

Mayer Péter

## A szemantikailag problematikus határozói mondatrészek oktathatóságáról

A tanulmány által vizsgált magyar nyelvi tankönyvek nem foglalkoznak azzal a grammatikai kategóriával, amely más korábbi kiadványokban állandó határozóként volt feltüntetve. Az aszemantikus vonzatoknak is nevezett csoport közoktatásbeli mellőzését feltételezhetően a definíciójának a bonyolultsága, valamint az idesorolt szintagmatagok magas fokú szemantikai diverzitása indokolja. A tanulmány első része a határozók legfontosabb anyanyelv-pedagógiai kérdéseit tárgyalja. A második része az említett aszemantikus csoporthoz, tágabb értelemben pedig a jelentésük szempontjából absztrakt minőségű konstrukciókhoz kínál fel néhány könnyen kivitelezhető, példákkal szemléltetett, elméletfüggetlen gyakorlatot. Mindemellett tanácsokat is ad arra az esetre, ha megkerülhetlenné válna e speciális bővítménytípus részletes ismertetése az anyanyelvi órán. A bemutatott metodikai ötletek a kérdéses mondatrésztípusba sorolt elemek analizálásában és egyúttal a metaforizáció témakörének a megalapozásában nyújthatnak segítséget.

### Bevezetés

A tanulmány feladatötleteket és szakmódszertani megoldásokat ajánl a jelentéstanilag nehezebben kezelhető határozókkal kapcsolatban (Mayer 2019). A kérdéses csoporton főként olyan határozói mondatrészszerű lexémák értendők, amelyek absztrakt módon, metonimikusan és/vagy metaforikusan jelenítik meg a térszerkezeteket (például *gondolkodik vmi*; *beszél vkihez*; *kiáll vki v. vmi mellett*; *védekezik vmi ellen*) (Tolcsvai Nagy 2017: 429–430). Ezek egyik legismertebb képviselője a vonzathatározóknak az a részhalmaza, amelyet a hagyományos nyelvtanok állandó (Tomba [szerk.] 1961; Rác [szerk.] 1968), illetve aszemantikus (Keszler [szerk.] 2017) határozóként neveznek meg. A gyakorlati javaslatokat a későbbiekben idesorolt elemek segítségével mutatom be, először azonban érdemes megvizsgálni a határozók oktatásakor felmerülő, alapvető problémákat.

### A határozók tanításáról – általánosságban

A terjedelmi korlátok miatt nincs lehetőség több különböző kiadványt összehasonlítani, az írásos tananyagra vonatkozó észrevételek így az új generációs magyar nyelvi tankönyvek 7. és 9. osztályosoknak írt kötetain alapulnak. A következő rész ugyanakkor nem vállalkozik a tankönyvek részletes elemzésére, mindössze néhány szempontot helyez előtérbe. Megvizsgálja, hogy miként definiálják az egyes kiadványok a határozói mondatrészt; hogy ez utóbbi milyen problémákat vet fel; illetve hogy melyek azok az alkategóriák, amelyek a hagyományos szemléletű egyetemi nyelvtanokhoz képest a fiatalabb korosztályok számára írt tankönyvekben is megjelennek.

### A tananyaggal kapcsolatos megjegyzések

A tananyagfelosztás szempontjából a határozók egyértelműen a mondattani fejezetben kapnak helyet, és talán kevésbé egyértelműen az állítmány → alany → tárgy → határozó → jelző sor 4. tagjaként szerepeltetik őket. A diákok számára nem is feltétlenül szükséges nyilvánvalóvá tenni, hogy ezt a diszpozíciót legtöbbször fontossági sorrendként szokták felállítani a nyelvtanok szerzői – abban a tekintetben, hogy mely mondatrészek felismerése lehet a legalapvetőbb egy közlés szintaktikai-szemantikai elemzésekor. Egy ehhez hasonló rangsorolás ellenben csak akkor nyer értelmet, ha

a nyelvspecifikus meghatározásokból logikussá válik az egyes tagoknak a többitől való tényleges és lényeges elkülönülése, valamint a kategóriák viszonya.

A határozókra a többi mondatrészrel szemben tipikusan körülménykifejező szintagmatagokként szoktak utalni, és a vizsgált tankönyvek is ezt a megoldást követik. A kérdéses fogalom valamennyire támogathatja ugyan e kategória értelmezését, önmagában viszont közel sem elégséges. Egyfelől nem mindegyik elemét lehet valódi körülménynek nevezni, mivel ez alapvetően a mondat díszletezettségére utal, amely tipikusan intranszitiv fogalom. Ezzel szemben a tanulmány fő témáját is érintő vonzathatározókat éppen a tranzitivitás szokta jellemezni. Az utóbbiakat körülménynek tekinteni csak úgy lehet, ha nagymértékben kitágítjuk a terminus értelmezési körét, ez pedig nem minden esetben szerencsés. Másfelől: erre alapozva – a szófajtan kitüntetett szerepe miatt – a diákok valószínűleg képtelenek lennének megkülönböztetni a (szintén meggondolatlanul tananyagká tett) partikulák és a módosítószók egy részét a határozói szerep betöltésére alkalmas szavaktól.

Példa:

**Eszméletlen**<sub>[fokozó partikula → szervetlen mondatrész]</sub> *jó rajongói Star Wars-filmért örült meg az internet.*  
**Eszméletlenül**<sub>[határozóragos melléknév → fok-mérték határozó]</sub> *jó rajongói Star Wars-filmért örült meg az internet.*

A definícióknál maradva a kilencedikes tankönyv pontatlanul adja meg a szintaktikai viszonyokat: „Az alaptag mindig ige vagy igei származék (pl. *fest*, főnév: *festés*, igenév: *festve*)” (Forró et al. 2016: 69). A határozók főlérendelt tagja természetesen nemcsak „ige vagy igei származék” lehet, hanem más szófaj is. Ezek lehetnek például főnevek: **levél** a **barátodnak**<sub>[részeshatározó]</sub>; melléknévek: az **öccséné**<sub>[hasonlító határozó]</sub> **nagyobb**; valamint határozószók: **messze a városomtól**<sub>[helyhatározó]</sub>. Ha ragaszkodunk ahhoz, hogy minél több grammatikai ismeretet vigyünk le az egyetemi tananyagból a közoktatásba – még az olyanokat is, amelyek leegyszerűsített formájukban sem feltétlenül szükségesek a diákoknak –, akkor fontos körülményként fogalmazni (Lengyel 2017). A potenciális régensek tüzetes áttanulmányozása azonban korántsem elengedhetetlen, de ha elköteleztük magunkat ez iránt, akkor a hiányos felsorolások helyett inkább a határozók alaptagjai között megmutatkozó gyakoriságkülönbségekre, illetve a lehetséges szófaji kategóriák ismertetése mellett a hozzájuk kapcsolódó szemantikai viszonyokra alapozunk.

A határozók felismerésében a jelentésük mellett segítséget nyújt a névszókra megjelenő határozóragok és/vagy a hozzájuk kapcsolódó névutók azonosítása. Bonyolultabb esetekben (például a határozószóknál és az igeneveknél) a rákérdezésszerű próbával könnyedén megállapítható a legtöbb szóról, hogy az valóban határozói viszonyt fejez-e ki. A rákérdezős módszer többek között azért lehet hatékony, mert nem csupán a formai, de legalább annyira a szemantikai szempontokat is előtérbe helyezi az analízisben. A kérdő névmás az alaptaggal való viszonyában ugyanazt a szintagmatípust valósítja meg, mint az elemzendő mondatrész. Ekképpen a korábbi példa esetében is egyértelművé válik, hogy melyikük tartalmaz határozót:

- *Mennyire jó?*
- *\*Eszméletlenø. / – Eszméletlenül.*

Az előbbivel ellentétben az olyan szavaknál, mint a *bizonyára*, az *éppenséggel*, az *igazából*, a *természetesen* vagy a *tulajdonképpen*, egy pusztán morfológiai elemzés már nem is lenne működőképes. Ha kitérünk a partikulák és a módosítószók (7. osztályban egybe-, 9. osztályban különvett) megtanítása mellett, akkor az egyes példányaik esetében rá kell mutatnunk a határozószókkal és a határozóragos névszókkal való alaki összefüggéseikre, ezután pedig

ismertetnünk kell azokat a legfőbb kritériumokat (Kugler 2017a: 274–276; 2017b: 300–301), amelyek mentén elválaszthatók lesznek egymástól a különböző csoportok. Ezek közül a diákok számára talán az a legkézzelfoghatóbb, hogy a „szó- és mondatértékű módosítószók” (Forró et al. 2016: 50) tipikusan a beszélők attitűdjének a jelölőjeként funkcionálnak, éppen ezért nem felelnek egyetlen kérdésre sem (lásd az *eszméletlen* példáját). Ha mégis, akkor csak az eldöntendőkre az *igen* és a *nem* közötti tartományban, valamint ezek meghosszabbított skáláján (például: *Zsolti bizonyára megírta a leckéjét. – Megírta Zsolti a leckéjét? – Kizárt!!! / Dehogya! / Nem. / Talán. / Tulajdonképpen. / Bizonyára. / Igen. / Persze! / Hogyne?! / Természetesen!! / Abszolút!!!*). Ezzel ellentétben a határozók – akárcsak a többi szerves mondatrész – mindig valamilyen kiegészítendő kérdésre válaszolnak (például: *Kriszti sokáig maradt fenn megírni a beadandóját. – Meddig maradt fenn Kriszti? – Sokáig. – Miért maradt fenn Kriszti? – Megírni*), továbbá csak nagyon ritkán és áttételesen jellemző rájuk az attitűdjelölés megteremtése.

Ezek tisztázása mellett a tanulók magabiztossá válhatnak abban, hogy ha a szófajtnai tanulmányaik során korábban megismert határozószókkal, határozószói névmásokkal, határozói igenevekkel, névutós vagy határozóragos névszókkal, illetve ezeké átalakítható főnévi és (a legritkábban) beálló melléknévi igenevekkel találkoznak, azok alighanem a kérdéses mondatrész szerepét töltik be. (Ezenkívül a határozókhöz is kapcsolható mutató névmási kijelölő jelző és az értelmező [jelző] [Balogh 2017: 449–453] jelenthetne gondot – ezek mindkét tankönyvben különböző hangsúllyal szerepelnek. Problémás lehet még a viták tárgyát képező, összetett jelzői kategória [Balogh 1996; Lengyel 1996], amely viszont egyik kiadványban sem jelenik meg.)

A hetedikes könyv szerzője már a diákoknak írt szövegén belül is rávilágít a pedagógiai koncepcióra: „A mondat szerkezete szempontjából valójában mindegy, hogy egy határozó melyik jelentéscsoportba tartozik” (Thomán 2017: 88). A deklarált célok alapján az tehát a legfontosabb, hogy a diákok egyáltalán képesek legyenek felismerni a határozókat, és megmondani, hogy azok melyik másik mondatrésznek az alárendeltjei. A tankönyvi szöveg így folytatódik: „Mivel azonban a mondat szerkezetét kutatva a mondat jelentéséhez is közelebb jutunk, egyáltalán nem haszontalan, ha megismerkedsz a legfontosabb határozói csoportokkal” (uo.). Vagyis csak az előbb említettek után érdemes azzal foglalkozni, hogy a felismert elemek egész pontosan milyen típusú „körülményekre” utalnak, hogy miképpen bővítik, pontosítják vagy módosítják a mondat mint jelenetrepresentáció (Tolcsvai Nagy 2017: 391; Imrényi 2017: 666) tartalmát. Hogy a „határozófajták erdejébe való kalauzolásra” (Molnár 2013a; 2013b) csakugyan szükségük van-e a diákoknak, arról megoszlanak a vélemények.

A *Magyar grammatika* (Keszler [szerk.] 2017) összesen 17 nagyobb határozói csoportot tart számon, ebből a hetedikes OFI-s magyar nyelvi tankönyv 15-öt vesz végig: 9-et kötelezően, 6-ot pedig kiegészítő anyagként. Nem egészen világos, hogy az utóbbiak miért ékelődnek a „fontosabbak” közé, ahelyett, hogy a fejezet végén tárgyalnák őket. A kilencedikes 14 kötelezőt sorakoztat fel, és ebből 10-et fejt ki többé-kevésbé részletesen. Megjegyzendő még, hogy a hetedikes könyv kék színnel szedi a kiegészítő fejezetben lévő ismereteket, de az elvileg szükségszerűen megtanítandó határozók némelyikénél ugyanúgy alkalmazza ezt az elkülönítő jelölést (háromszor). Vagyis a kötelező és a fakultatív anyagrészek aránya feltételezhetően éppen ellentétes az imént bemutatottakkal (6 : 9). Az 1. táblázat ezeket az adatokat közli. A dőlt betűs részek mindegyik oszlopban valamiféle különbségre utalnak: a hetedikes könyvnél a tényleges és a kérdéses<sup>(?)</sup> kiegészítő anyagok, a kilencedikesben pedig a kifejtetlen<sup>(\*)</sup> határozói csoportok kaptak ilyen jelölést. A – jellel ellátott cellák egyértelműen arra utalnak, hogy az adott határozói kategória egyáltalán nem jelenik meg a kiadványban.

1. táblázat

A határozók megjelenése az egyes tankönyvekben

Határozói kategóriák	A határozói kategóriák megjelenése az új generációs magyar nyelvi tankönyvekben	
	<i>Magyar nyelv 7. (OFI)</i>	<i>Magyar nyelv 9. (OFI)</i>
<b>Magyar grammatika</b>		
<b>aszemantikus határozó</b>	–	–
<b>helyhatározó</b>	kötelező	<i>kötelező</i> (*)
<b>időhatározó</b>	kötelező	<i>kötelező</i> (*)
<b>számhatározó</b>	<i>kötelező</i> (?)	kötelező
<b>állapothatározó</b>	kötelező	kötelező
<b>eredethatározó</b>	<i>kiegészítő</i>	kötelező
<b>partitivusi határozó</b>	–	–
<b>eredményhatározó</b>	<i>kiegészítő</i>	kötelező
<b>társhatározó</b>	kötelező	kötelező
<b>módhatározó</b>	kötelező	kötelező
<b>okhatározó</b>	<i>kiegészítő</i>	kötelező
<b>célhatározó</b>	<i>kiegészítő</i>	kötelező
<b>tekintethatározó</b>	<i>kiegészítő</i>	–
<b>fok-mérték határozó</b>	<i>kötelező</i> (?)	<i>kötelező</i> (*)
<b>eszközhatározó</b>	kötelező	kötelező
<b>részeshatározó</b>	<i>kötelező</i> (?)	kötelező
<b>hasonlító határozó</b>	<i>kiegészítő</i>	<i>kötelező</i> (*)

Minthogy mindkét, közoktatásban használt kötetért ugyanaz a kiadó felel, nem elfogadható, hogy az általános iskolások több kategóriával (és még a nem kötelező részekkel is sokkal kidolgozottabb formában) találkoznak, mint a középiskolások. Elképzelhető, hogy a nagyobbaknak írt könyv a kifejtetlen részeivel a korábban már megszerzett tudásra kíván építeni. Ennek ellenére hiányzik a „könnyebben kezelhető” csoportok legalább néhány mondatos újraemlítése – és ez a probléma az irányhármassági táblázatban való feltüntetésükkel sem oldódik meg igazán. Nem jó stratégia, ha az ismétlések során csak olyasmiket veszünk át újra a diákokkal, amik szerintünk „gondot okozhatnak” nekik, hiszen az aktivitatlanság miatt éppen a legalapvetőbb információk kerülnek háttérbe, és felejtődnek is el.

### **A határozók tanításával kapcsolatos megjegyzések**

Ha úgy döntünk, hogy megpróbálkozunk a jelentéskategóriák tanításával (gondosan kiválogatva közülük, hogy az adott korosztály számára melyek tűnnek reálisan befogadhatónak), akkor mindenképp előnyvelvi példákkal vezessük be a határozók típusait. Véletlenül se ezek speciális tulajdonságainak az előzetes lefektetésével kezdjük a magyarázatot (az a fajta tárgyalásmód, amely egy pedagógiai segédanyagtól elvárható, nem feltétlenül célravezető a tanórai helyzetben). Természetesen a deduktivitás mellőzése még nem garantálja önmagában az ismeretközlés sikerességét.

Példamondat:

***Gergő és Áron minden hétvégén gyalog mentek bevásárolni a szüleikkel.***

Helytelen tanári kérdés:

Milyen típusú határozónak nevezzük a *hétvégén*, a *gyalog*, a *bevásárolni* és a *szüleikkel* mondatrészeket?

Az előbbi kérdés főként azért kifogásolható, mert nem volna szabad előre megadni, hogy milyen lexémák töltik be a határozók szerepét – ha már egyszer az a célunk, hogy önállóan is fel tudják őket ismerni. Egy ilyen kérdésre a kapcsolódó grammatikai terminológia alapos ismeretének hiányában valószínűleg képtelenek lesznek válaszolni a diákok, pedig maguktól is pontosan tudják, hogy a kifejezések mit jelentenek a példaként vett közlésegségelyen belül. A mondat határozóinak önálló felismertetése után a ténylegesen meglévő nyelvi kompetenciáikra építő kérdések minden esetben jobb megközelítési lehetőségnek bizonyulnak.

Elsődleges utasítás:

Keresd meg a határozókat a mondatban!

A feladatmegoldást követő tanári kérdések:

a) Mit fejeznek ki a *hétvégén*, a *gyalog*, a *bevásárolni* és a *szüleikkel* szavak?

Vagy:

b) Melyik szó utal arra, hogy Gergő és Áron *mikor* mentek, hogy *hogyan* mentek, hogy *miért/hova* mentek, és hogy *kikkel együtt* mentek?

További lehetőség:

c) Vajon melyik lehet a mondatban az idő-, a mód-, a komplex hely- és cél-, valamint a társhatározó? (Bár maga a komplexitás nem tananyag, mégis érdemes megmutatni a diákoknak, hogy nem lehet mindent egyértelműen csak egy kategóriába besorolni, hiszen a legtöbb nyelvi kifejezés többfunkciós, és skaláris jellegű mutat.)

A fentieket, mivel számos alkérdést tartalmaznak, egy valódi tanórai szituációban kétségkívül részekre kell bontani. Az a) és a b) kérdés ellentétes egymással: vagy a tanulók próbálnak meg egyszerűbb definíciókat alkotni a saját szavaikkal, vagy a meghatározásokból jönnek rá, hogy melyik elemről van szó. Az is megfelelő, ha a tanár helyett a diákok kérdeznek rá az összes mondatrészeire, majd kiválogatják közülük a határozókat, és ezek tulajdonságait jellemzik. Ha ezt teljesítették, a pozitív megerősítő visszajelzések után megemlíthetjük, hogy mi a tudományosabb elnevezése a mondatban szereplő határozók típusainak. Így a sikerélményük, illetve a terminustanítás másodlagossága miatt várhatóan sokkal könnyebben és szívesebben fogadják majd be a kötelező ismereteket. A c)-ben eleve ezekkel a fogalmakkal dolgozunk. Ez azért nem túl szerencsés, mert a helytelennek ítélt tanári kérdéshez hasonlóan arra utalunk, hogy a tanulónak már tudniuk kellene valahonnan a csoportok nevét (még akkor is, ha most találkoztak velük először). Az önálló felfedezés élménye valószínűsíthetően így sem marad el. A tanítás szempontjából mindenesetre az tűnik a legjobbnak, ha

a három kérdést megfelelően kombináljuk (ezáltal elkerülhető a monotonía), viszont az utolsó leginkább a már ismert határozófajtáknál javasolt.

### **Az aszemantikus kategória problematikussága**

Az 1. táblázatból kitűnik, hogy sem a hetedik, sem a kilencedik tankönyvek nem tartalmaznak aszemantikus vonzatokkal kapcsolatos ismereteket. Ez bizonyára azért van, mert a szerzők felismerték e kategória oktatásbeli alkalmazhatatlanságát. Magyar szakos egyetemistákat is számtalanszor elbizonytalanít a nem pontosan körülhatárolható jelentésre (Keszler 2017: 430), valamint a sehová máshová be nem sorolhatóságra (i. m. 436) való hivatkozás. A hallgatók egy része joggal tart attól, hogy bármit is elhelyezzen ebben a voltaképpen átláthatatlan csoportban. Mások a fenti kritériumokat szabadon értelmezve sorolják ide az összes olyan határozót, amelyet saját maguk problematikusnak ítélnék. Az aszemantikus határozók kategóriájába sorolt elemek szemantikai diverzitása kétségkívül bizonytalanságra adhat okot. Néhány példa ezekre: *áskálódik vki ellen, bajlódik vmivel, függ vmitől/vkitől, gratulál vmihez, túljut vmin/vkin, felelős vmiért/vkiért, képtelen vmire, szerelmes vkibe; felment (vkit) vmi alól, kiáll vki/vmi mellett, hozzámegy vkihez; fogékony vmire v. vmi iránt, érdeklődik vmi/vki iránt/felől; tanít táncolni, ráér kiabálni, köteles megjelenni.* A *Magyar grammatika* a jelentéstani bonyolultságra és a maradékelvire való alapozással nem ad ténylegesen megfelelő szempontokat a kategória felismeréséhez és elemzéséhez, valamint az egységes kezelést sem oldja meg. Ezért az úgynevezett „aszemantikus” határozók összefüggő csoportként való kezelése alsóbb szinteken sem ajánlható. Hiába igyekszünk kikerülni azonban ezt a kategóriát a határozók tanításakor, könnyen előfordulhat, hogy a diákok éppen arra a szóra kérdeznek rá az egyik mondatban, amely (a szakirodalmi minősítések szerint) aszemantikus vonzat.

Mi tehát a teendőnk, ha egy olyan példa kerül szóba, amelynek a fajtáját nem nevezi meg az általános vagy középiskolai tankönyv, és lehetőség szerint mi is elkerülnénk ennek a boncolgatását? Mit csináljunk, ha a túl gyakran ismételt „Visszatérünk majd rá...” mondat helyett valahogyan mégiscsak el szeretnénk magyarázni az elvontabb értelmű határozók rendszerbe illeszthetőségét?

Mindenekelőtt érdemes rámutatni a kategorizáció általános problémáira (ezt egyébként már sokkal korábban, például a toldalékok vagy a szófajok tárgyalásakor is érdemes volna megtenni). Fontos tudniuk a diákoknak, hogy a nyelvtanok által felkínált rendszerezések egyike sem tökéletes vagy teljes mértékig kimeríthető. Különösképpen az olyanok nem, amelyek számtalan különböző elemet igyekeznek magukba sűríteni. Ezáltal viszont az alkalmazott kategorizáció hasznossága is megkérdőjeleződik. Feltehetőleg hatékonyabb lenne, ha a határozófajták mindössze szemantikus alaptípusokként lennének kezelve. Ez eleve felkínálná azt, hogy az egyes (problematikus) példányokat ne kelljen kötelezően beleerőltetni valamelyik előre megadott csoportba. Ehelyett az általuk aktuálisan megjelenített szemantikai viszonyok szerint lennének jellemezve a szigorú, de olykor meglehetősen leegyszerűsítő vagy éppen többértelmű terminusok használata nélkül. Az előbbi gondolatok a jövőre nézve magukban hordozzák egy olyan paradigmaváltás igényét, amely nem csupán a meglévő ismeretanyag tartalmi korrigálásáról/átalakításáról szólna. Emellett azt is érdemes volna alaposan újragondolni, hogy számos, a nyelvészek által kialakított osztályozás megtanítása mennyiben támogatja ténylegesen az általános és a középiskolai diákok fejlesztését, illetve hogy mit értünk egyáltalán a nyelvről való gondolkodás fejlesztésén. Mivel néhány javaslattól és önálló pedagógiai gyakorlattól eltekintve egy erre irányuló egységes koncepció kidolgozása egyelőre még nem valósult meg, az adott rendszerben maradvá belülről kell megvizsgálnunk, hogyan lehet ezt „támogatóbbá” formálni.

Jelen esetben világossá kell tennünk a diákok számára, hogy a tananyag csak azokra a határozókra fókuszál, amelyeket a jelentésük szempontjából képesek vagyunk többé-kevésbé egyszerű kategóriákba besorolni. Mellettük akadnak azonban olyanok is, amelyek épp az absztrakt minőségük miatt nem igazán férnek bele a hagyományos osztályok valamelyikébe. Egy, az alábbihoz hasonló ábrával felrajzolhatjuk e két csoport viszonyát: az előbbiek a könnyenkezelhetőség szempontjából centrálisnak, az utóbbiak pedig periférikusnak tekinthetők. (Ki kell emelni viszont, hogy ez csupán egy szemléleti felosztás, és nem valódi grammatikai kategorizáció, illetve hogy az ábrázolás főként csak az alkalmazott, megtanítandó határozói rendszeren belül állja meg a helyét.)



1. ábra

A határozók felosztása a besorolhatóságuk alapján

Továbbá fontos kihangsúlyozni az átmenetiséget: az órán megismert határozói csoportoknak több olyan elemük is lehet, amelyek osztályozása szintén nem egyértelmű. Egy-egy kategória közös metszetet képezhet több másikkal (lásd komplex határozók), továbbá a periférián elhelyezkedő példányok – akár csak a centrumban lévők – különféle csoportokba rendeződhetnek. Ezek összessége nem alkot valódi koherens rendszert azonkívül, hogy mindegyiket ugyanolyan mondatrésznek tekintjük.

Az aszemantikus vonzatokkal kapcsolatban – minthogy tipikusan olyan határozóragokkal és névutókkal alkotjuk meg őket, amelyek elsődleges jelentésükben konkrét helyviszonyokra utalnak – a térbeliség kifejezésének elvontabbá válására érdemes utalni (Gallasy et al. 2018: 183–184; Kothencz 2012). Ekképp már a téma bevezetése előtt érdemes kialakítanunk azt a tudást, hogy a tanulók a téri viszonyok metaforizációjában gondolkodjanak. A legegyszerűbb, ha először vázlatosan rajzoltatunk fel velük lokalizációra utaló mondatokat, például: *A könyvek a dobozban vannak – Az asztal a polc alatt van.* Ezt elvégezve többféleképpen is rámutathatunk az absztrahálódás mibenlétére. Például úgy, hogy olyan nyelvi kifejezéseket kerestetünk velük, amelyek szintén a kiemelt szerkezeti elemeket tartalmazzák, de nem a tér-, hanem az időbeliségre vonatkoznak: *A Chelsea az 50. percben rúgott gólt – A tegnapi leckét 1 óra alatt tanultam meg.* Fontos, hogy a diákok teremtsék meg a kapcsolatot a mondatpárok között – akár azáltal is, hogy a már meglévő ábrájuk elemeihez rajzolják fel az utóbbi két mondat szemantikai részegységeit. Így az aktuális példákban várhatóan a *doboz* és a *polc* mellett fogják feltüntetni azt az időhatározót, „amelyben” és „amely alatt” már nem konkrét objektumok, hanem cselekvéssorozatok, események szerepelnek. Legvégül pedig annak

a felismeréséig kell eljutni, hogy mivel az idő önmagában is elvont fogalom, ennek megértését könnyebben feldolgozható, primer tapasztalatok támogatják. Ebből születik meg AZ IDŐ TÉR fogalmi metafora. A térbeliségre utaló elemek az idő kifejezésén kívül azonban számos másfajta jelentésviszony megteremtésében is részt vesznek.

### **Feladatötletek és megjegyzések**

A fentiek tisztázása után sor kerülhet a nehezebben osztályozható határozókkal kapcsolatos ismeretek elmélyítésére néhány gyakorlat segítségével. Ezekhez olyan ötleteket sorakoztat fel a tanulmány, amelyek az anyanyelvi oktatás eltérő irányzataitól függetlenül egyaránt hasznosíthatók.

### **Szemantikai megalapozás**

Fogalmazd meg, milyen térbeli viszonyt jelenít meg a határozórag/névutó!

Példák:

(kíváncsi) *vmire*

(ítélkezik) *vki felett*

Ennél a gyakorlatnál az a legfontosabb, hogy a tanulók a saját szavaikkal definiálják a határozóragok/névutók térviszony-leképezéseit. (A zárójel itt arra utal, hogy elsősorban elég a viszonyjelölő részekre fókuszálniuk, vagyis egyelőre még nem szükséges foglalkozniuk a szerkezetek egészének a jelentésével.) Ha funkcionális megközelítéssel oktatjuk a nyelvtant (Kugler 2015a; 2015b; 2018a; 2018b; Tolcsvai Nagy 2005; 2013; 2015; Vančo [szerk.] 2014), akkor az idealizált kognitív modellek megkerülhetetlenek lesznek a tanári magyarázat során. Amennyiben nem, elégedjünk meg a diákok által alkotott térdefiníciókkal, és azokra adjunk visszajelzést. A szóban forgó elméleti keret alapismereteinek bevezetése nélkül semmiképp se erőltessük a képi sémák (például Kövecses–Benczes 2010: 133–144) fogalmát.

Egy lehetséges (és elfogadható) tanulói válasz:

Az első azt fejezi ki, hogy egy dolog vagy ember valaminek a külső felszínére kerül; a második pedig azt, hogy egy dolog vagy ember valakihez viszonyítva magasabban helyezkedik el.

### **Összeillesztés**

Magyarázd meg, hogyan egyeztethető össze az alaptag által kifejezett jelentéstartalom a határozórag/névutó térbeli viszonyrendszerével! Vajon miért tudtak ezek hatékonyan összekapcsolódni?

Példák:

**KÍVÁNCISISÁG + FELÜLETRE IRÁNYULÁS**

**ÍTÉLKEZÉS + FENT (FELJEBB) LEVÉS**

A legjobb, ha az 1. feladatban található nyelvi kifejezésekkel dolgozunk tovább. A tanulóktól ebben a lépésben azt kérjük, hogy adjanak lehetséges indoklásokat a szerkezeti elemek kapcsolatára. Nem precíz és kifogásolhatatlan tudományos magyarázatokat várunk tőlük, hanem annak a megfogalmazását, hogy szerintük miért lehet hatékony az alkotótagoknak ebben a formában való összeillesztése.

Egy lehetséges (és elfogadható) tanulói válasz:



Az elsőben nagyjából arról van szó, hogy valakit vonz valami, és ez pont olyan, mintha fizikailag is megközelítené (tekintet, közeledés); a második pedig azért jó kifejezés, mert egyenlőtlen erőviszonyokra utal, hiszen aki ítélkezik, az (átvitt értelemben / metaforikusan) a másik személy fölébe helyezi magát (értékben, tudásban stb.).

### **(Újra)alkotás**

Döntsd el, hogy lenne logikusabb! Képzeld magad a régi magyarok helyébe!

Példák:

*munkálkodik vmin* helyett: \**munkálkodik vmiben*

*óvatos vkivel szemben* helyett: \**óvatos vki ellen*

Ennél a gyakorlatnál kreatívan reflektáltatjuk a diákokat a szintagmatagok összeilleszthetőségére azáltal, hogy a fantáziájukat szabadon engedve már meglévő szerkezeteket alkotnak újra. (Feltételezhető, hogy egy ilyen feladat elsőre szokatlan lesz az osztály számára, ezért okvetlenül adjunk rá legalább egy példát. Nem gond, ha mi gyűjtjük össze nekik az átalakítandó szerkezeteket, de a cél az, hogy maguktól találjanak változtatásra alkalmas szintagmákat.) Mindezt egy diakronikus kontextusba is belehelyezzük, hiszen a kérdésünk valójában arra vonatkozik, hogy ha ők lettek volna azok, akik legelőször használnak egy adott alaptagot, akkor annak a határozói bővítményét milyen raggal vagy névutóval látták volna el. Lényeges, hogy az invencióikkal kapcsolatban logikus indoklásokat kérjünk tőlük, mert ezáltal az érvelési kompetenciájukat is fejleszthetjük.

Egy lehetséges (és elfogadható) tanulói válasz:

Bár az első példánál a hagyományos kifejezés is szemléletes, a *-Vn* rag helyett azért javasolnám a *-bAn*-t, mert a VALAMIBEN LEVÉS szerintem elmélyültebb kapcsolatra utal a cselekvő és a cselekvés tárgya között, mintha csupán RAJTA lenne. De akár szét is választhatjuk ezeket: aki felületesen végzi a dolgát, az mondja az elsőt, aki pedig alaposabban, az a másodikat. Továbbá az *óvatos* melléknév bővítményéhez azért használnám fel inkább az *ellen* névutót, mert az számomra valamivel jobban kifejezi az ÓVATOSSÁG mögött rejlő félelmet, illetve erősebben utal a valamivel vagy valakivel kapcsolatos fenntartásainkra, mint a *szemben*.

### **Azonosságok és különbözőségek**

a) Azonos alaptag – formailag eltérő határozói bővítmény – hasonló jelentéstartalom

Állapítsd meg, hogy a kettő közül melyik a szokványosabb!

Példák:

*vágyódik vkire / vki után*

*ért [vmit] vmin / vmi alatt*

Ebben a feladatrészben alapvetően a nyelvhasználatbeli sokszínűségekre kell utalni. Ugyanakkor nem hiba megjegyezni, hogy a gyakoriság szempontjából mutatkozhatnak különbségek a formailag eltérő, de szemantikailag hasonló viszonyt kifejező bővítmények között. A leghatékonyabb, ha mindezt korpuszokban, például a *Mazsola* keresőeszköz (1) (Sass 2009) segítségével ellenőriztetjük. A regisztráció után ezt, valamint az MNSZ2-t (2) a diákok önállóan is bármikor tudják majd használni. Az alábbi ábrák az első példa két lehetséges megvalósulásának a gyakorisági adatait mutatják be.



2. ábra

A vágyódik N-rA szerkezet gyakorisága (104 találat)



3. ábra

A vágyódik N után szerkezet gyakorisága (44 találat)

(Az ért [vmit] N-Vn és az ért [vmit] N alatt előfordulásainak a száma 2460 és 808 [utolsó letöltés ideje: 2019. augusztus 12.] )

b) Azonos alaptag – különböző határozói bővítmények – eltérő jelentés

Készíts olyan illusztrációt, amely az alábbi kifejezések jelentéskülönbségeit mutatja be! (A kép bármilyen technikával készülhet, és nem fontos, hogy alaposan kidolgozott legyen.)

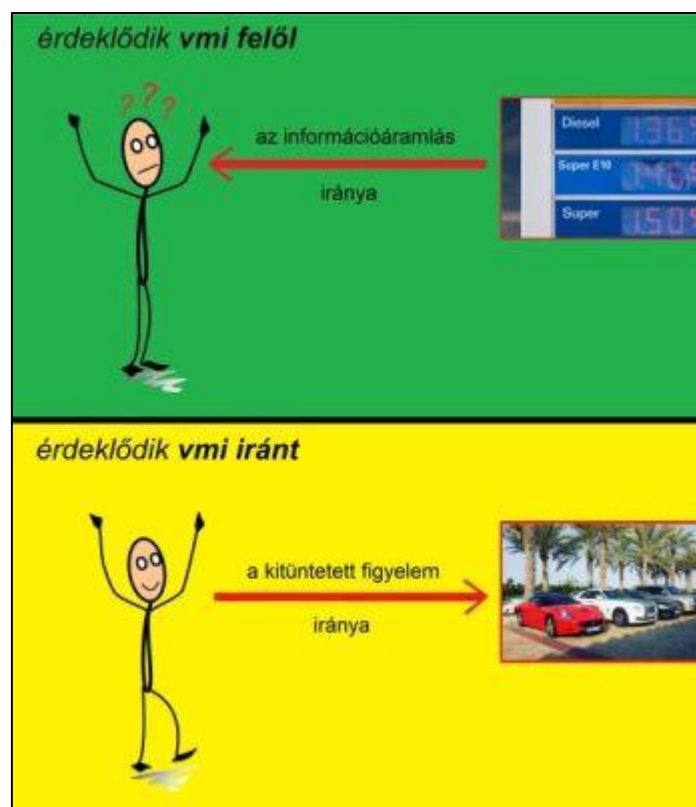
Példák:

érdeklődik vmi/vki felől

érdeklődik vmi/vki iránt

Ez a részegység hasonlít a már fent bemutatottakhoz, csak éppen itt azonos fogalmi tartományon belül maradunk, és a vizsgálatban a szemantikailag összefüggő, de mégis különböző megvalósulások eltéréseit helyezük előtérbe. Emellett a szerkezetek differenciáit jelen esetben vizuálisan is megjelenítik a tanulók (rajzokat bármelyik másik feladathoz egyaránt készíthetünk velük).

Egy elképzelhető megoldást mutat be az alábbi ábra:



4. ábra

„Érdeklődik a benzinárak felől” / „Érdeklődik az autók iránt” (3); (4)

Ezen az ábrán az információáramlás irányát voltaképpen a 2. részre is fel lehetne rajzolni, akár csak a (kitüntetett) figyelem irányát az 1.-re. Ezeket viszont keskenyeb és/vagy szaggatott vonalakkal érdemes jelölni, mivel a széles egyenesek mindkét esetben arra vonatkoznak, amit az adott szerkezeti megoldás határozói része helyez előtérbe, és a kettő különbsége is csak így fog jól látszani.

c) Különböző alaptagok – azonos határozói bővítmények

Gyűjts minél több alaptagot a *-rÓI* határozóraghoz! Alakíts ki nagyobb csoportokat a listában!

Példa egy szógyűjteményre:

*-rÓI: állít; ábrándozik; álmódoszik; bebizonyít; benyomása van; beszámol; beszél; bizonyítéka van; biztosít; csetel; cseveg; dumál; említést tesz; elterjeszt; értekeznek; gondolkodik; feltételez; fest; filozofál; gyűjt; hadovál; hall; hazudik; ír; jelent; jelentést ad; képet alkot; kérdez; kifejti a véleményét; lehoz; leközl; megállapít; megfogalmaz; mond; nyilatkozik; ódát zeng; okoskodik; olvas; ötletel; panaszkodik; pletykál; prédikál; publikál; sejt; sutyorog; szól; szónokol; szót ejt; szó van; tájékoztat; tanácskozik; tárgyal; tud; üzenetet küld; vall; vallomást tesz; véleményt formál; veszekedik; vitatkozik; zengedezik stb.*

Ebben a feladatban ahhoz az előzetes megállapításhoz kell visszatérnünk, miszerint a szemantikailag nehezebben kezelhető, vagyis az egyértelmű besorolhatóság szempontjából periférikusnak számító határozós szerkezetek nem alkotnak egyetlen valódi, összefüggő kategóriát. (Többek között ezért sincs értelme annak, hogy egységes [aszemantikus] megnevezéssel hivatkozzunk rájuk.) Ugyanakkor kialakulhatnak közöttük kisebb-nagyobb csoportok, mikrohálózatok, amelyek a középponthoz közelebb lévő elemekkel is összekapcsolódhatnak. Ezeknek a hálózatoknak a csomópontjait kétféleképpen is

kijelölhetjük. Az egyik lehetőség az, hogy egy adott régensnek a különböző határozókkal alkotott szerkezeteit térképezzük fel. A másik pedig az, hogy egy-egy ragmorféma vagy viszonyzó mellett tüntetjük fel az összes olyan alaptagot, amellyel – névszókhoz kapcsolódva – értelmes szintagmákat lehet létrehozni. Mind az egyik, mind a másik elképzelésből kétségkívül hasznos tapasztalatok származhatnak, ahogy azonban a példából is látszik, a jelen témakörhöz a második illik jobban. Mivel képtelenség volna egy kiválasztott alkotótag összes szerkezetét felsorakoztatni egyetlen tanórán, így ez nem is lehet a célunk. Az már annál inkább, hogy egy adott bővítményhez minél több fölérendelt tagot tudjanak hozzákapcsolni a diákok. Ezt kompetitív feladatként – egyéni, párban vagy csoportmunkában – is elvégeztethetjük velük. Az összeírás után a gondolattérképek és a pókhálóábrák mintájára akár egy valódi, folyamatosan bővíthető hálózatot is készíthetnek az általuk összegyűjtött szószerkezetekből. Erre számos weboldal és applikáció közül például a Bubble.us (5) nyújt lehetőséget. A hálózatok felvázolása azért is hasznos, mert a jelentéselemzést követően külön jelölést kaphatnak bennük a szemantikailag elvontabbnak minősülő konstrukciók. A változtatható elrendezésnek köszönhetően azt is megadhatjuk, hogy mely szerkezeteket érezzük egymáshoz közelebb vagy távolabb állónak, így a típuskategóriák és a közöttük lévő összefüggések is világosabban látszanak.

Vizsgáljátok meg, van-e valamilyen kapcsolat a szószerkezet-gyűjteményetek példányainak típusa/jelentése között!

Ha a fenti listánál maradunk, akkor a válaszadóknak hasonló megállapításokat kell tenniük, mint a b) feladatban lévő *érdeklődik vmi/vki felől* szintagmánál. Bizonyos metaforikus konstrukciókban a *-rÓl* szintén az információ operatív irányát jelöli sematikusán, emiatt az a határozóragos névszóval megnevezett entitás vagy fogalom szolgáltatja a megnyilatkozás témáját, aki/ami felől az „információkat áramoltatjuk”. A vele kapcsolatos ismeretek feldolgozása és/vagy megosztása pedig számtalan különböző formában létrejöhethet, és a szinonim alaptagokat tartalmazó fő típuskategóriák (például beszédre / gondolkodásra / manuális tevékenységre vonatkozó igei szerkezetek) is ezek mentén alakulnak ki.

### **Nyelv-összehasonlítás**

Mutasd be, milyen hasonlóságok és különbségek vannak az adott jelentésviszony megteremtésében az egyes nyelvek között!

Példa:

azonosság (magyar–angol): *hisz vmiben – to believe in sg*

különbség (magyar–angol): *mérges vkire – angry with sb*

azonosság (magyar–német): *szerelmes vkibe – verliebt sein in jn*

különbség (magyar–német): *függ vmitől – ankommen auf etw*

Az anyanyelvünk más nyelvekkel való összehasonlításakor bizonyos specifikumok egyértelműbbé válnak, de ezzel párhuzamosan a nyelvi univerzálék, a kultúrák közötti hasonlóságok (például Pléh 2011: 349–369) is megvilágításba kerülnek. A fenti példák az azonos és a különböző szerkezeti megoldások vizsgálatát egyaránt felkínálják. Az osztály által tanult, első idegen nyelv függvényében a magyar határozókkal való összevetésre az angolban a verbs and adjectives with prepositions (6), a németben pedig a Verben und Adjektive mit Präpositionen (7) tárházából válogathatunk szerkezeteket. Vigyázzunk, hogy csak olyan konstrukciókat vigyünk be az órára, amelyekben a prepozíció őrzi még az elsődleges jelentését. Az *angry with sb* tárgyalásakor érdemes felhívunk a figyelmet arra, hogy bizonyos esetekben a magyar nyelv is a kapcsolatiságot helyezi előtérbe, és a

-vAI határozóraggal jeleníti meg a viselkedésünk, az attitűdünk irányát (például *kedves/megértő/utálatos/gonosz vkivel*). A logikus szerkezeti elemzések itt ugyanolyan fontosak, mint a korábbi gyakorlatoknál. A nyelvi differenciákat nem bántóan vagy kirekesztően, hanem humorosan (és legtöbbször önironikusan) megjelenítő mémek mostanában meglehetősen divatosak az interneten, így az 5. ábra mintájára akár a szemantikailag problematikus határozók témakörében is készíthetünk hasonló ábrákat a diákokkal.



5. ábra

*Különbségek a sziget szó kifejezésében*

*A kép forrása: Favorite Memes (8)*

### Összegzés

A tanulmány a határozók oktatásának legalapvetőbb kérdéseit vizsgálta, kiemelve ennek a mondatrésznek azt a típusát, amelyet a *Magyar grammatika* (Keszler 2017) aszemantikus vonzatnak nevez. Erre – a kategória nehezen kezelhetősége miatt – a közoktatási intézményekben sem célszerű egységes csoportként hivatkozni. Differens konstrukciókat nem érdemes az általuk megjelenített bonyolultabb jelentésviszonyokra és a maradékelvre alapozva azonos osztályba sorolni. Ehelyett különféle szerkezeti elemzésekkel megvizsgálhatók azok az alkotótagjaik, amelyekben a határozórag

vagy a névutó absztraháltan jeleníti meg a térvizonyokat. Ehhez kapcsolódóan öt feladatot mutattam be, amelyeket metodikai magyarázatok, helyenként ábrák, valamint tanulói példaválaszok egészítettek ki. Az említett gyakorlatok továbbá azokra a szemantikus határozókra is kiterjeszthetők, amelyek szintúgy elvont lokalizációt fejeznek ki. Néhány példa ezekre: *félt az egyedülléttől*<sup>[okhatározó]</sup>; *erősebb volt mindenkinél*<sup>[hasonlító határozó]</sup>; *ebben a minutumban*<sup>[időhatározó]</sup>; *besorozzák katonának*<sup>[factivusi állapothatározó]</sup>. Ekképpen a bemutatott gyakorlatok a nyelvi szerkezetek metaforikusságának témakörében általánosan is alkalmazhatók.

### Irodalom

- Balogh Judit 1996. Van-e a magyarban összetett jelző? *Magyar Nyelvőr* 85–92.
- Balogh Judit 2017. A jelző. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 448–454.
- Gallasy Magdolna – Haader Lea – Horváth László 2018. Mondattörténet. In: Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) *A magyar nyelvtörténet kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 168–225.
- Imrényi András 2017. Mondattan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 664–667.
- Keszler Borbála 2017. A határozók. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 427–447.
- Kothencz Gabriella 2012. Képi sémák és határozóragok. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.) *Konstrukció és jelentés. Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 31–58.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 133–144.
- Kugler Nóra 2015a. A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raácz Judit (szerk.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. 145–160.
- Kugler Nóra 2015b. *Gyakorlatok a magyar nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához*. ELTE. Budapest.
- Kugler Nóra 2017a. A módosítószó. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 298–302.
- Kugler Nóra 2017b. A partikula. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 274–280.
- Kugler Nóra (főszerk.) 2018a. *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel. Funkcionális szemléletű gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Kugler Nóra (főszerk.) 2018b. *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel a 9–12. évfolyam számára. Tanári kézikönyv*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Lengyel Klára 1996. Van a magyarban összetett jelző! *Magyar Nyelvőr* 195–209.
- Lengyel Klára 2017. Kísérleti tankönyveinkről. *Magyar Nyelvőr* 6–8.
- Mayer Péter 2019. *Mozgásigék és határozóragos vonzataik jelentésabsztrahálódásának alapmintázatai*. OTDK-dolgozat. Kézirat. ELTE BTK. Budapest.
- Molnár Cecília Sarolta 2013a. A nyelvtanítás története 7. Iskolai nyelvtan mondattani alapon. *Nyelv és Tudomány*. Budapest. [https://www.nyest.hu/hirek/iskolai-nyelvtan-mondattani-alapon?force\\_desktop](https://www.nyest.hu/hirek/iskolai-nyelvtan-mondattani-alapon?force_desktop) (2019. augusztus 12.)

- Molnár Cecília Sarolta 2013b. Tanársarok 4. Tartani a mondatelemzéstől. *Nyelv és Tudomány*. Budapest. [https://www.nyest.hu/hirek/tartani-a-mondatelemzestol?force\\_desktop](https://www.nyest.hu/hirek/tartani-a-mondatelemzestol?force_desktop) (2019. augusztus 12.)
- Pléh Csaba 2011. Beszéd és gondolkodás. In: Kenesei István (szerk.) *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 349–369.
- Rácz Endre 1968. A határozók. In: Rácz Endre (szerk.) *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest. 285–335.
- Sass Bálint 2009. „Mazsola” – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára. In: Váradi Tamás (szerk.) *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásaiból*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 117–129.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 348–362.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. Nyelvpedagógia és kognitív nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy Gábor *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó. Budapest. 351–356.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25/7–8: 18–27. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.18>
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 207–466.
- Tompa József (szerk.) 1961. *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan II. Mondattan*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 183–184, 251–259.
- Vančo Ildikó (szerk.) 2014. *Funkcionális és kognitív anyanyelv-pedagógia*. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.

- (1) Mazsola = Mazsola – a magyar igei bővítményszerkezet vizsgálata. MTA Nyelvtudományi Intézet. <http://corpus.nytud.hu/mazsola> (2019. augusztus 12.)
- (2) MNSZ2 = Magyar Nemzeti Szövegtár 2. <http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev> (2019. augusztus 12.)
- (3) Pixabay. <https://pixabay.com/hu/> (2019. augusztus 12.)
- (4) Wikimedia Commons. <https://commons.wikimedia.org/wiki/> (2019. augusztus 12.)
- (5) Bubble.us. <https://bubbl.us/> (2019. augusztus 12.)
- (6) Noun, Verb and Adjective Preposition Combinations in English. <https://www.eslbuzz.com/noun-verb-and-adjective-preposition-combinations/> (2019. augusztus 12.)
- (7) Német–magyar vonzatok. <http://de.uw.hu/nyelvtan/vonzatok.pdf> (2019. augusztus 12.)
- (8) Language differences – Island. [http://favoritememes.com/news/language\\_differences\\_island/2015-02-11-3209](http://favoritememes.com/news/language_differences_island/2015-02-11-3209) (2019. augusztus 12.)

### **Felhasznált pedagógiai segédanyagok**

- Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Szerecz György – Sz. Hegedűs Rita 2016. *Magyar nyelv 9. Tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Thomán Angéla 2017. *Magyar nyelv 7. Tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.

Mayer, Péter

On the teachability of semantically problematic adverbial parts of a sentence

Hungarian language textbooks examined in this study do not discuss the grammatical category that is presented as constant adverb in earlier publications. The group also called as asemanic arguments is ignored in education. This might be explained by the difficulty of its definition and the high semantic diversity of the relevant phrases. The first part of the study discusses the most important questions of adverbs in first language pedagogy. The second part provides easily implementable, theory-independent exercises with examples. It also gives advice on cases where the detailed introduction of this special type of argument is unavoidable in first language classes. The presented methodological ideas provide help with the analysis of this questionable part of a sentence and also with the foundation of metaphorization.

---

**Kulcsszók:** határozói mondatrész, állandó/aszemantikus határozó, metaforizáció, gyakorlatok

**Keywords:** adverbial part of a sentence, constant/asemanic adverb, metaphorization, exercises

---

**Az írás szerzőjéről**

*Mayer Péter*

egyetemi hallgató  
Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar, Budapest  
mayer.peter1995[kukac]gmail.com