM6-5

Reinfried, Marcus 2017. Transfer. In: Surkamp, Carola (ed.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Metzler Stuttgart. 348–349.

Riemer, Claudia 2010. Motivation. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* A. Francke Verlag. Tübingen, Basel. 219–220.

Schmidt, Claudia 2010. Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (eds.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. de Gruyter. Berlin/New York. 858–866.

Sipos Zsóka 2022. Szocioökonómiai sajátosságok hatása az olvasástechnika elsajátítására második évfolyamos tanulók vizsgálata alapján. *Anyanyelv-pedagógia* 3. https://doi.org/10.21030/anyp.2022.3.1

Steklács János 2018. PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés* 20: 30–49. https://epa.oszk.hu/03300/03300/00013/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2018_1_030-049.pdf (2025. június 18.)

Szikszainé Nagy Irma 2004. *Leíró magyar szövegtan.* Osiris Kiadó. Budapest.

Taboada, Ana – Tonks, Stephen M. – Wigfield, Alan – Guthrie, John T. 2013. Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension. In: Alvermann, Donna E. – Ulrau, Norman – Ruddell, Robert B. (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association. Newark. 589–610.

Tary Blanka – Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi-Velkey Beáta – Vígh Tibor 2023. Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása II. *Anyanyelv-pedagógia* 1. https://doi.org/10.21030/anyp.2023.1.1

Varga-Mónok, Eszter 2021. Kompetenzförderung mit literarischen Texten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Initium* 3. https://doi.org/10.33934/initium.2021.3.15.

Weinrich, Harald 1982. A francia névelő szövegmondattana. In: Penavin Olga – Thomka Beáta (szerk.) *Szövegelmélet*. Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete. Újvidék. 31–44.

(1) *Piroska és a farkas*: https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/piroska-es-a-farkas (2025. július 16.)

(2) *Rotkäppchen*: https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mad/gri/de9114344.htm (2025. július 16.)

(3) *Örömóda / An die Freude*: https://www.magyarulbabelben.net/works/de/Schiller%2C_Friedrich-1759/An_die_Freude/hu/11597-Az_%C3%B6r%C3%B6mh%C3%B6z (2025. július 16.)

Varga-Mónok, Eszter

Reading comprehension in the mother tongue and in a foreign language

This study presents research examining how linguistic elements that create text connexity and coherence support reading comprehension in Hungarian as a mother tongue and German as a foreign language. The investigation is based on a comparative text-linguistic analysis of two literary texts in both Hungarian and German versions. The results highlight that the cohesive devices used in the two languages show many similarities, which supports the development of reading comprehension in a foreign language. The first part of the study explores the relationship between reading comprehension in the mother tongue and in a foreign language. The second part analyses the role of the contrastive approach in foreign language learning, emphasizing the significance of structural parallels and differences between languages. The analysis concludes that linguistic awareness acquired in the mother tongue and the comparison of language structures effectively aid foreign language reading comprehension, even in the case of literary texts.

Kulcsszók: nyelvtudomány, szövegnyelvészet, szövegértés, kontrasztivitás, irodalmi szöveg
Keywords: linguistics, text linguistics, reading comprehension, contrastivity, literary text

Az írás szerzőjéről

Varga-Mónok Eszter
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország; Zalaegerszegi Eötvös József Általános Iskola, Zalaegerszeg, Magyarország
esztermonok[kukac]gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-3756-9893