

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV

PÉCS, 2003

HUNGAROLÓGIAI
ÉVKÖNYV
2003

IV. évfolyam
1. szám

Hungarológiai Évkönyv 4 (2003)

A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Veszprémi Egyetem/Pécsi Tudományegyetem)

Maticsák Sándor (Debreceni Nyári Egyetem)

Nádor Orsolya (Károli Gáspár Refomátus Egyetem/Pécsi Tudományegyetem)

Szépe György (Pécsi Tudományegyetem)

Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szőnyi György Endre (Szegei Tudományegyetem)

Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)

Tverdota György (MTA Irodalomtudományi Intézet)

Ujváry Gábor (Balassi Bálint Intézet)

Szerkesztők

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

A szerkesztőség címe:

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Tanszék
Hungarológiai Szeminárium
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Tel./fax: (36-72) 503-600/4335
E-mail: szucs@btk.pte.hu

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2003

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2003

A mű szerzői jogilag védett. Minden jog, így különösen a sokszorosítás, terjesztés és fordítás joga fenntartva. A mű a kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül részeiben sem reprodukálható, elektronikus rendszerek felhasználásával nem dolgozható fel, azokban nem tárolható, azokkal nem sokszorosítható és nem terjeszthető.

TARTALOM

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS – VIZSGÁZTATÁS

ARADI ANDRÁS

A főnévi igeneves szerkezetek szórendje 11

FAZAKAS EMESE

Igekötős igék tanítása idegen anyanyelvűeknek (Javaslatok) 18

FAZEKAS TIBORC

Az analógia csapdái a magyar nyelvtan tanulásakor 25

HEGEDŰS RITA

Feladat, gyakorlat – nyelvvizsgáztatási tapasztalatok
a magyar mint idegen nyelv területén 32

HORVÁTH JUDIT

Dán anyanyelvűek hibázási mintáinak elemzése a magyar nyelv
lokativuszi rendszerének tanulási folyamatában – avagy a kontrasztív
elemzés mint hasznos tanítási technika 43

KÖVÉRNÉ NAGYHÁZI BERNADETTE

A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje
– kezdő szinten 52

PELCZ KATALIN

A beszédképesség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában 66

SZENDE VIRÁG

A feltételeesség kifejezése a magyarban 72

SZŰCS TIBOR

Magyar szövegek „szemfüles” nyelvtanulóknak 82

WEBER KATA

Elemi beszédképesség-fejlesztés a magyar mint idegen nyelvi tanórán
– kognitív megközelítésben 92

II. MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET

CZ. FARKAS MÁRIA

Balogh József, a szerkesztő 107

HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT

- Magyarnyelv-oktatás a XIX. század második felében
– egy korabeli tankönyv tükrében 116

KÁRPÁTI TÜNDE

- Vörösmarty német anyanyelvűeknek írt nyelvtana
(Kurzgefasste ungarische Sprachlehre für Deutsche) 129

III. NYELV – KULTÚRA – NYELVI KULTÚRA**BÁNDLI JUDIT – MARÓTI ORSOLYA**

- Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérései
és visszautasítási stratégiái magyar nyelven 137

DÁVID MÁRIA

- Magyar–lengyel simulások és koccanások (Pragmatikai problémák) 153

JÓNÁS FRIGYES

- Az országismeret didaktikai alapvonalai a magyar mint idegen nyelv
oktatásában 160

MARÓTI ORSOLYA

- Szia, professzor úr!* Pragmatikai hibák idegen ajkúak
magyar nyelvhasználatában 166

NÁDOR ORSOLYA

- Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv
szemszögéből 172

SZILI KATALIN

- Távolságtartás, meghittség, azonosulás, szubjektivitás
(Adalékok a nyelv és a kultúra kapcsolatához a magyar nyelvben) 182

VÁSZOLYI ERIK

- Magyusztrál 192

IV. TANANYAGOK**BERÉNYI MÁRIA**

- Egy készülő magyar nyelvkönyv körvonalai
(KILÁTÓ – magyar nyelvkönyv kezdők számára) 201

FORGÁCS TAMÁS

- Egy új német nyelvű magyar grammatika és haszna a magyar
mint idegen nyelv oktatásában 208

GALAMBOS CSABA

- Hogyan is tanuljunk magyarul?
A Kossuth Kiadó és a Magyar Nyelvi Intézet közös kiadású
magyarnyelv-oktató CD-sorozatáról 218

NOVOTNY JÚLIA

Magyar nyelvkönyv felsőfokú nyelvvizsgára készülőknél 225

V. RECENZÍÓK**DÓLA MÓNIKA**

Trócsányi András – Tóth József: A magyarság kulturális földrajza II. 231

KORNYA LÁSZLÓ

Wenzel, Haik: Praktisches Lehrbuch Ungarisch. 234

MESTERHÁZY SZILVIA

Nádor Orsolya: Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státusváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig. 237

PELCZ KATALIN

Nyomárkay István: Anyanyelvi ébredés és hagyomány nálunk és szomszédainknál 242

SZOTÁK SZILVIA

Péntek János: A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben 248

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS – VIZSGÁZTATÁS

Aradi András

A főnévi igeneves szerkezetek szórendje*

1.1. Írásom célja a magyar főnévi igeneves szerkezetek néhány szórendi sajátosságának vizsgálata. E szerkezetek szórendi viselkedésének elemzéséből kiindulva olyan általánosabb kérdéseket is szeretnék érinteni, amelyek a főnévi igeneves szerkezetekkel kapcsolatban a magyar idegen nyelvként való tanítása során felmerülhetnek, és alaposabb módszertani, esetleg nyelvészeti megfontolásokat kívánnak meg. Természetes módon vetődik fel a kérdés – ahogy minden más lényeges nyelvtani részterület taglalása során is –, hogy a hagyományosabb leíró nyelvtanok tárgyalási módja, rendszerezései, illetve a strukturális szemléletű nyelvleírások eredményei miként hasznosíthatók a főnévi igeneves szerkezetek tanításában, a külföldiek számára készült nyelvtani feldolgozásokban.

1.2. Szemügyre véve a tanítási gyakorlatot, azt mondhatjuk, hogy a külföldieknek szánt magyar nyelvkönyvek általában a legkézenfekvőbb grammatikai szempontot alkalmazva, a főnévi igenevek mondatrészi szerepe szerint csoportosítják és vezetik be a tananyagba a főnévi igeneves szerkezeteket, rendszerint a tárgyi, az alanyi és a határozói funkció sorrendjét követve. Ezen elkülönítésnek és sorrendiségnek jól ismert módszertani alapja: egyrészt az azonos mondatrészi funkciók együttes bemutatásának szempontja a mondatrészi szerepekre utaló kérdőszerkezet alkalmazásával, másrészt az alanyi szerepű főnévi igeneves szerkezetek tanításában jelentkező nehézségek, újszerű ismeretek megfelelő „kezelése”, pl. a logikai alany datívuszi formája, a főnévi igenév személyragozása. A szerkezet tanításában lényeges szempontok: a szórendi szabályszerűségek bemutatása és a főnévi igeneves szerkezetek alaptagját adó állítmányi szerepű lexika (pl. *akar, tud, kell, szabad, fontos, szokás* stb.) ismeretének fokozatos bővítése, a jelentések – köztük a modális jelentéselemek – pontos feltárása.

1.3. A teljes szerkezetek szórendi változatainak tisztázása már a kezdő szinten nélkülözhetetlen: a tanulóknak meg kell ismerni a semleges, nyomatéktalan szórendi formákat és a hangsúlyos, nyomatékos mondatrészt tartalmazó mondat szerkezeteket, valamint az igekötős és az igekötő nélküli főnévi igeneves szerkezetek viselkedését. Az ismeretek bővítésével pedig kitérhetünk a következő kérdésekre: (a) a szerkezet alaptagját képező szavak jelentésének (szófajának) szórendet meghatározó volta; (b) milyen szerepe lehet az igemódosító típusának (igekötő vagy névelőtlen

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

névszó) a szórend szabályozásában; (c) a főnévi igenév bővítettségének hatása a szerkezetek szórendjére.

2.1. A tárgyi mondatrészi szerepben álló főnévi igeneves szerkezetek szórendi kérdéseinek vizsgálatához tekintjük az (1)–(2)–(3) példasort:

(1a)	A fiú úszni akar.	Inf + I
(1b)	A fiú tud úszni.	I + Inf
(1c)	A fiú szeret úszni.	I + Inf
(2a)	A fiú át akarja úszni a folyót.	Ik + I + Inf
(2b)	A fiú át tudja úszni a folyót.	Ik + I + Inf
(2c)	A fiú szereti átúszni a folyót.	I + Ik + Inf
(3a)	A lány teát akar főzni.	Im + I + Inf
(3b)	A lány tud teát főzni.	I + Im + Inf
(3c)	A lány szeret teát főzni.	I + Im + Inf

Az igeneves szerkezetek alaptagja három véges (finit) ige: *akar*, *tud*, *szeret*, melyek teljes paradigmával rendelkeznek, nem hiányos ragozásúak. A példamondatok a semleges, nyomatéktalan szórendi változatokat képviselik. Az (1a-b-c) mondatokban igemódosító nélküli főnévi igenév áll. A (2a-b-c) mondatokban a főnévi igenévhez igeekötő tartozik. A (3a-b-c) példákban az igenevet igemódosító – névelőtlen főnév – egészíti ki (*teát főzni*).

A szórendi változatokat tekintve a háromszor három igei szerkezet részben azonos, részben – aszimmetrikusan – eltérő felépítést mutat. A puszta főnévi igenevet tartalmazó (1a-b-c) mondatokban – semleges szórend esetén – az infinitívusz megelőzi az *akar* igét, és követi a *tud*, *szeret* igéket, vagyis az utóbbi kettő szórendi szempontból egyformán viselkedik. Az igeekötős igevev példasorában (2a-b-c) viszont az *akar* és a *tud* ige szerkezete azonos felépítésű, az ige beékelődnek az igeekötő és az igenév közé, míg a *szeret* megelőzi az igeekötőt maga előtt tartó infinitívuszt. A (3a-b-c) nyomatéktalan mondatokban az *akar* „szabályosan” viselkedik, beékelődik az igemódosító és az igenév közé, míg a *tud* igemódosítója az ige után, a főnévi igenév elé kerül. Vagyis a főnévi igemódosító a *tud* ige esetében más szerkezeti helyet foglal el a nyomatéktalan mondatban mint az igeekötő: vö. (2b) és (3b) mondatokat. A legkövetkezetesebben a *szeret* őrzi szerkezeti helyét, ahogy a (2c)-ben, most is megelőzi az igemódosítóval álló főnévi igeneves szerkezetet, és így ismét a *tud* és a *szeret* ige szerkezetei mutatnak azonosságot.

2.2. Már a kezdő nyelvtanuló szembesül azzal az ismerettel – a főnévi igeneves szerkezetek bevezetésekor –, hogy az *akar* és a *tud* eltérő szórendi pozíciót ír

elő a puszta főnévi igenév számára, valamint hogy az igekötős főnévi igenevek megszakított formában épülnek be a nyomatéktalan mondatok szerkezetébe. Ezek a nyelvi szabályok a szerkezetet bemutató modellmondatok révén és a gyakorlás során rögzülhetnek. De kaphatnak explicit megfogalmazást is, ahogy pl. Kovácsi Mária idegen nyelvű nyelvtani magyarázatokat tartalmazó tankönyvében (Kovácsi 1993: 135-137).

2.3. A szabályokat elsajátító és alkalmazásukat begyakorló tanulók közül a tudatos nyelvtanuló típushoz tartozók előbb-utóbb felteszik a tanár számára sem megkerülhető kérdést: hogyan magyarázhatók az infinitívuszos nyomatéktalan szerkezetek szórendi különbségei, milyen jelentéstani (esetleg szintaktikai) tényezőkre vezethetők vissza a szerkezetek alaptagjául szolgáló igék szórendet szabályozó szerepének eltérései. A magyarázatot tehát a szerkezetek alaptagjaként álló igék – használjuk most ezt a fogalmat: segédigék – jelentésbeli különbségeiben kell keresnünk. Mindenesetre az eltérő szórendi változatok, amelyek jelen vannak az alanyi szerepű főnévi igenevet tartalmazó szintagmák körében is – vö. a (7)-es pont B) része – a szerkezetekben alaptagként megjelenő lexikára irányítják a figyelmet. Számunkra most nem e lexika minél részletesebb feltárása, felsorolása a fontos, hanem e lexika gyakorlati célokat is szolgáló és a szórendi viselkedés magyarázatát is segítő jellemzése.

2.4. A három kiemelt igére vonatkozóan – egyelőre minden különösebb érvelés nélkül – azt a megállapítást tesszük, hogy közülük az *akar* mutatja leginkább a valódi segédigék tulajdonságait, mondhatnánk, a leginkább segédigeszerű. A *tud* igét – noha alapvető funkciója a főnévi igenév jelentésének modális elemmel való kiegészítése – viszonylagos önállóság jellemzi. A *szert* esetén pedig kétséges lehet a segédige kategóriájának alkalmazása. Megjegyezzük, hogy a magyar *Küszöbszint* az igék fajtáit tárgyalva jelzesszerűen utal a kérdéses igék különbségeire: a „*segédigék és segédigeszerűen (főnévi igenévvel) használt igék*” megjelölést alkalmazza (Erdős szerk. 2000: 229).

3.1. Ezek után két kérdés megválaszolása mindenképpen számon kérhető a szerzőtől: milyen kritériumok alapján minősül, minősíthető valamely lexikai elem segédigének a magyarban, illetve van-e haszna, jogosultsága a „segédige” fogalom alkalmazásának a magyar idegen nyelvként való tanításában, leírásában. A számonkérést jogosnak gondolom, de ebben a pillanatban a második kérdésben nem akarok állást foglalni, ehelyett néhány további szempont említésével szeretném segíteni a későbbi válaszadást. Az első lényegi kérdéssel kapcsolatban pedig jelenleg inkább a tájékozódást, a magyar nyelvészeti kutatások közelmúltban e témakörben született eredményeinek megismerését, áttekintését tartom időszerűnek szakterületünkön. Az utóbbi években ugyanis meglehetősen élénk vita bontakozott ki a segédigék kérdése körül, s ebben a hagyományosabb és az újabb nyelvészeti iskolák képviselői egyaránt részt vettek.

3.2. E viták rövid (csak egy-két mozzanatra figyelő) felidőzésében sem kerülhető meg Kálmán (1989) és szerzőtársai alapvető tanulmányának említése, szempontjaik felvillantása. Tanulságai vannak a tekintetben is, hogy a szigorú kritériumok alapján végzett nyelvészeti vizsgálódások eredményeinek felhasználása nyelvoktatásunk gyakorlatában további szempontok alkalmazását, esetleg a jelenségek, nyelvi elemek eredeti rendszerezésének módosítását kívánja meg.

Kálmán és társai formális szempontok szerint határozzák meg a magyar segédigék osztályát. Felfogásukban az az ige tartozik a segédigék közé, amely 1. főnévi igenév (-ni képzős forma) mellett jelenik meg; 2. szemleges mondatban az igekötő nélküli főnévi igenevet hangsúlytalanul követi (*A fiú 'úszni akar*); 3. igekötős igenév esetén a nyomatéktales mondatban beékelődik az igekötő és a főnévi igenév közé (*A fiú át akarja úszni a folyót*); 4. további szempont az ún. végességre, ragozott igei formára való törekvés: eszerint annál „magasabb rangú” egy segédige, minél inkább főnévi igenévi alakba kényszeríti a mellette megjelenő másik segédigét. Pl.: a *fog* és *tud* együttes megjelenése: *majd szét fogja tudni szedni a készüléket*; a *kell* és *tud* együtt: *fel kellett tudni ismerni az alakzatokat*.

3.3. Nem akarok külön kitérni az előbb felsorolt kritériumok és (1)-(2)-(3) példásorunk elemzésekor tett megállapításaim között meglevő némely ellentmondásra. Csupán a 2. kritériumhoz fűzném azt a megjegyzést, hogy a *tud* segédigére, mint láttuk, ez a megállapítás nem érvényes. Ezt az ellentmondást a szerzők úgy oldják fel, hogy elkülönítik az ún. másodlagos segédigék csoportját, adott jelentésében ide tartozik a *tud* is, és rájuk az igekötőtlen infinitívusz mellett más szabályt tartanak érvényesnek.

A szerzők által a segédigék osztályába sorolt szavak a (4)-es pontban szerepelnek:

(4) *akar, bír, fog, kell/kellene, kezd, kíván, lehet, mer, óhajt, szabad, szándékozik, szeretne, szokás, szokott, talál, tetszik, tud*

Esetleges hiányérzetünkre magyarázatot találunk a következő indoklásban: „Hogy miért éppen ezek az igék a segédigék, arra az általunk használt szórendi-prozódiai ismérveken kívül más valós magyarázatot nem látunk. Mindenesetre az osztály tagjai rendelkeznek a segédigeszerűségek általános jellemvonásaival: roppant gyakoriak, elvont modális vagy temporális jelentésűek, (...). Tény azonban, hogy – pusztán jelentésük alapján – az osztály egyes tagjai valamely más osztályba is tartozhatnának (pl. *mer, próbál*); illetve nyugodtan az I. osztály tagja lehetne pl. a *szeret, képes, kész, illik* (Kálmán et al. 1989: 89).

4.1. Tömörségében is gazdag szempontrendszer alkalmazva vizsgálja a főnévi igenévvél is szerkezetet alkotó igék különböző csoportjait, a vitatott „segédigéket” tanulmányában M. Korchmáros Valéria (1997). A szerző lényeges szempontja: „annak megállapítása, hogy valamely szó a „segédigék” szófaji osztályába

tartozik-e vagy sem, véleményünk szerint csakis úgy történhet, hogy megvizsgáljuk, átlépett-e már a segédlexémák, tehát a viszonyszók közé” (1997: 111).

4.2. A kérdéses igékről, igei szerkezetekről – melyek körébe természetesen beletartozik a Kálmán és társai által vizsgált lexika – megállapítja: „Ezek tehát egyelőre teljes értékű lexémák, nem segédigék. Nem ők játszanak mellékes, kiegészítő szerepet a főnévi igenév mellett, hanem régensként ők vonzzák magukhoz a főnévi igenévet mint *rectumot* ...” (1997: 114). Ezek a főnévi igenévvél is bővülő igék – 64-et sorol fel a tanulmány – más igékkel megegyező általános igei vonásokat mutatnak, noha igaz, hogy gyakoriak bennük az olyan jelentésminőségek mint a modalitás, aspektualitás. A szerző tehát (nagyon kevés kivétellel) elutasítja a vizsgált igék segédige minősítését. Noha lényeges szemléleti, felfogásbeli kérdéseket érint a tanulmány érvelése, a szóban forgó igék besorolása (Kálmánék által a segédigék közé, M. Korchmáros által a teljes értékű igei lexémákhoz) számunkra bizonyos fokig csupán terminológia kérdése.

4.3. Az utóbb ismertetett tanulmány is – részben függetlenül a segédigék kérdésében kialakított végső állásfoglalásától – számos jól hasznosítható elméleti és módszertani tanulsággal szolgál a magyar idegen nyelvként tanító szakembernek: árnyalt elemzéseivel, az igék csoportosításával, a jellemzésükre alkalmazott szempontrendszerrel, amelyből itt csak említésszerűen emelhetek ki néhány elemet: pl. az alaki önállóság szempontja, a jelentésminőség, bővíthetőség, a kapcsolódás minősége stb. Úgy gondolom, az (1)-(2)-(3) példasorban vizsgált igék viselkedésének magyarázatában inkább támaszkodhatunk arra a felfogásra, amely szerint a modalitás, az aspektualitás (vagy épp a műveltetés) a magyarban a lexikai jelentés részét képezik, s mellettük – változó arányban – jelen vannak más jelentéselemek is.

4.4.1. Így a *szeret* ige jelentéstani, szemantikai jellemzéséhez az ‘örömét leli valamiben’ jelentésben hozzátartozik a tartósság, állandóság mozzanata. A *tud* – adott jelentésében – szintén megvan a huzamosság jelentéseleme, tehát mindkét ige jelentésében hangsúlyos összetevő valamilyen fennálló, tartósan létező érzés, képesség (a *tud* esetén valamilyen definiálható időbeli kezdet is). Ezek a jelentéselemek, szemantikai jegyek elég erősek és számosak bennük ahhoz, hogy önálló igei szerepet adjanak számukra, s még a határozottan modális jelentésű *tud* igét se engedjék az igenévhez simulva kliticizálódni a semleges mondatban (**’űszni tud*).

4.4.2. Az *akar* ige jelentése – talán nem kellően szakszerű, de kifejező szót használva – nem ilyen ‘telített’. Az *akar* használata során, noha valamilyen szándék tartósan is fennállhat, az ige kimondásakor a szándék, törekvés, óhaj jelenben való érvényessége (mondhatnánk: a folyamat, folyamatosság kvantumja) kerül előtérbe. Másrészt az *akar* jelentésének lényeges része bizonyos feltételeesség, az, hogy valami még nem valósult meg. Ezek már sokkal inkább az olyan jelentéselemek körébe tartoznak, amelyeket a nyelv gyakorta az igéhez tett toldalékmorfémával,

esetleg valódi jelszerű segédigékkel (pl. *fog, volna*) szokott kifejezni. Mindez magyarázhatja az *akar* igének a másik két elemzett igétől eltérő szerkezeti viselkedését. Megjegyezzük, hogy a feltételes módú *szeretne* igealak az *akar*-hoz hasonlóan jellemezhető, sok esetben egymás szinonimái is lehetnek.

4.4.3. Ha magyarázni akarjuk a főnévi igeneves szerkezetek szórendi változatait, az igei alaptagok szemantikai jellemzése mellett, úgy gondolom, vizsgálni kell a szerkezetek szintaktikai formáját is. Az igenév bővítettsége, vonzatszerkezete látszik itt lényeges szempontnak:

- (5a) János tud megbocsátani. **I + Ik + Inf**
 (5b) János meg tud bocsátani az ellenfeleinek. **Ik + I + Inf**

Az (5a) bővítmény nélkül álló igekötős igeneve ugyanazt a szórendi formát mutatja, mint (3b)-ben az igemódosítóval kiegészült igenév, illetve (1b) mintájára úgy viselkedik, mintha nem lenne igekötője. Ha a *megbocsátani* igenév megkapja természetes vonzatát (5b), a *tud* a korábban megfogalmazott szabálynak megfelelően beférkőzik az igekötő és az igenév közé, akár (2b)-ben. Az igei jelentéseket érintő előző elemzéseinket támasztja alá, hogy általánosító, adott helyzethez nem kötött kijelentésként az *akar* nemigen tud szerkezetet alkotni a főnévi igenévvvel:

- (6a) *János meg akar bocsátani.
 (6b) *János akar megbocsátani.

A (6a) és (6b) mondatokat bővítmények nélkül helytelen szerkezeteknek vagy legalábbis kérdőjeles formáknak kell ítélnünk, ha általános érvényű kijelentésként szeretnénk értelmezni őket. (A vizsgált szemponttal kapcsolatban utalok arra, hogy Kenesei István (2000) a segédigék kérdéseivel az igei vonzatszerkezet fogalmát elemezve foglalkozik újszerű szempontokat alkalmazó tanulmányában.)

5. A cikk második részében két egymással szemben álló megközelítést mutattam be a témával kapcsolatban. Igyekeztem mindkét megközelítés gyakorlatban hasznosítható tanulságait és a jelenségek értelmezését segítő szempontjait kiemelni. Ha módszertani nézőpontunkat akarjuk érvényesíteni, azt mondhatjuk, hogy a nyelvészeti feldolgozások, elemzések eredményeit a nyelvtan itt vizsgált területén is a magyar mint idegen nyelv sajátos rendező elvei szerint kell adaptálnunk. A (7)-es pont táblázataiban ilyen gyakorlatias szellemben igyekeztünk összefoglalni – korlátozott lexikai anyagon bemutatva – az igekötős főnévi igenév szerkezeteinek semleges szórendi változatait. A táblázat az igenév mondatrészi szerepei szerint tagolódik.

(7) Az ige és az igekötős főnévi igenév szórendje

A)	akar tud fel szeretne szokott (próbál) stb.	szállni	kezd szeret próbál stb.	felszállni
B)	be kell lehet (illik) szabad stb.	menni	illik sikerül fontos kötelező lehetetlen tilos kár stb.	bemenni
C)			jön megy igyekszik készül képes stb.	elolvasni a levelet

IRODALOM

- ERDŐS József (szerk.)(2000): Aradi A. – Erdős J. – Sturcz Z.: *Küszöbszint, Magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest
- KÁLMÁN C. Gy. – KÁLMÁN L. – NÁDASDY Á. – PRÓSZÉKY G. (1989): A magyar segédigék rendszere. *ÁNyT* XVII. 49-103.
- KENESEI István (2000): Van-e segédige a magyarban? Esettanulmány a grammatikai kategória és a vonzat fogalmáról. In: Kenesei I. (szerk.): *Igei vonzatszerkezet a magyarban*. Osiris Kiadó, Budapest. 157-195.
- KOVÁCSI Mária (1993): *Itt magyarul beszélnek I*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- M. KORCHMÁROS Valéria (1997): Ige vagy segédige? In: Büky L. (szerk.): *Nyíri Antal kilencvenéves*. JATE, Szeged. 105-123.

Fazakas Emese

Igekötős igék tanítása idegen anyanyelvűeknek (Javaslatok)*

1. Az idegen nyelv tanításának kérdése és a kognitív szemlélet

A magyar nyelv struktúrája nehezen egyeztethető össze az indoeurópai nyelvek grammatikai rendszerével. Ezt a tényt bizonyítják pl. az igekötőkkel kapcsolatban kialakult bizonytalanságok is, amelyek mindmáig megoldatlan problémát jelentenek nyelvészeink és nyelvtanáraink számára, s az a sokféleség, amely az elméleti megközelítésekben mutatkozik. Az elméletek gazdagsága és a többféle csoportosítás ellenben nincs hatással a nyelvet beszélők vagy tanulók helyes nyelvhasználatára. A nyelv-tanár feladata, hogy explicitté tegye azokat a szabályszerűségeket, amelyek az anyanyelvűek számára természeteseek, magától értetődőek. Minden elméletet és szabályrendszert tehát át kell alakítani, és gyakorlati szempontok szerint kell elemezni.

A magyart idegen nyelvként oktatóknak kétszeresen kell interpretálniuk a nyelvet. Elsősorban fel kell térképezniük a tanítandó nyelv struktúráját az analízis, az elvonatkoztatás és a szintézis segítségével, majd ezt újraértelmezve, célszerűen rendszerezve át kell ültetniük a gyakorlatba. A nyelvkönyvek többsége túlzottan grammatikus gondolkodásmódon alapszik. A nyelv-tanár célja azonban nem az, hogy a grammatikai szabályokat és az azok alól kivételt képező példákat bemagoltassa, hanem hogy az adott nyelv működési mechanizmusait megmutassa, és megtanítsa a tanulót annak az érzékelésére, hogy az anyanyelvi beszélők hogyan gondolkodnak a világról, és ezt hogyan fejezik ki.

Bár minden nyelv egyenlően értékes, a beszélőnek nehezebbé esik megérteni, hogy az a sajátos mód, ahogyan az ő anyanyelve leírja a világot, csak egyike azoknak a lehetőségeknek, ahogyan az ember képes kifejezni magát. Erre akkor döbben rá, amikor elkezdi egy másik nyelvet tanulni. Ekkor mutatkoznak meg a nagy különbségek, amelyek nem feltétlenül csak a grammatikai struktúrában rejlenek. Amikor egy szót vagy kifejezést megtanul, ezzel egy időben tanulja meg azt is, hogy az adott jelenséget hogyan szemléli az illető nyelv anyanyelvi beszélője. Gondoljunk csak arra, hogy a magyarban a *fa* szót használjuk az élő fára, legyen az gyü-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

mölcsfa vagy sem, és a faanyagra is, miközben pl. az angol (*tree* 'élő fa', *wood, timber* 'faanyag'), a német (*Baum* 'élő fa', *Holz* 'faanyag'), a francia (*arbre* 'élő fa', *bois* 'faanyag') vagy a román nyelv (*copac* 'fa', *pom* 'gyümölcsfa', *lemn* 'faanyag') mindezekre külön-külön szót használ.

A tanítás során azt kell elsődlegesen szem előtt tartani, hogy az idegen nyelvek elsajátításával fokozatosan átvesszük annak szemléletmódját is. Ha a nyelvet nem egyszerűen grammatikai szabályok sokaságaként fogjuk fel, hanem mint az emberi viselkedés egyik alapvető komponensét, amely a kognitív folyamatok szűrőjén át értelmezi és tükrözi a világot, akkor könnyen észrevehetjük, hogy a tanítás során nem nélkülözhetjük a kognitív struktúrák feltárását meg leírását. A nyelvtanítás során ne pusztán grammatikai eszközökre, szabályokra s eljárásokra hívjuk fel a figyelmet, hanem a nyelvi világmodell belső törvényszerűségeire, működésének logikájára is. Így részben elkerüljük azt, hogy valamely grammatikai terminus mögött a tanuló ugyanazt a nyelvi jelenséget keresse, amelyet a terminus az anyanyelvén is fed. A magyar nyelv esetében pedig elég kicsi a valószínűsége annak, hogy a magyar kategóriáknak pontosan megfeleljenek idegen nyelvi, indoeurópai nyelvtani kategóriák. Ki kellene iktatni a terminust, és a nyelvben tükröződő viszonyokat kellene tanítani. Ez különösen érvényes az igekötők, ill. az igekötős igék tanítására, mert ezeket, ha külön lexikai egységekként tanítjuk, megtanulásuk rengeteg időt vesz igénybe, ugyanakkor a szótárak sem nyújtanak a legtöbb esetben támpontot arra, hogy pl. mi a különbség a *seper, kiseper, összeseper* alakok között, hiszen a legtöbb nyelven ezt egyetlen igével fejezik ki. A legnagyobb gondot mégis talán az okozza, hogy mivel a tanulók ezeket egymástól elszigetelten tanulják meg, a megfelelő szintre jutás után sem lesznek képesek újabb és újabb igekötős igék alkotására, valamint helyes használatára. Erre megoldást jelent az, ha a világnak a nyelvben megjelenő viszonyrendszerét adjuk át a magyar nyelvet tanulóknak, vagyis azt, hogy miért mondunk úgy valamit, ahogyan mondjuk, és hogyan használjuk a különböző nyelvi elemeket helyesen ahhoz, hogy mások is megértsék, amit mondani akarunk. Az igekötők szófaji sajátosságainak és viselkedési szabályainak felsorolása helyett arra kellene rámutatni, hogy mire jók, mikor s miért használjuk őket. Nem az igekötőről, mint szófajról kell beszélni, hanem azokról a viszonyokról, amelyeket a nyelvben felvillant. A viszonyok megismertetése pedig hozzásegít ahhoz is, hogy a nyelvet egységében szemléltessük, az összekapcsolódó elemeket felfedezzük azért, hogy a tanulóban is kialakulhasson a magyar nyelv rendszeréről egyfajta mentális kép.

A viszony megtanításának fontosságát azért kell hangsúlyozni, mert a viszony az, ami a nyelvben állandó. Ismerve az adott viszonyt, azt is előre tudhatjuk, hogy bármivel fogjuk is a mondatban kifejezni, annak igekötője és/vagy vonzata olyan lesz, amely nyelvi észlelésünk szempontjából megfelel az adott viszonyoknak. Így nem

kell minden ígéhez külön-külön hozzátanulni az igekötőt és/vagy a vonzatot, hiszen ismerve az adott relációt, a magyar nyelvet tanuló tudni fogja azt is, hogy az odail-
ló nyelvi elemet a nyelvi észlelésnek megfelelően melyik struktúrába építse be. Ha
például ismerjük a *benn* viszonyt, tudni fogjuk, hogy az irányhármasságnak meg-
felelően a *-ba/-be*, *-ban/-ben* vagy *-ból/-ből* ragok közül kell választanunk, illetve
a *be*- igekötőt kell használnunk. És ez nemcsak a konkrét helyviszony kifejezésére
érvényes, hanem az elvontabb *eszébe jut*, *belopja magát vkinek a szívébe* esetében
is használható.

A kognitív nyelvészet tehát arra épít, hogy az ember nyelvi viselkedését az ész-
lelés, érzékelés szabja meg, s nem maga a nyelv, vagyis a nyelvi képességeink el-
választhatatlanok az olyan képességektől, mint a látás meg a hallás. Ezáltal válik a
nyelv leírása az emberi észlelés szerves részévé.

2. Az igekötők és az igekötős igék tanításának problémái

Az igekötők és az igekötős igék tanításakor elsősorban jelentéstani problémák-
kal állunk szemben, de nem elhanyagolható a vonzat vagy a sajátos magyar szórend
kérdése sem, hiszen ezek mind-mind összefüggenek az igekötőkkel. Jelen írásom-
ban a szórenddel nem foglalkozom, hiszen az egy teljes dolgot kitöltő problé-
ma, hanem csak azokat a nagyobb kérdéseket érintem, amelyek a jelentéstan és a
vonzatok körébe tartoznak.

2.1. A konkrét helyviszonyok

Nemcsak a magyar nyelvben találhatók meg a konkrét helyviszonyok kifeje-
zésére szolgáló eszközök, és azt hihetnénk, hogy az alapvető, az emberi környezet-
ben megmutatkozó térvizonyok, irányok univerzálisak, nincsenek eltérések az
emberi észlelési rendszerben ezen a téren, s hogy a *ki*, *be*, *fel* minden beszélő szá-
mára ugyanazt jelenti. Ha csak ezeket a szavakat és a mögöttük rejlő jelentéseket
nézzük, univerzálékkal állunk szemben. Ellenben két nyelv összehasonlításakor több
esetben tapasztalhatjuk, hogy a konkrét helyviszony jelölésében is eltérések jelent-
kezhetnek. Három különböző problémátípussal találkozhatunk.

Az első esetet a *kijön* – *kimegy*, *bejön* – *bemegy* típusú párok képviselik. Itt az
igekötők irányjelölése nem okoz nehézséget az idegen anyanyelvű számára, hiszen
világos, hogy a *ki*- igekötős igék kifele irányulást, valahonnan való távozást, a *be*-
igekötősök pedig befele haladást jelölnek. Ellenben az igék használata okozhat ne-
hézséget. A *kijön* és a *kimegy*, illetve a *bejön* és a *bemegy* – a német kivételével
(*herauskommen* 'kijön', *hinausgehen* 'kimegy') – bármely indoeurópai nyelvre le-
fordítva ugyanazzal a két igével fejeződik ki. (Pl. fr. *sortir* 'kijön, kimegy', *entrer*
'bejön, bemegy'; rom. *a iesi*, *a intra*.) Ezek az idegen nyelvi alakok magát a kifele

és befele irányulást különböztetik meg. A magyar nyelv azonban ugyanarra a cselekvésre két-két igekötős igét használ. Ez furcsának tűnhet egy idegen anyanyelvűnek addig, amíg meg nem magyarázzuk neki, hogy a magyar a beszélő szemszögéből is láttatja az eseményeket és a dolgokat, s ez éppen annyira fontos számunkra, mint a térlátásunk. Ha valakiről azt mondjuk, hogy *bemegy a moziba*, akkor mi, a beszélők, nem vagyunk benn a moziban, de például a házban vagyunk, ha azt állítjuk, *a gyerekek bejönnek a házba*.

A második problémát azok a konkrét irányt jelölő magyar igekötős igék jelentik, melyeknek idegen nyelvi megfelelője nem hasonló irányt kifejező prepozíció használatát feltételezi. Ekkor is a két nyelvi világ eltéréséről beszélhetünk. Például ugyanazt az *át-* igekötőt használjuk az *átlép* – *átelik*, *átcsúszik* – *átbújik*, *átkel* – *átutazik* esetében is. Az angol nyelvben erre három megoldás kínálkozik: az *átlép*, *átelik* angol nyelvi megfelelője esetében az *over-*t, az *átcsúszik*, *átbújik*-nál a *through*-t használjuk, az *átkel*, *átutazik* pedig *across* prepozíciót kíván. Mivel az angol anyanyelvű a magyar *át* viszonyt háromféleképpen érzékeli, meg kell magyaráznunk neki, melyek azok a feltételek, amelyek között a magyar nyelvben az *át*-tal élünk, hogyan ismerheti fel ezeket, hogy ne kutasson a saját anyanyelvének megfelelően más nyelvi kifejezések után. Természetesen ez fordítva is előfordul, de ha megtanítjuk hallgatóinkat a nyelvbéli világlátásunkra, egy idő után nem jelenthet gondot számunkra az irányjelölő igekötőink használata, akkor sem, ha anyanyelvük viszonyai nem egyeznek a magyar nyelvbéli relációkkal.

A harmadik csoportot azok a kifejezések alkotják, amelyeknek esetében a diákok anyanyelvük miatt nem érzékelik a térbeli viszonyrendszert. Igaz, hogy ezek inkább az elvontabb viszonyokra jellemzőek, de a legtöbb esetben könnyebben magyarázhatók a konkrét helyviszonyok felvillantásával. Elsősorban arra kell felhívni a figyelmet, hogy a magyar nyelv sokkal gyakrabban él a térbeli viszonyok nyújtotta lehetőségekkel, mint az indoeurópai nyelvek, majd a könnyebb megértés érdekében párhuzamokat kell keresni a két nyelvi világmodell között. Könnyebb pl. megmagyarázni egy angol anyanyelvűnek, miért van az, hogy a magyarban az *emlékek feltűnnek* vagy *felmerülnek*, ha felhívjuk a figyelmüket arra az angol nyelvi *emerge from*-ra, amely ugyanolyan zárt térből való kiemelkedést, felfele mozgást rejt, mint a magyar megfelelők.

2.2. Az elvont jelentésű igekötős igék

Ha már a konkrét, különböző térbeli viszonyok nyelvi megjelenésének tanításakor felvázoljuk az észlelési feltételek lényegét, a problémának ilyen úton való megközelítése megkönnyíti a reláció lényegének és így a különböző fokú eltérések, illetve módosulások jellegének felismerését is. Ha a tanulók megértik a viszony jellegét azáltal, hogy először a konkrét térbeli mozgást jelölő viszonytípusokkal ismer-

tejtjük meg őket, a továbbiakban, az átvittebb relációk megértése sem jelenthet gondot. Ehhez azonban nemcsak arra van szükségünk, hogy az elvontakat a konkrétakból vezessük le, hanem arra is, hogy először felhívjuk a figyelmüket a saját anyanyelvükkel egyező nyelvbéli elvontabb viszonyokra, és csak ezután térjünk rá a két nyelv teljesen különböző struktúrájára. Ha a tanulók megértik ezeket az összefüggéseket, később könnyebben és produktívabban használhatják a mindennapi beszédben. Így könnyebben megértheti a hallgató, hogy miért fejezzük ki ugyanúgy a *felmegy az ötödik emeletre*, a *felmegy Budapestre* konkrét mozgást és a *felmegy a láza*, *felmegy valaminek az ára* elvontabb történést, vagy miért egyforma a viszony a *kifut a házból* és a *kifut az időből* esetében. A *felmegy* igés szerkezetek minden esetben felfele mozgást jelölnek azzal a megszorítással, hogy a *felmegy a láza*, *felmegy az ára* esetében szerepet játszik az is, hogy ami fennebb van, az több, ami felfele halad, az gazdagodik, növekedik a mi világmodellünk szerint, még akkor is, ha a *fel-le* nem mindig ugyanott található meg a pozitív–negatív skálán. A *kifut a házból* és a *kifut az időből* esetében azonban minden tekintetben ugyanazzal a viszonytal állunk szemben: a házat is, az időt is egy zárt térnek érzékeljük, amelyből ki lehet lépni.

2.3. A helyragok, a határozószók, a névutók és az igekötők viszonya

Láttuk, hogy a valóság észlelésében a térbeli viszonyok igen fontosak egy magyar anyanyelvű számára. És itt nem feltétlenül csak az igekötős igékre kell gondolnunk, hanem arra, hogy minden ragunk elsődlegesen irányjelölő funkciójú attól függetlenül, hogy ma tér, idő, mód vagy állapot kifejezésére használjuk őket. Ez a térszemlélet nagyon sajátos a magyarban. Ha pedig valamit ugyanazzal a viszonytal jelölünk, akkor nem különböző jelentésekkel állunk szemben, hanem a cselekvés és a nyelvi világ térbeli mozgásrendszerének egyazon viszonyával. A nyelvi világmodellben a cselekvésnek az ige felel meg, a térbeli viszony kifejezésének egyik eszköze pedig az igekötő. Éppen azért, mert a térbeli viszonyokat nemcsak igekötőkkel fejezzük ki, hanem átszövik az egész magyar nyelv struktúráját. Így sokkal könnyebb megérteni a relációkat, ha a többi nyelvi elemet, a ragokat, a határozószókat és a névutókat az igekötőkkel együtt tanítjuk.

Az irányhármasságot már az első leckékben próbáljuk megtanítani az egyik legkézenfekvőbb, a *benn* viszony kapcsán. A hallgatók először a *hol?* kérdésre felelő *-ban/-ben* raggal ismerkednek meg, és ehhez könnyen kapcsolhatjuk a *benn*, *bent* (esetleg a *kinn*, *kint*) határozószókat is. Az ehhez hasonló *hová?* kérdésre felelő *-ba/-be* ragok, a rendszerint ekkor használatos *bele*, *belé* határozószók és a *be-* igekötő bevezetése ezután már nem okozhat gondot. A legjobb, ha ezeket példamondatokban össze is kötjük, azaz bemutatjuk ugyanannak a viszonytalnak a különböző kifejezés módját. Pl.: *bemegy a moziba* – *moziba megy* – *benn van a moziban*, *beszalad a házba* – *a házba szalad* – *benn van a házban*. Az igekötős és az igekötő nélküli igék

egymás mellé helyezése az aspektusbeli különbségek megismertetésére is szolgálhatnak, ellenben itt nem szeretnék erre is kitérni. Ha mindezt megtettük, a *honnan?* kérdésre felelő ragokat, a *-ból/-ből-t*, a határozószót (*belőle*) és a *ki-* igekötőt is megtaníthatjuk. Ezeket is ajánlatos egy időben bevezetni, és az előző példákhoz lehet csatolni a rendszer megértése érdekében: pl. *kijön a házból – kinn van, a kertben van – bemegy a garázsba, bent van a garázsban*. A viszonyok szemléltetésére rajzokat is készíthetünk, és fontos lehet egy táblázatba összesíteni a már megtanított elemeket, a könnyebb megjegyezhetőség és a későbbi párhuzamok miatt.

	Honnan?	Hol?	Hová?
rag	-ból, -ből	-ban, -ben	-ba, -be
igekötő	ki	–	be
határozószó	belőle	benn, bent, kinn, kint	bele, belé

(A táblázat akár tartalmazhatja a példamondatokat is, és természetesen jobb, ha a *rag*, *igekötő*, *határozószó* terminusokkal nem terheljük a tanulókat, még akkor sem, ha bölcsészkarri hallgatókról van szó.)

A *rajta* és a *nála* viszonyt hasonlóképpen lehet bemutatni, ellenben ezek esetében ügyelnünk kell arra, hogy ha a ragok vagy a határozószók tekintetében csak változatokkal számolhatunk, a *rajta* viszony esetében több igekötő használata lehetséges. Ugyanis ez az a viszony a magyarban, amely bizonyos esetekben a *fenn* és *lenn* relációval egy időben használatos, s így itt alapvetően vertikális elmozdulással is szemben állunk. Bonyolultabbá teszi a dolgunkat az is, hogy a *honnan?* és a *hová?* kérdésre felelő szerkezetekben is használhatjuk mind a *le-*, mind a *fel-* igekötőt. A *le* és a *fel* kétféle használatát bevezethetjük olyan példamondatokkal, amelyek nem tartalmaznak igekötőt, de világosan mutatják a *rajta* viszonyt. Pl.: *a hegyről jön, a hegyre megy – lejön a hegyről, felmegy a hegyre; a síkságra megy, a könyvet az asztalról veszi (le) – a lemeget a síkságra, felveszi a könyvet az asztalról*.

	Honnan?	Hol?	Hová?
rag	-ról, -ről	-on, -en, -ön	-ra, -re
igekötő	le, fel	–	rá, le, fel
határozószó	róla	rajta, fenn, fent, lenn, lent	rá, reá
rag	-tól, -től	-nál, -nél	-hoz, -hez, -höz
igekötő	el	–	hozzá
határozószó	tőle	nála	hozzá

A magyar nyelvben a térviszonyok kifejezésére azonban nemcsak a ragokat, határozószókat és igekötőket használjuk, hanem a névutók is jelentős szerepet játszanak olyan térbeli relációk szemléltetésében, amelyekről még nem beszéltünk, de

amelyek nemcsak gazdag térlátásunk bizonyítékai, hanem a *hová?* kérdésre felelő névutó alakja megegyezik az igekötőével: pl. *közül – között – közé; felől – felett – felé; elől – előtt – elé; mellől – mellett – mellé; alól – alatt – alá* stb. A hasonlóság ellenére a névutó és az igekötő mondatbeli elkülönülése nem jelenthet gondot az idegen anyanyelvű hallgatók számára sem, hiszen alapvetően más-más szófajhoz kapcsolódnak. A legfontosabb teendőnk a nyelvi viszonyok rendszerben való bemutatása, s éppen ezt szolgálja az azonos viszonyokat különféleképpen kifejező különböző elemek egyszerre való bemutatása.

3. Összegzés. Mikor és hogyan vezessük be az igekötős igék tanítását az idegen anyanyelvűek számára?

A mindennapi nyelvhasználat során feltűnő igekötő-használat gyakorisága indokolja, hogy már a nyelvtanulás korai szakaszában megismertessük a tanulókat az igekötőkkel. Ezeknek a minél korábbi bevezetését azért is fontosnak kell tartanunk, mert a magyar nyelv egyik legjellemzőbb sajátossága az, hogy a reális világ igen sok elemét, viszonyát a tér struktúráinak segítségével képezi le.

Az előbbieken arra próbáltam javaslatot tenni, hogyan célszerű tanítani ezt a nyelvi jelenséget. A nyelvtanulás integratív szemléletmódját kell érvényesítenünk, azaz egységként kell kezelniük a nyelvet, amelyben minden mindennel összefügg. Ezért kell arra törekedniük, hogy a különböző elemeket a maguk jól meghatározott relációiban mutassuk be a diákoknak, vagyis az igekötők esetében ne csak magukra az igekötőkre vagy ezek konkrét térviszonyjelölő funkcióikra térjünk ki, hanem tárgyaljuk őket a ragokkal, határozószókkal és névutókkal egyszerre, valamint a relációkat terjesszük ki az elvontabb viszonyok felfedezésére is.

(Köszönettel tartozom hallgatóimnak, akikkel együtt hétről hétre újabb dolgokat tanulhatok anyanyelvemről, valamint két hallgatónak, Szilveszter Anikónak és Tőke Lillának, akik 1999-ben végeztek a kolozsvári bölcsészkaron, és szakdolgozataikat a magyar nyelv tanításáról írták, s így segítettek bizonyos igekötős problémák megoldásában.)

IRODALOM

- ARTOWICZ, Elizbieta (1997): Magyarul látni a világot és magyarul beszélni – a magyar mint idegen nyelv tanításának előzményei és feltételei a kognitív lingvisztika felfogásában. *Hungarológia* 9: 54–64.
- HERSKOVITS, Annette (1986): *Language and spatial cognition. An interdisciplinary study of the prepositions*. Cambridge University Press, Cambridge
- NAUMENKO-PAPP Ágnes (1985): A magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéséhez. *Nyr.* 109: 172–177.
- REGIER, Terry (1996): A model of the human capacity for categorizing spatial relations. *Cognitive Linguistics* 1: 63–88.
- SZILÁGYI N. Sándor (1997): *Hogyan teremtünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár

Az analógia csapdái a magyar nyelvtan tanulásakor*

1. A nyelvek megtanulásának egyéni stratégiájában ugyan kimutathatóak az adott nyelv szerkezetétől függő eltérések, ám sokkal több hasonlóság, egyezés fedezhető fel a tanulási folyamatban alkalmazott módszerek között. Már az anyanyelv tanulásakor is, de különösen az idegen nyelvek elsajátítása során nélkülözhetetlen a – mindenekelőtt alaki/formai jegyek alapján fennálló – nyelven belüli **analógiák** fölismerése és aktív alkalmazása. E művelet segítségével a nyelv tanulásakor lényegében a következő, valamiféle egymásra épülő négyes feladatrendszer jelentő, együttesen két kognitív/repetitív és két kreatív lépésből álló folyamatot kell a tanárnak a diákkal együttesen teljesítenie:

(a) a befogadói-megértési folyamatban

- a funkció (jelentés) megismerése és megértése
- a funkcióhoz kapcsolódó forma, azaz a morfológiai jegyek megismerése és rögzítése
- a logika „megfordítása”: a morfológiai jegyek alapján a funkció (jelentés) azonosítása, azaz a megértés

(b) az aktív nyelvhasználat folyamatában egy újabb logikai fordulat eredményeképpen a fentiek kiegészülnek a negyedik feladattal, ami

- a közölni kívánt konkrét jelentés megszerkesztése a morfológiai jegyek ismert funkciói alapján a szókészlet segítségével.

2. A különböző nyelvek a fenti értelemben felfogott formális viselkedésük szerint eltérő mértékben tekinthetők „megbízhatónak”. A morfológiailag „szegény” nyelvek, ahol a mondat megszerkesztésében a szóelemek kombinatorikája játssza a fő szerepet, viszonylag megbízhatóak, megállapodottak a szavak alakját tekintve. A morfológiailag összetettebb, pl. ragozó nyelvek azonban a nyelvtan minden szintjén szembesülhetnek a morfológiai elemek tényleges száma és a szükséges grammatikai funkciók mennyisége közötti feszültséggel (amit pl. a magyar esetében ráadásul a nyelv történetéből származó további formai ellentmondások is színezhettek). A hangok, hangkombinációk véges száma miatt nehezen érvényesíthető maradéktalanul és gazdaságosan az „egy forma – egy funkció” elve, az idők folyamán többfunkciójú for-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

mák (és hasonlóképpen persze többformájú funkciók) sora alakulhat ki egyazon nyelven belül. A polimorfia (bizonyos értelemben ennek tekinthetőek a magyar esetragok eltérő, a hangrendi illeszkedés törvényei szerint kialakult változatai pl. a *-ban/-ben, -nak/-nek, -hoz/-hez/-höz* formák) és a polifunkcionalitás (pl. a *-t* hang két, egymástól teljesen idegen funkciója, amennyiben tárgyragként és időjelként is létezik) jelensége önmagában is alaposan meg tudja zavarni a nyelvet tanulók analógiás ismeretbővítésbe vetett hitét. Különös jelentőséget nyer e nyelvtani feladatok percepció és reprodukció teljesítésekor néhány olyan körülmény, amelyek fejlesztésére nem minden esetben marad kellő idő és figyelem a tanítás folyamán, mint pl. a koncentrációképesség, a fül iskolázottsága, érzékenysége és az artikuláció pontossága.

A nyelvben használt hangok/hangsorok funkciójának felismerése a magyar nyelv tanulásakor több okból is igen megerőltető feladat. (1) Egyrészt az Európában többnyire valamely indogermán anyanyelvet beszélő diákoknak „a feje tetejére kell állítaniuk” eddigi nyelvtani beidegződéseiket, maguk a különálló szavak és a szavak eleje (prepozíciók) helyett hirtelen a szavak végére kell figyelniük. (2) Másrészt az indogermán nyelvek többségében a szavak szótári formája a mondatokban kiegészítésekkel ugyan, de többé-kevésbé változatlanul, felismerhető alakban fordul elő. A magyar mondatokban a szótári szóalakok a bonyolult nyelvtani megoldások miatt sokszor csak nehezen hámozhatóak ki, a diák azt a szót sem ismeri fel a mondatban, amit egyébként már önmagában megtanult. (3) Harmadrészt a szó „megtisztítása”, a ragok–jelek–képzők felismerése, azonosítása, értelmezése lelassítja a megértést, ezért normális kommunikáció megvalósításához a megszokottnál gyorsabban kell a tanulóknak „kapcsolniuk”. (4) Negyedrészt az azonos alakú formai elemekben igen gazdag magyar nyelvtan nagyon nehéz feladat elé állítja a nyelvet idegen nyelvként tanulókat, mert állandó felismerésdöntés kényszerhelyzetbe hozza őket. Gondolkodásukban ki kell alakítaniuk egyfajta, nagyon gyors döntéseket lehetővé tevő fadiagram (ágrajz) rendjét.

A magyar nyelv több tekintetben is gazdag példákkal szolgálhat a fent leírt problémák illusztrálásához, de itt most csak két jellegzetes területre szeretnék utalni. Az egyik

(1) a nyelvtani elemek (ragok–jelek–képzők) hangalakja és azok változatai között fennálló átfedések sora, vagyis a szűkebb értelemben vett grammatika, a másik

(2) a nyelvtani elemek hatása a szótövekre, vagyis a grammatika következményei a szóalakokra (ami bizonyos tekintetben összevethető a flektálásnak nevezett nyelvtipológiai jelenséggel).

(1) A nyelvtani elemek viselkedését és változatait bemutató példaként próbáljuk meg fölidézni nyelvünk egyik jellegzetességét, nevezetesen azt a gyakori esetet, ami miatt a magyar nyelvet sokan „mekegő” nyelvnek érzik, vagyis hogy a nyelv-

vet tanuló diák valamelyik magyar mondatban egy szó végén a *-k* hanggal találkozik. Az alább elsőként felsorolandó lehetőséget (amikor a *-k* hang a szó tövéhez tartozik) kivéve összesen 541 grammatikai funkcióban fordulhat elő a *-k* hang valamely szó végén.¹ Ha a diák a számítógépek lineáris-bináris gondolkodásmódját képes csak követni, akkor minden egyes lehetőséget meg kell vizsgálnia. A nyelvtanítás egyik legösszetettebb feladata éppen az, hogy a számítógépénél sokkal komplexebb emberi felismerés és gondolkodás képességét megtanítsuk.

A szó végén felbukkanó *-k* hang tényleges funkciójának megelézéséhez tehát a tanulók természetesen analógiákat kénytelenek keresni, ám ez hihetetlenül nehéz feladat. Nem lehetnek ugyanis teljesen bizonyosak analógiás eljárásaik helyességében, mivel egyrészt több, párhuzamosan helyes megoldást kínál maga a nyelvtan is (pl. *-nak* = datívuszi rag, de lehet P13 igei személyrag, ugyanígy pl. az *-ik* végződés két különböző igei személyrag /P13 és Sg3/ valamint kiemelő jel is lehet), másrészt maguk a helyesen felismert grammatikai nyelvi elemek (hangok, ragok, szavak) is – többnyire a nyelvtörténeti változásoknak köszönhetően – „megbízhatatlanul”, többféle mintát követő módon viselkednek. Ezért ilyenkor valamennyi nyelvünket tanuló diáknak az alábbihoz hasonlatos feladatsort kell minden egyes esetben megoldania:

1. **a *-k* hang nem nyelvtani elem, a szó ezzel a hanggal végződik** → szótárban kell kikeresnie a szó jelentését;

2. **a *-k* hang önmagában álló nyelvtani elem**, amely közvetlenül (esetleg az *-e/ö/o/a-* kötőhanggal) magához a szótőhöz kapcsolódik, ez esetben a funkciója lehet – többesjel → tehát az előtte álló szó FŐNÉV;

– igei személyrag (Sg1 jelen idejű határozatlan ragozásban, de ha előtte *-i* hang áll, akkor vagy P13 jelen idejű határozott ragozásban, vagy ikes ige a jelentő mód egyes szám harmadik személyében) → tehát az előtte álló szó mindenképpen IGE;

3. **a *-k* hang nem önmagában álló nyelvtani elem**, hanem csupán valamely más rag, jel vagy képző utolsó eleme. Ekkor a fentebb említett példákon túl, a *-k* hang előtt található hangok figyelembe vételével a lehetőségek egész sora nyílik meg előtte (az alábbi statisztikai felsorolásban a piramis-szerű logika miatt a felsorolás végén szereplő hosszabb kombinációk, pl. a *-jeitekből* hangsor több vizsgált szegmentumban is szerepel, ezért az alább felsorolandó számok együttesen lényegesen meghaladják a *-k* hang lehetséges funkcióinál fentebb megadott 541-es számot):

a) ha csak az előtte álló magánhangzót valamint magát a *-k* hangot vesszük figyelembe (kettes kombináció), akkor

¹ A továbbiakban a statisztikai adatokat Wolfgang Veenker *Verzeichnis der ungarischen Suffixe und Suffixkombinationen* (Mitteilungen der Societas Uralo-Altaica 3. Hamburg, 1968) című munkája alapján közlöm.

– a hosszú magánhangzók esetében (á, é, ó, ő) még mindig összesen 94 különböző funkcióban szerepelhet a *-k* hang a szóalak végén;

– a rövid magánhangzók esetében 393 különböző funkcióban szerepelhet a *-k* hang a szóalak végén (ezen belül az *-ek* hangkombináció önmagában 153 kombináció záró eleme lehet;

– a mássalhangzók esetében ugyan egyedül a *-nk* szóvégi hangkombináció jöhet számításba, ez azonban még mindig összesen 51 különböző grammatikai funkcióban;

b) ha a *-k* hang előtt álló magánhangzót valamint az azt megelőző hangot együtt vesszük tekintetbe (három kombináció), akkor ott

– vagy magánhangzó állhat (*-óak/-őek; -aik/-eik*), azaz összesen 4 funkcióról van szó,

– vagy mássalhangzók állhatnak, amelyek közül például egyedül a *-lak* forma még mindig 24 lehetséges jelentéssel bír, a *-nak* végződésnek 53, a *-tek* hangsornak pedig 54 jelentése lehet;

c) ha a *-k* hangot megelőző harmadik hangot is figyelembe kell vennünk a hangnyelvtani funkciójának azonosításához (négyes kombináció), akkor

– vagy mássalhangzóval találkozunk (összesen 149 esetben, ahol is a *-knak* hangsor önmagában 19, a *-knek* hangsor még mindig 20 különböző jelentéssel rendelkezhet),

– vagy magánhangzóval találkozunk, s ekkor még mindig választhatunk

(i) a hosszú magánhangzók összesen 65 esete (ezek között az *-átok* forma 23-szor, az *-étek* forma 25-ször fordul elő),

(ii) vagy rövid magánhangzók összesen 243 esete között (ahol pl. az *-elek* végződés még mindig 14 lehetséges funkcióval rendelkezhet);

d) ha egy lépéssel tovább megyünk, és a *-k* hang előtt álló negyedik hangot is bevonjuk a vizsgálatba (ötös kombináció), akkor már igen összetett végzésekkel akad dolgunk, de még így is marad

– mássalhangzók esetében 60 különböző forma (közülük a *-telek* forma 8-szor, a *-tetek* alak önmagában 6-szor fordul elő),

– magánhangzók esetében 102 alak (közöttük egymagában az *-oknak* végződés összesen 7 különböző funkcióban);

e) ha a vizsgálathoz a *-k* hang előtt álló ötödik hangot is figyelembe vesszük (hatos kombináció), akkor

– mássalhangzók esetében összesen 58 változatot találhatunk (közöttük egyedül a *-toknak* végződés 6 különböző funkcióval fordulhat elő),

– magánhangzók esetében összesen 47 variációval találkozunk (ezek között az *-inknak/-inknek* vagy az *-ánatok* végzések önmagukban 3–3 különböző funkcióban szerepelhetnek);

f) ha a *-k* hang előtt még egy hatodik hangot is találunk, akkor ennek figyelembevételével (hetes kombináció) a következő változatokkal találkozhatunk:

– magánhangzóval összesen még mindig 39 alak fordul elő (köztük az *–iteknek* és az *–itoknak* forma 3–3 különböző jelentéssel),

– mássalhangzóval viszont összesen csupán 6 alak bukkan fel;

g) ha a *-k* hang előtt található valamiféle hangot a hetedik pozícióban (nyolcas kombináció), akkor már csak 8 változat bukkanhat ugyan fel, de az *–andjátok* formának még mindig 2 különböző funkciója (jelentő módú, régies jövő idejű formában álló, tárgyas ragozású ige T/2. személyű alakja, amely vagy egyes számú, vagy többes számú tárgyra vonatkozik) lehetséges;

h) ha a *-k* hang előtt még további toldalékelemet képező, nyolcadik hang is áll (kilences kombináció), akkor szerencsésen elértük a lehetőségek végét, mert itt már csak a *–jaitoknak* és a *–jeiteknek* alak bukkanhat fel.

A fentiekből a diák és tanár számára egyaránt fontos felismerések következnek. A diák a „próba – szerencse” (újabb nevén: a ’try and error’) módszer nagyon intenzív használatára kényszerül, és csak tekintélyes számú, szerencsés esetben megoldásra készítő hibás következtetésen keresztül juthat el a helyes jelentésig.

(2) Szavaink, szótöveink összetettebb nyelvtani viselkedését is formai jegyeik alapján igyekszik azonosítani mindenki, aki idegen nyelvként tanul magyarul. Ehhez a korábbi idegen nyelvek tanulása során mindnyájan megbízhatónak tekinthető, analógiákra jól használható gondolkodási modelleket ismerhettünk meg. A latin, az orosz és a német nyelv esetében pl. a főnevek nyelvtani neme meghatározza azok morfológiai viselkedését: a nyelvet ismerőnek tudnia kell, hogy melyik nyelvtani nem morfológiai szabályai szerint változik meg az adott szó alakja a mondatokban. A latin és az orosz esetében a tanulónak a szavak végére, végződésére kell ügyelnie, mert a szavak nemét meghatározó formai elemek ott helyezkednek el. (Persze mindkét nyelv esetében tekintélyes a kivételek száma is!) A német esetében a helyzet pontosan fordított, a végzések szinte semmiféle segítséget sem adnak, a nyelvtani nemet a határozott névelő formája szabja meg – ezért kell a főneveket névelőjükkal együtt megtanulnunk. A latin/orosz mintájára következtető analógiás gondolkodás pl. a német esetében is viszonylag hamar fölfigyel arra, hogy a legtöbb *-e* hanggal végződő szó (pl. *Rose, Hose, Lilie, Ehe* stb.) nőnemű, de ugyanígy nőnemű a *Gabel* szó is a fentebbi formai kritériumok teljesítése nélkül, és hímneműek a *Käse* és *Hase* szavak, noha alakilag – végződésüket tekintve – azonosak a legelsőször felsorolt szavak csoportjával, azaz az analógia alapján nőneműeknek kellene lenniük. Vagyis a német főnevek nemét – és így morfológiai viselkedésüket is – lehetetlen alakjuk alapján megbízhatóan meghatározni.

A magyar nyelv szavainak megtanulásakor az okozza az egyik legnagyobb nehézséget, hogy a szavak morfológiai viselkedésére utaló információk egyrészt nem valamiféle – a latin/orosz mintájára kialakult – végződésben és nem is a német szerkezethez hasonló „elkülönült” kísérőelemben nyilvánulnak meg, hanem „balszerencsés” módon a szó egészének hangalakjában, a hangok kombinációiban. Vannak ugyan kisebb szócsoportjaink, amelyek a „latinos/orosz” (végzések szerinti) törvényeknek látszanak engedelmessé (ló ~ *lovak*; tő ~ *tövek*), ám közöttük is léteznek különbségek (tó ~ *tavak*; szó ~ *szavak*), illetve tökéletes kivételek (nő ~ *nők*). Már-már a nyelvtanár becsületébe gázol az a nagyon gyakori eset, hogy alig tanulta meg – sokszor keserves munkával – a diák a „szabályt” (az első példaszócsoportot) és a „kivételt” (a második szócsoportot), rögtön fölbukkan a megtanultak ellenkezője is (valamilyen – az előzőektől a formai azonosságok ellenére is – eltérő harmadik szócsoport).

Vagyis a nyelvtan, a szavak viselkedésének tanításakor hármasszoros fogalmi rendszert kell használnunk, amit – kicsit játékosan – a

szabály (i) — kivétel (ii) — csapda (iii)

kategóriákkal lehetne jellemezni. Az utóbbit persze lehetne alkategóriaként „a kivétel kivételének” is nevezni, csakhogy az ide tartozó szavak nem alkotnak újabb alkategóriát a kivételeken belül, csak éppen formai ismertetőjegyeik ellenére – amelyek alapján a kivételek közé kellene besorolnunk őket – úgy viselkednek, mint ahogyan azt a szabály megköveteli. Vagyis ezen szavaink egy különös, a kivétel és a szabály közötti átmeneti kategóriát jelentenek. Természetesen nyelvtörténeti és morfológiai (többnyire a szóképzésben rejlő) mélyebb ismeretekkel minden efféle eltérést meg lehet magyarázni, ez viszont csak a tanulók „másfajta” tudását, háttérinformációit növeli, hiszen az analógiás nyelvtanulás lehetőségeit, a tanult ismeretek aktív használatát mindenképpen behatárolja azáltal, hogy éppen annak alkalmazási korlátaira figyelmeztet.

Az alábbiakban csupán néhány közismert példát szeretnék a fentebb vázolt hármasszoros viselkedési minta szerint **a főnevek köréből** felsorolni – annak igazolására, hogy hányféle csapdával kell számolnia még annak is, aki a magyar nyelv szavainak morfológiai viselkedésére nézve mind a szabályt, mind a kivételeket egyaránt ismeri.

Főneveink között – jórészt hangalakjuk alapján – több csoportot is megkülönböztetnek nyelvtanaink a szavak tőváltozatai szerint. A szavak viselkedését tanítva pl. a következőket figyelhetjük meg:

(i) A **szabály** szerint a főneveket a *-k* többesjellel kiegészítve (szükség esetén megfelelő „kötőhangok” beillesztésével vagy a tővégi magánhangzók nyújtásával) képezzük azok többes számú alakját: *mozi ~ mozi-k; bor ~ bor-ok; ember ~ ember-ek; kör ~ kör-ök; ház ~ ház-a-k; apa ~ apá-k; eke ~ eké-k* stb.

(ii) A **kivételek** között különösen érdemes a „v-vel váltakozó típusú tövek” néven emlegetett szavaink csoportját tárgyalt témánkkal, az analógia csapdáival összefüggésben szemügyre venni. Itt arra figyelmeztetjük a nyelvet tanulókat, hogy az egy nyílt szótagú, hosszú magánhangzóra végződő szavaink másként, méghozzá önmagukon belül is kétféleképpen viselkednek, eredeti tövük alakot változtat: *lé ~ le-v-e-k; kő ~ kö-v-e-k; ló ~ lo-v-a-k; fű ~ fű-v-e-k*; illetve *tó ~ tav-a-k; szó ~ szav-a-k* stb.

(iii) A **csapda** a formai jegyek alapján fölállított analógiából törvényszerűen bezárul olyan szavaink többes számú alakjának analógiás képzése esetében, mint pl. *nő ~ nő-k*, vagy *hő ~ hő-k*.

(i) A **szabály** szerint a birtokos személyragok magánhangzóra végződő főneveink esetében E/3. személyben a -j hanggal kiegészülve illeszkednek a tőszóhoz: *kocsi – kocsi-ja; áru ~ áru-ja; betű ~ betű-je* stb.

(ii) A **kivételt** az *idő ~ ide-je; tető ~ tete-je; ajtó ~ ajta-ja* típusú és alakú szavak csoportja jelenti.

(iii) A **csapda** a formai jegyek alapján fölállított analógiából törvényszerűen bezárul olyan szavaink birtokos személyragos alakjának képzése esetében, mint pl. *felhő ~ felhő-je; manó ~ manó-ja*, valamint természetesen szinte minden egy szótagú alapigéből képzett jelen idejű melléknévi igenévnél: *edző ~ edző-je; szabó ~ szabó-ja* stb.

(i) A **szabály** szerint a tárgyrag még a többesjelnél is egyszerűbben illeszkedik a szótőhöz: *hegy ~ hegy-e-t; hang ~ hang-o-t; ágy ~ ágy-a-t; ember ~ ember-t; apa ~ apá-t* stb.

(ii) A **kivétel** néhány szavunk tőhangzóbeli változása: *kéz ~ kez-e-t; réz ~ rez-et*.

(iii) A **csapda** a hangalakjuk alapján analógiának tűnő szavainkban rejlik: *méz ~ méz-et; ház ~ ház-a-t* stb.

(i) A **szabály** a -s (nomen possessoris) képző illeszkedése esetében is világos: *erő ~ erő-s; adó ~ adó-s; magyar ~ magyar-o-s* stb.

(ii) A **kivétel** viselkedése is jól megragadható mind az egy szótagú szavak (*vér ~ ver-e-s; tér ~ ter-e-s*), mind a több szótagú változatok (*madár ~ madar-a-s; kenyér ~ kenyér-e-s* stb.) esetében.

(iii) A **csapda** képzett szavainkban rejlik (*tanár ~ tanár-o-k; vezér ~ vezér-e-k*), vagy olyan szavakban, mint *határ ~ határ-o-k*.

Számos példát és típust lehetne még felsorolni az analógiás gondolkodás más-kor hasznos alkalmazásának váratlan veszélyeire. A nyelv tanításakor mindeneset-re figyelniünk kell arra, hogy a tanulók bátorságát, kreatív nyelvhasználatát erősen fékezheti, gyakorta kedvüket is szegheti a felsoroltakhoz hasonló buktatók jelenléte, amikor a szabály–kivétel szembeállítás nem elég a formagazdagság világos leírásához.

Hegedűs Rita

Feladat, gyakorlat – nyelvvizsgáztatási tapasztalatok a magyar mint idegen nyelv területén*

1. A vizsgáztatás, a tudásszint mérése időről időre előtérbe kerül. Sokszor az a benyomásunk, hogy bizonyos esetekben túlzottan is: a nyelvvizsgák körüli viták nemegyszer háttérbe szorítják a felkészítés szempontjait. Különösen így van ez napjainkban, amikor az Európai Unióhoz való csatlakozás ezen a területen is új feladatok elé állít minket. A mérhetőség kérdése elválaszthatatlan a tanítástól, mivel a megszerzett ismereteket állandóan ellenőrizni kell. Része az oktatási folyamatnak, ugyanakkor egyre speciálisabb ismereteket, felkészülést, technikákat kíván. Ugyanúgy, ahogyan a közoktatásban, itt is felmerül: ugyanazok tartják-e kézben az oktatás tervezését, a tényleges lebonyolítást és a vizsgáztatást, vagy az egyes területeket külön szakemberek vegyék kézbe immár specializáltabban; természetesen biztosítva az állandó kapcsolatot.

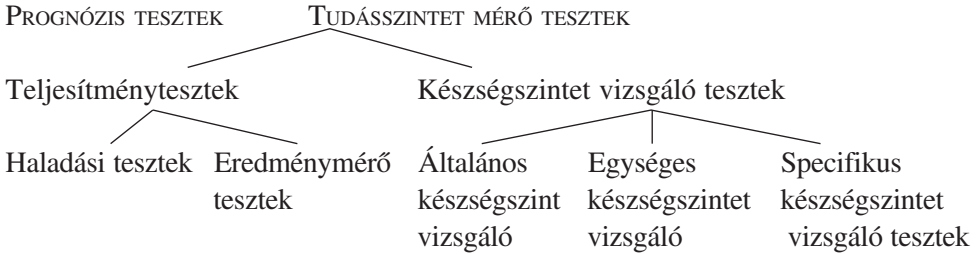
A magyar mint idegen nyelvvel (MID) szemben – amely köztudottan kis terület, kevés diákkal és vizsgázóval – napjainkra ugyanolyanok lettek az elvárások, mint a nagy nyelvekkel szemben. Ez egyrészt jó, mivel a tudásszint mérése (elvben) objektívvá válik, tehát a megszerzett minősítés egyenértékű lehet bármely nagy nyelv bizonyítványával. Másrészt korántsem igaz az esélyegyenlőség: a piacorientált világban kevés vizsgázó esetén lényegesen kisebb összeg fordítható a vizsgáztatással kapcsolatos alapkutatásokra, a módszertani kutatásokra, a pretesztelésekre, a vizsgaanyagok kellő, többlépcsős ellenőrzésére stb. Így több a hibalehetőség, a vizsgarendszerekben több a zökkenő.

Tevékenységem során több MID vizsgarendszerrel kerültem kapcsolatba: vizsgáztatok, s az előkészítésben is részt vettem az ECL és az Origo esetében, alkalmam nyílt közelebbről elmélyedni a BME szakmai nyelvvizsgarendszerében, s ami a legfontosabb: éppen 21. esztendeje évről évre készíték szigorlati vizsgaanyagokat és vizsgáztatok az ELTE-n és a hozzá kapcsolódó intézményekben. Az itt következő áttekintésben az írásbeli vizsgaanyagokkal kívánok foglalkozni. Szeretném felhívni a figyelmet a felmerülő, nemegyszer makacsul visszatérő problémákra, s az esetleges megoldási lehetőségekre. Mivel e kérdéskörben igencsak érintett vagyok, még a látszatát is szeretném elkerülni annak, hogy bármely vizsgarendszert általánosan,

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

egészében minősítsek. Épp ezért a felhozott autentikus példákat nem nevesítem, mivel célom nem a megbélyegzés, hanem a figyelemfelkeltés, a jobbítás szándéka. (Nem beszélve arról, hogy a negatív példák egy része a saját, korábbi vizsgaanyagaimból származik.)

2. A legfontosabb tesztípusokat (Némethné 1998: 18-19.) a következő ábra mutatja:



A következőkben a *készség szintet mérő tesztekkel* foglalkozunk, de épp az előkészítő tanári munkára való tekintettel utalunk az *eredménymérő tesztekre* is.

A készség szintet mérő tesztek szummatív jellegűek, konkrétan nem támaszkodnak semmiféle meghatározott tananyagra, tantervre, ugyanakkor magától értetődik, hogy mivel a vizsgáztatás valamilyen módon az oktatási folyamat része, tehát mégiscsak rendelkezniük kell(ene) egy, az oktatás és számonkérés szempontjai szerint meghatározott normarendszerrel. „Egy teszt formáját és tartalmát jelentős mértékben meghatározza az a nyelvelmélet, tanítás- és tanuláselmélet, amelyet a teszt készítője elfogad, vagy a használatban lévő tankönyvek és tanmenetek képviselnek (konstruktív validitás)” (uo. 7.). Éppen a fent vázolt „kis nyelvi” jellegből fakad, hogy a forgalomban levő tankönyvek haladási menete ugyan hasonló, néhány esetben fedi is egymást, de pontosan mégsem rendelhető hozzá egyik nyelvvizsgarendszer elvárásaihoz sem. Van ugyan egy *Küszöbszint*ünk, amely a területnek végeredményben egyetlen szintmeghatározója, de ez egyrészt egyértelműen az angol verzió magyarítása (ezzel egyáltalán nem akarom az érdemét kisebbiteni, hisz ez volt a célja, mint ahogyan minden, az EU-hoz tartozó nyelv ezt tette); másrészt a gyakorlatban is működő, akkreditált nyelvvizsgák egyik szintjével sem esik egybe. Az egyes intézmények belső nyelvvizsgálóinak szintjével természetesen itt nem foglalkozunk; az általános, mindenki számára elérhető nyelvvizsgák esetében viszont alapkövetelménnyé kellene tenni a szintek követelményrendszerének pontos, egyértelmű leírását, s e leírás hozzáférhetőségét.

2.1. A *készség mérő tesztek* magukban foglalják a különböző készségek teljes kombinációját (írás, olvasás, beszéd-készség, hallás utáni megértés, fordítási kész-

ség, nyelvtani tudás, szókincs; vö. uo. 19.). A hazánkban akkreditált nyelvvizsgák ebbe a körbe tartoznak, az utóbbi évek vívmánya a MID területén, hogy a fordítás kikerült ebből a körből, s a nyelvtani készséget nem minden esetben méri külön alteszt (ECL). Egyre elterjedtebbé válnak a *specifikus készségszintet* vizsgáló tesztek, amelyek a nyelvi készségeket már első lépésben azon a területen mérik, amelyen a vizsgázó később alkalmazni fogja. Végeredményben ide tartoznak a *szakmai nyelvhasználatot mérő tesztek*, amelyeknél a legalapvetőbb problémát ismételten csak az okozza, hogy nincsenek kítűzve a szakterület határai. Túl tág szakterület esetén kérdéses, hogy van-e olyan része a nyelvhasználatnak, amelynek mentén összefoglalható lenne az adott terület közös nyelvi alapja, meghatározható-e egyáltalán a közös követelményrendszer. Ugyanakkor az is biztos, hogy kisszámú vizsgázó esetén financiálisan lehetetlen egy túlságosan tág szakterület felosztása.

2.2. A konkrét példák előtt vegyük szemügyre a jó teszt három alapkritériumát:

- **validitás**
- **reliabilitás**
- **praktikusság.**

A **validitás** (értékelhetőség) „... azt fejezi ki, hogy a teszt azt méri-e, amire eredetileg készült” (Lado 1961).

A **reliabilitás** (megbízhatóság) kritériumából a jelen dolgozat azt vizsgálja, hogy az adott tesztütemben vizsgált terület fontossága összhangban áll-e az értékeléssel.

A **praktikusság** szempontjából azokat az eseteket emelném ki, amikor az adminisztratív lebonyolítás előnyt élvez a tudásszint mérésével szemben.

A nyelvtani ismeretek a tényleges nyelvhasználatban sohasem direkt módon jelennek meg, hanem a négy nyelvi készségen keresztül. Hiányuk ugyanakkor veszélyezteti a nyelvhasználatot. Ennek alapján van létjogosultsága annak a nyelvvizsgának, amely a nyelvtani tudást integráltan, valamely nyelvi készség ellenőrzésekor veszi figyelembe – például az írásbeli és szóbeli szövegalkotási feladatokat nyelvhelyességi szempontból is értékeli (ECL) –, de annak is, amely külön nyelvismereti feladatsort állít össze. A nyelvismereti feladatsor (pl. Origo) tipikus feladattípusai az *alkotás és felismerés* nagy kategóriába oszthatók be. *Alkotás* a rövidebb-hosszabb kiegészítés, a behelyettesítés, mondatok összekapcsolása stb., *felismerés* a hibakeresés, a feleletválasztás, az adott elemekkel történő kiegészítés stb. Kétségtelen, hogy a legpraktikusabbak a felismerés típusú feladatok, mert csak megadott alternatívák jöhetnek szóba, így könnyebben értékelhetők. Elég, ha kellő gondossággal állítja össze a tesztkészítő a feladatot, s valóban csak annyi a helyes megoldás, amennyit tényleg várunk.

3.1. A következő két tesztfeladat középfokú, s a feladatválasztós kategóriába tartozik:

1. Jelölje a helyes megoldást! (7)

- 1.a. Minden hús meg lett éve.
- b. Megettünk minden húst.
- c. Minden hús lett megenni.
- d. Minden húst megettük.

A teszt készítőjének minden tesztütemnél szem előtt kell tartani, hogy valójában milyen jelenséget akar ellenőrizni. E példában a határozatlan–határozott ragozásra kérdez rá, emellett véletlenül vagy szándékosan (az nem derül ki) létrehoz egy határozói igenév + létigés predikatív szerkezetet, amely furcsa, szokatlan, de a helyességét vagy helytelenségét illetően nyelvészeink nem értenek egyet.

- 2.a. Meg kellek örülni a zajtól!
- b. Kell megörülnöm a zajtól!
- c. Meg kell örülni a zajtól!
- d. Meg kell örülök a zajtól!

A feladat a *kell* komplex problémáját ragadja meg: az infinitívusz ragozását és szórendet. Bizonyos szempontból félrevezető, hogy éppen a helyes mondatban nem ragozott az infinitívusz. A feladat elfogadható, de a „rosszindulatú feladatok” kategóriájába tartozik.

A *kell* kényes pontja a nyelvtannak, s igencsak megnehezíti a tesztkészítő feladatát. Morfológiai, szintaktikai nehézségei mellett szórendje is szolgálhat meglepetésekkel – s ez be is következett egy felsőfokú teszt egyik ütemében:

2.

1. Tejet kell vennem.
2. Kell tejet vennem.
3. Tejet vennem kell.

A tesztütem készítője már rájött, hogy csínjában kell bánni a *kell*-lel: érdekesebb az ellenkező végén megközelíteni a dolgot, és inkább a hibás megoldásra kell rákérdezni. Hogy törekvése mégsem volt sikeres? Valószínűleg elfeledkezett arról az alaptételről, hogy hibás mondat nincs, csak szegényes fantáziájú magyartanár. (Természetesen itt csak a szituatív, nem grammatikai hibákra gondolhatunk. Ebben az esetben a szórendet erőteljesen vezérli a beszédszituáció.)

Hosszú órákon keresztül lehetne értekezni a tagadás különböző módozatairól, miközben hangsúlyozhatnánk a magyar nyelv utolérhetetlen pontosságát, a kiapadha-

atlan lehetőségeket, amellyel érezteti a szituációk közötti legapróbb különbségeket is – de melyik választ fogadjuk el helyesnek?

3.

VII. Tagadja az aláhúzott mondatrészlet!

Mindenki elindult a munkahelyére.

megoldási lehetőségek:

Senki sem indult el ...

Nem mindenki indult el ...

Egyik(ü/n/k) sem indult el...stb.

Úgy látszik, felsőfokra egyre nehezebb nyelvtani tesztet készíteni. Ez a felismerés annyira megtépázta a tesztkészítők önbizalmát, hogy egyetlen biztos pontnak az összetett mondatok utaló- és kötőszavait tartják:

4. Jelölje a helyes megoldást! (10)

<p>... elmentél, itt nem változott semmi.</p> <p>a. Mióta b. Mint c. Mire föl d. Amint</p>	<p>Azt kérték a gyerekek, ... holnap az állatkertbe.</p> <p>a. megyünk el b. elmegyünk c. menjünk el d. elmenjünk</p>
<p>Azóta, ... megismertem, mindig rá gondolok.</p> <p>a. minthogy b. mint c. hogy d. bár hogy</p>	<p>... ideje, hogy hazamenjünk.</p> <p>a. Legfőbb b. Nagy c. Fő d. Legjobb</p>
<p>... fogadjunk, hogy az Internazionale nyeri a mai meccset?</p> <p>a. Mihez b. Miről c. Mi d. Mibe</p>	<p>... itt láttunk, sok jó ötletet meríthettünk.</p> <p>a. Attól, amint b. Abból, amit c. Attól, amit d. Abból, amelyet</p>
<p>... , de a fiam nem hasonlít senkire.</p> <p>a. Habár furcsa is b. Bármilyen furcsa is c. Bár furcsa is d. Bármilyen is furcsa</p>	<p>... jössz, szívesen látlak!</p> <p>a. Bár b. Valaha c. Amikor csak d. Valamikor</p>

A feladat rendkívül jól ötvözi a különböző alárendeléseket a vonzatokkal; ugyanakkor zavaró, hogy a tíz pontos tesztütemből három megoldása valamilyen időhatározói alárendelés, s ugyanez disztraktorként még kétszer megjelenik.

Főként idiómákkal foglalkozik az ugyanebbe a tesztbe tartozó 5. sz. feladat.

5. Jelölje a helyes megoldást! (5)

Szegény, mint a. a templom egere b. a ma született bárány c. aki kettőig sem tud számolni d. a kutya vacsorája	... kellett körbejárni a tornatermet. a. Négy láb b. Négy kéz c. Négy kéz és láb d. Négykézláb	... jobbkor nem jöhettél volna! a. Soha b. Sohasem c. Sose d. Sem
Nem igazi barát az, aki, ha baj van, ... hagyja a társát. a. vajban b. cserben c. pechben d. szabadon	Jobb ma egy ... , mint holnap egy a. véreb...túzok b. veréb...túzok c. túzok...galamb d. csirke...pulyka	

Mindenképpen tisztázni kellene, milyen mértékben jelenhet meg ez egy nyelv- ismereti tesztben; s ennek semmiképpen sem szabadna meghaladnia az anyanyel- viek által használt arányt (reliabilitás kérdése).

Az időhatározói alárendelések gyakran megréfkálják a tesztírókat, akik valamilyen okból azt hiszik, hogy produktív mondatkiegészítési feladat készítésére alkalmasak.

6. Egészítse ki az alábbi mondatokat!

1. ... beléptem az ajtón, rögtön észrevettem, hogy idegen járt a lakásban.
2. ... elkészült a sütemény, a gyerekeim rögtön megették.
3. ... elköltöttem a pénzem, megláttam egy gyönyörű táskát, de már nem tudtam megvenni.
4. ... beteg, nem tud aludni.
5. ... hazaérek, megírom a levelet.
6. ... elkészült a munkájával, hazautazott.
7. ... szólt a zene, mindenki beszélgetett.

8. ... hazajössz, hívj fel telefonon.
 9. ... kiolvasta a könyvét, elaludt.
 10. ... elindultunk, elkezdett esni az eső.

A legválasztékosabb kötőszók tarka sokaságát várva erőteljesen csalatkozott a feladat készítője, amikor a leleményes vizsgázók elintézték egy odavetett *amikorral*. Valószínűleg az sem segített volna, ha megad több kötőszót, mert a legtöbb mondatot akkor is legalább kétféleképpen lehetett volna kiegészíteni. Ekkor úgy járt volna, mint a 7. feladat szerzője:

7. Válassza ki a hiányzó kötőszót!

(1. mégis, 2. mégsem, 3. hiszen, 4. ezért, 5. így, 6. ugyanis, 7. pedig, 8. tehát)

Nem készültem, ... jól vizsgáztam.
 A gyerek meggyógyult, ... elmehet kirándulni.
 Ne sírj, ... nem történt semmi baj!
 Sokat tanultam, ... mentem át a vizsgán.
 Nem ment át a vizsgán, ... sokat tanult.

A lehetséges több megoldás miatt gyakorlatilag lehetetlenné válik az értékelés – tehát itt a praktikusság szempontja sérül meg alaposan.

Csak egy megoldása van a következő mondatoknak; a feladat a grammatikának lényeges részét, az egyeztetést érinti.

8. Egyeztesse a mondatokban az alanyt és az állítmányt!

Pl. A tanár és a diákok ... (*elmege kirándulni*). [A tanár és a diákok elmennek kirándulni.]

Te és én ... / Mi és te... / Vagy te, vagy én... / Sem én, sem ők ... / Péter és Anna...
 A kutya és a macska... / Az iskola táncsoportja ... / Az iskola táncosai...
 Nemcsak mi, hanem ti is... / Nemcsak én, hanem a mama is...

A szám és személy szerinti egyeztetés nagyon sok nyelvben univerzális kategória, tehát ez nem jelent a vizsgázónak igazi nehézséget. Ismét a megbízhatóság szenved csorbát.

Hasonlóan a 2. sz. feladatrészelethez megint megréftá a tesztíró a szórend: az egyik ütemnek nincs megoldása – minden szórendi variáció helyes:

9.a

Csak az előadáson vettünk részt.	Hamarosan odaérek.	Későn indultunk el.
Csak vettünk részt az előadáson.	Hamarosan érek oda.	Későn elindultunk.
Csak mi vettünk részt az előadáson.	Odaérek hamarosan	Indultunk későn el.
Mari is jött el. Mari is eljött. Eljött Mari is.	Gyorsan megitta a sörét. Gyorsan itta meg a sörét. A sörét gyorsan itta meg.	

Tehát a fenti feladatsor maradjon meg gyakorlatnak, s helyette vizsgáztatásra használjuk inkább a **9.b-t**:

Mindenki eljön a kirándulásra. Mindenki jön el a kirándulásra. Mindenki jöjjön el a kirándulásra.	Csak én mentem el úszni. Csak én elmentem úszni. Csak úszni mentem el.
Hová a busz érkezik? Hová érkezik a busz? A busz hová érkezik?	A kutya rögtön szaladt el. A kutya rögtön elszaladt. A kutya szaladt el rögtön.
Budapest elterül a Duna két partján. Budapest terül el a Duna két partján. Budapest a Duna két partján terül el.	

Valóban produktív, egyszerre akár többféle grammatikai ismeretet, valamint lexikai ismeretet ellenőriz a következő feladat:

10.a. Fejezze ki másként a kiemelt szavakat / szerkezeteket!

Ne fecséreld el annyi időt ezzel a felesleges munkával!

Ezzel a lépésével *eljátszotta az utolsó lehetőségét is*.

Ne dúld fel ezt a békés családi estét!

Jól kisírta magát.

A gyerek *felmérgeztette* az anyját.

Hirtelen *elkezdett nevetni*.

Nagyon *elkezdett fájni a feje*.

Elmélyülten olvasott.

*Szerелеmmel megszeretett valakit.
Mások dolgoznak, abból él.*

Látjuk, hogy a vizsgázóknak alapvetően igekötős igék szinonimáit kell megkeresniük. Az igekötős ige néhol képzett alakban, különböző módokban és időkben szerepel. Javítása azonban sok időt vesz igénybe. Praktikusabb, de egyszerűbb ennek „tesztelésített” változata:

10.b. Melyik igekötős ige illik a mondatba?

Mielőtt színházba megyek, mindig	(kifest, lefest, befest)	magam.
Tavasszal	(elültet, felültet, kiültet; ők)	a virágokat az erkélyre.
Bell	(kitalál, megtalál, feltalál)	a telefont.
A háború után a Magyarországon élő németeket	(kitelepít, letelepít, betelepít)	
A szakember tevékenységét mindenki	(elismer, kiismer, felismer)	
A rád bízott pénzzel	(elszámol, kiszámol, felszámol)	!
Ebben az idegen városban nem	(elismer, felismer, kiismer)	magunkat.
Az üzletünk tönkrement, ezért	(elszámol, kiszámol, felszámol)	
Az egész városban	(felépít, kiépít, beépít)	a telefonhálózatot.
Végre	(felépít, kiépít, beépít)	a mellettünk levő üres telket.

Tipikus gyakorlat a határozott-határozatlan tárgy megkülönböztetésére a következő:

11.a. Húzza alá azokat a tárgyakat, amelyekkel az ige helyes szerkezetet alkot!

szeretlek	téged, engem, minket, a szomszédot, valakit, titeket
felhívunk	minket, valakit, mindenkit, titeket, Önöket
ismerjük	Önt, Önöket, téged, valamelyiket, egymást
megkerestek	engem, Jánost, őket, valakit
zavartok	titeket, a tanárt, egymást, bárkit
látják	engem, bárkit, bármelyiket, téged

Így fest „tesztütemesítve”:

11.b. Melyik tárggyal alkot helyes szerkezetet az ige?

szeretlek	valakit titeket
felhívunk	valakit minket
ismerjük	téged egymást
megkerestek	őket engem
zavartok	titeket bárkit
látják	bárkit bármelyiket

A kötőmód problémája már előfordult a 4. feladat egyik ütemében (*állatkert*), viszonylag egyszerű szituációban, grammatikailag jól meghatározható szabályok szerint alkalmazva. Sokkal összetettebben, erősen szituációfüggően, tehát grammatikailag kevésbé megmagyarázhatóan jelenik meg a következő feladatban – tehát maga a feladat-megjelölés, de az értékelés is bonyolultabb:

12. Fejezze be a mondatokat!

Kérdezd meg, hogy ... (indul a déli vonat)

Szólj Péteréknek, hogy ... (elmosogatnak)!

Fontos, hogy ... (tanulmányozom a szakirodalmat).
 Nem tudom, hogy ... (felveszem az új kalapomat).
 Megkérték a tanárt, hogy ... (megmutatja a feladatot).

13. számú példánk valóban szerencsétlen: a rosszkedvű tesztíró úgy gondolta, hogy megtornáztatja az elpuhult vizsgázók fantáziáját, s a kiegészítéses feladatból gondosan kiirtott minden támpontot:

Egészítse ki az hiányos szöveget (a szöveg egy magyar nyelvi program hirdetése)

Kezd... szint... intenzív kurzus

– A program... azok... ajánljuk, akik aránylag rövid ideig tart..., de koncentrálnak..., hat... munkával kíván... a magyarnyelv-tanulás kezd... szakasz... túljut.

A tanfolyam cél..., hogy olyan eszközrendszer birtok... juttat... a tanulók..., amely segítség... sikerrel kezel... a célnyelvi környezet... előfordul... kommunikáció... szituációk..., képesek a nyelv alapstruktúráit tartalmaz... szövegek megértés... írás... és olvasás... .

A tanfolyam vég... megszerez... nyelvtudás lehet... teszi, hogy a tanulók magasabb szint... folytat... magyarnyelv-tanulás... .

3.2. Nem véletlen, hogy akár pozitív, akár negatív példáink kisebb részben a közép-, többségükben a felsőfokú tesztekben valók. Sokkal könnyebb alacsonyabb tudásszintet mérő feladatokat összeállítani, hisz ezekben a grammatika segítségével kifejezhető, leírható. Nehezebb a helyzet magasabb szinteken, ahol a szituációk vezérlik az oppozíciókat. Nemegyszer előfordul, hogy két grammatikailag helyes megoldás közül kell választani, de az adott helyzetben csak az egyik használható. Ehhez a vizsgázónak pontosan ismernie kell az adott nyelvi egység összes funkcióját, s fel kell ismernie, hogy mely grammatikai funkcióval azonosítható az adott helyzet. Tehát vizsgáztatási tapasztalataink is a **funkcionális megközelítés** fontosságát támasztják alá.

IRODALOM

- NÉMETHNÉ HOCK Ildikó (1988): *Idegen nyelvi méréstechnika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém
- LADO, R. (1961): *Language Testing*. Longman

Horváth Judit

**Dán anyanyelvűek hibázási mintáinak elemzése
a magyar nyelv lokatívuszi rendszerének tanulási
folyamatában – avagy a kontrasztív elemzés
mint hasznos tanítási technika***

1. Bevezetés

A kontrasztív nyelvészet két vagy több nyelv rendszerét azzal a céllal írja le, hogy a két nyelv között fellelhető hasonlóságokat és különbségeket felfedje. Az egybevetés az általános nyelvészet és a gyakorlati nyelvtanítás szempontjából egyaránt hasznos lehet. Bár a kontrasztív elemzés fontosságának a megítélése a nyelv-elsajátítás kutatásának utóbbi két évtizedében többször is megváltozott, az sohasem kérdőjeleződött meg, hogy ez a fajta vizsgálat fontos információt adhat a célnyelv tananyagainak a megírásához, a tanterv megtervezéséhez, valamint a tanítás módszertani lépéseinek az előkészítéséhez is.

Dolgozatom célja nem az, hogy a kontrasztív elemzés nyomán kialakult *interferencia-* vagy *transzfer-*jelenség szerteágazó vitájában foglaljon állást, hanem az, hogy rámutasson, milyen természetű tanulságokhoz juthat a nyelvész és a nyelvtanár a kontrasztív elemzés segítségével a célnyelv tanítási folyamatában, és amellet foglaljon állást, hogy ez az információ szükséges és hasznos.

2. A kontrasztív analízis és a nyelvtanítás története

A kontrasztív analízis az 50-es évek közepén, a strukturalista nyelvészethez kapcsolódva, a behaviorista nyelvtanulási modellel párhuzamosan bontakozott ki Amerikában. A 60-as évektől kezdve az idegennyelv-tanulás kutatásának egyik központi kérdése lett, hogy milyen kapcsolatban áll az első (vagy anya)nyelv és az elsajátítandó második (vagy cél)nyelv egymással, illetve hogyan hatnak egymásra. A *transzfer* és az *interferencia* vizsgálata először Amerikában, majd Európában is az idegennyelv-tanulás fontos kutatási témája lett. Munkahipotézisként abból indul-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

tak ki, hogy ha a tanuló anyanyelve és az elsajátítandó célnyelv (idegen nyelv) részrendszerei hasonlítanak egymásra, az ún. *pozitív transzfer* a tanulási folyamatot megkönnyíti, eredményességét növeli, ha azonban a két nyelv részrendszerei nagymértékben különböznek egymástól, *negatív transzfer* vagy *interferencia* léphet fel, amely megnehezítheti a tanulási folyamatot.

Robert Lado (1957) *Linguistics across cultures* című programadó könyvében így érvel a kontrasztív elemzés hasznossága mellett: „Ha a tanár a célnyelvet a tanulók anyanyelvével módszeresen összeveti, a tanulási folyamat igazi buktatóit jobban fogja ismeri, és eredményesebben is tudja tanítani azokat.” A Lado könyve nyomán megindult empirikus vizsgálatok arra keresték a választ, hogy a nyelvtanulók által elkövetett hibákból milyen következtetéseket lehet levonni, előrejelezhetőek-e, lehet-e osztályozni a hibákat, továbbá milyen mértékben felelős azokért a tanuló anyanyelvének az automatizmusa. Az empirikus vizsgálatok eredményei szerint a nyelvtanulási folyamat sem le nem írható, sem meg nem tervezhető kizárólag az anyanyelv és a célnyelv egymásra hatásának a függvényében, mivel a valóságban az első és a második nyelv közötti kapcsolat komplex, egymásra kölcsönösen oda-vissza ható folyamat, amely nemcsak a hibák természetében, hanem a nyelvtanuló által alkalmazott stratégiákban is megmutatkozhat. Jó példa erre az, amikor a tanuló az anyanyelvében nem létező szerkezeteket a célnyelvi produkcióban szisztematikusan kerüli, illetve amikor anyanyelvének a célnyelvhez hasonló szerkezeit a második nyelv performanciájában, annak megkönnyítésére oly módon használja fel, hogy a hasonló szerkezetet mintegy lefordítja. Az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolatának ez az *interaktív* szemlélete már a behaviorista-habituális tanulási modelltől való elszakadást is jelzi, és egy jóval összetettebb *kognitív nyelvtanulási modellt* tételez fel. Ez a szemléletváltás érzékelhető W. Nemsernek a kontrasztív elemzésről vallott általánosabb programjában: „A kontrasztív nyelvészet tárgya az, hogy számot adjon azokról a tényezőkről, amelyek a nyelvtanulási folyamatot megkönnyíthetik, illetve meggátolhatják, és amelyek az összes, a tanuló által korábban elsajátított nyelvek, illetve a most elsajátítandó nyelv közötti szerkezeti különbségekből és hasonlóságokból származnak. A szóban forgó nyelvekről írt fonológiai, nyelvtani és szókészlet-tani tanulmányok összehasonlításával, a kontrasztív analízis segítségével hipotéziseket állíthatunk fel arra, hogy a tanuló milyen kapcsolatokat rendel majd egymáshoz az általa addig elsajátított és megismert nyelvek, illetve a célnyelv megfelelő részrendszerei között, így várható és elvárható előrejelzésekkel és magyarázatokkal szolgálhatunk a tanuló kognitív viselkedésére, illetve a tanulási és tanítási folyamatban alkalmazott stratégiáira” (Nemser 1971).

A kontrasztív elemzésnek ez a megfogalmazása tehát már nemcsak az anyanyelv és a célnyelv eltérő szerkezeteinek az összehasonlítására és az azokból származó nehézségek tudatosítására szűkül, hanem felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanu-

lási folyamatban érdemes kihasználni azokat a lehetőségeket, amelyek a tanuló által odáig elsajátított nyelvek, illetve a most megtanulandó célnyelv közötti *hasonlóságból* adódhatnak.

3. A magyar morfológia elsajátításának nehézségei

Ezeket a gondolatokat előrebocsátván térnék vissza a címben jelzett témához: milyen tanulságokat szolgáltatott a dán és a magyar nyelv lokatívuszi kifejezéseinek összehasonlító vizsgálata és a vizsgálat eredményeinek alkalmazása dán anyanyelvű diákok magyarnyelv-tanításában, valamint milyen következtetéseket lehet levonni a dán hallgatóknak a magyar lokatívuszi rendszerhez kapcsolódó hibáiból.

Az első ok, amely a magyar lokatívuszi rendszer tanulását nehezzé teszi, a két nyelv tipológiai különbségeiből adódik. Az agglutináló magyar, valamint a flektáló dán és angol között nagy különbségek mutatkoznak a névszóragozás tekintetében (is). A gazdag morfológiájú magyar legalább 15 (vagy 16) bonyolult rendszert alkotó „esetet” alkalmaz. Ha a magyar mondat felszíni szerkezetét összehasonlítjuk az annak megfelelő dán vagy angol mondattal, látható, hogy míg a dán mondat kevés szuffixumot használ, az agglutináló magyarban számos esetrag jelenik meg a mondat felszíni szerkezetén.

A magyar mint idegen nyelv tanítása, tanulása szempontjából a második nehézségi forrás a magyar morfémák gazdag kombinálhatósága. Például míg az angolban a ragozási szuffixumok alig kombinálhatók egymással, a magyarban egy szó akár három vagy négy végződést is tartalmazhat egyidejűleg. Az északi germán nyelvekhez tartozó dán sok hasonlóságot mutat az angollal is. A névszói morfémák kombinálhatósága tekintetében a dán különbözik az angoltól, mivel a névszók két nyelvtani nemhez sorolódnak be, a semleges nemhez (-*et*) és az ún. közös nemhez (-*en*); ez utóbbi az eredetileg nő- és hímnem összevonásából adódott össze. A határozatlan névelő megválasztása követi a kétféle nemet, és a névszó előtt áll. A határozott névelő úgy realizálódik, hogy az előbb említett -*et* vagy -*en* határozatlan névelő hátravetett, végartikulusi pozícióba kerül, amely aztán kombinálódhat a többes számmal és a genitívusszal is:

	- <i>et</i>		- <i>en</i>
<i>Et hus</i>	”egy ház”	<i>En by</i>	”egy város”
<i>Huset</i>	”a ház”	<i>Byen</i>	”a város”
<i>Husets</i>	”a háznak a...”	<i>Byens</i>	”a városnak a...”
<i>Husenens</i>	”a házaknak a...”	<i>Byernes</i>	”a városoknak a...”

Az ilyen szerkezetek segíthetnek a tanárnak abban, hogy a morfémák kombinálódásának a lehetőségét a tanulók anyanyelvén mutassa be először, és így kiala-

kíthat egy olyan „*morfológiai tudatosságot*”, amely felkészítés lehet a gazdag morfológiájú magyar nyelv tanítására. (Ez annál is inkább hasznos, mivel a nyugat-európai elemi és középiskolai oktatásban a nyelvtanítás marginális.) Természetesen ez a módszer csak egy segédeszköz lehet, és nem arra hivatott, hogy bármit is megoldjon azokból a nehézségekből, amelyekkel a szegényesebb morfológiájú dán vagy angol anyanyelvű nyelvtanuló szembetalálja magát a komplex magyar morfológia, ezen belül a helyhatározói rendszer megtanulásának a folyamatában.

A lokatívuszi rendszer tanulási folyamatában a harmadik nehézségi forrás a magyar lokatívuszi rendszer kognitív konceptuális komplexitásából adódik. Ismert tény, hogy a magyar nyelv lokatívuszi kifejezései hármastagolást alkotnak, amely nemcsak a határozói esetragokra, hanem a névutók nagy részére, valamint az ún. személyes névmási határozókra is kiterjed. A tanulóknak el kell sajátítaniuk, hogy a kilenc helyhatározói rag közül a három lokatívuszi (*-ban, -on, -nál*) esetraggal ellátott főnévi csoport csak statikus igei csoporttal kapcsolódhat össze, míg az ablatívuszi és latívuszi főnévi csoport kizárólag dinamikus igeikkel párosul. Ez a bonyolult határozói rendszer azt is kiköti, hogy ha az ige egy direkcionális igei morféma van, amely legtöbb esetben az ún. ősi igeekötők egyike (*le-, fel-, meg-, be-, ki-, át-, ide-, oda-*), akkor az igeekötő irányulásának egyeznie kell a főnéven található határozóraggal: a valami felé irányuló mozgást kifejező (*-ba, -ra, -hoz*) és a forrás jelentésű valamitől elfelé történő mozgást jelentő szuffixumokkal (*-ból, -ról, -tól*). Ennek a bonyolult rendszernek a megtanulása meglehetősen nagy kognitív erőfeszítést kíván a nyelvtanulótól, ugyanis a *dinamikus* (= cél: 'valami felé való irányulás' vagy forrás: 'valamitől való eltávolodás') és *statikus* (= 'nem mozgás vagy egy meghatározott területen belüli nem irányított mozgás') *jelentéskonceptió* a magyar mondat felszíni szerkezetében több, egymástól távol levő helyen, mintegy „szétszórvan” jelenik meg. Pl.: *A kutya befut a kertbe. A macska lemászik a fáról.*

1989 és 1992 között angol anyanyelvű tanulókat tanítottam a bloomingtoni Indiana Egyetemen (USA), ahol a direkcionális igeekötő elhagyása a mozgást jelentő igeről, illetve a mozgást jelentő igeekötő és a nem mozgást jelentő helyhatározói szuffixum együttes használata tipikus hibának számított. A következő adatok egy Bloomingtonban végzett szóbeli kísérletből valók, amikor is képek segítségével kellett a tanulóknak általam megadott igeiből, igeekötőkből és szuffixumokból a képeket leíró angol mondatok magyar megfelelőit produkálni. A diákok produkcióiban a következő két hibatípust lehetett megkülönböztetni:

a.) az igeekötő elhagyása

The dog is running to the woman. – * *A kutya fut nőhöz.*

The bus goes up to the hill. – * *A busz megy a hegyre.*

The children are running to the car. – * *A gyerekek szaladnak az autóhoz.*

b.) a mozgásos igekötő és a „mozgásos” szuffixum nem egyeztetése

* *A busz felmegy a hegyen.*

**Az autó átmegy Budán.*

**A gyerekek kiszaladnak az utcán.*

Ez a két hibatípus megjelenik abban az anyagban is, amely amerikai magyar–angol kétnyelvű gyermekek nyelvi megnyilatkozásait elemzi (Beöthy–John–Steiner 1995).

4. A dán lokatívuszi prepozíciók és határozószók szemantikájához

A dán nyelv a dinamikus (cél/forrás), illetve a statikus jelentéskoncepciót a magyarhoz hasonlóan grammatikai eszközökkel, a mondatban diffúz helyeken jelenteti meg, ugyanis a dánban létezik a határozószóknak egy olyan csoportja, amelyek statikusság, illetve mozgás kifejezés szempontjából párba állíthatók egymással, és amelyeket a hagyományos dán nyelvelírás *lokativuszi-statikus* versus *mozgást kifejező határozószókként* kezel. Ebben a két csoportban a statikusság, illetve a direkcionális mozgásjelentés külön morfémaival van jelölve:

(a) mozgást jelentő határozók	(b) statikus, illetve egy adott helyszínen
- \emptyset , <i>-ad</i> morféma	belüli mozgást kifejező határozók: <i>-e</i> morféma
<i>bort</i> 'el-, távolra'	<i>borte</i> 'távol, messzi'
<i>frem, fremad</i> 'előre'	<i>fremme</i> 'előre egy meghatározott helyen belül'
<i>hen</i> 'oda, arra, arrafelé'	<i>henne</i> 'ott'
<i>henad</i> 'mentében, felé'	
<i>ind</i> 'be, befelé'	<i>inde</i> 'bent'
<i>hjem</i> 'haza'	<i>hjemme</i> 'otthon'
<i>hjemad</i> 'hazafelé'	
<i>om</i> 'köré, át'	<i>omme</i> 'körül, után, mögött'
(pl.: <i>han er omme bag huset</i> : 'a ház körül van')	
<i>op</i> 'fel'	<i>oppe</i> 'fent'
<i>over</i> 'felett'	<i>ovre</i> 'odaát, szemben'
<i>ned</i> 'le'	<i>nede</i> 'lent'
<i>ud</i> 'ki'	<i>ude</i> 'kint'

A következő példák mondatokban illusztrálják az *ud* (mozgást jelentő) 'ki' – *ude* (statikus) 'kint' jelentéssztribúcióját:

1. *Han går ud i haven.*
'Ő megy ki -ban (prepozíció) kert-a (hat.névelő)'
Kimegy a kertbe.
2. *Han er ude i haven.*
'Ő van kint -ban kert-a'
Ő kint van a kertben.
3. *Han går ude i haven.*
'Ő megy kint -ban kert-a.'
Ő járkal kint a kertben. / Ő sétál kint a kertben.

Børnene legede ude i haven.

'Gyerekek-a játszottak kint (hat.sz.) -ban (prep.) kert-a (enkl.néve.)'
A gyerekek játszottak a kertben.

Az 1. példa irányított mozgást jelenít meg, a 2. statikus állapotot, a 3. pedig nem irányított mozgást egy behatárolt területen belül.

Az előbb felsorolt határozók kombinálódnak is egymással (pl.: *derned* 'oda le', dinamikus – *dernede* 'odalent', statikus; *derop* 'oda fel', dinamikus – *deroppe* 'oda-fent' statikus stb.), és az így nyert dinamikus–statikus pár dinamikus, illetve statikus jelentésű igékkel társul.

A következő példák a **mozgást jelentő** –Ø morfémás *ind* 'be', illetve az –e morfémás statikus *inde* 'bent' határozószók jetentéssztribúcióját illusztrálják:

1. *Hunden løb ind i haven.*

'Kutya+a (enklitikus hat. néve.) futott bent (dinam. htsz.) be (prep.) kert+a (enklitikus névelő)'
'A kutya befutott a kertbe.'

A továbbiakban meg kell jegyeznünk, hogy az egyszerű dán prepozíciók, mint *i* ('-ban/-ben'), *på* ('-on/-en/-ön'), *over* ('át, -on/-en/-ön') nem egyértelműek olyan szempontból, hogy a kontextustól függően statikus és irányjelölő olvasatuk egyaránt lehet, de ha ugyanezek a prepozíciók az előbb említett irány-, illetve statikus határozókkal kombinálódnak, mindig egyértelmű a jelentésük a statikusság–dinamikus-ság szempontjából, pl.: *ind i*: mozgást jelentő (-ba/-be), *inde i*: statikus (-ban/-ben).

Összefoglalva: a dán *irányt jelölő prepozíció* + *határozó* kombináció a magyar helyhatározóragok konceptuális rendszeréhez hasonlóan a valami felé irányuló és a

valamitől eltávolodó mozgást fejezi ki, amely a magyarhoz hasonlóan megszabja azt is, hogy a főnévi csoporthoz dinamikus vagy statikus szemantikájú ige járulhat-e.

A fentiekben említett, Bloomingtonban elvégzett szóbeli kísérletet megismételttem a dán anyanyelvű diákjaimmal, miután a magyar és a dán mozgásos–statikus jelentéskonceptió azonosságait és különbségeit nyelvtani táblázatokkal, valamint magyar és dán mondatok összehasonlító fordításával végigelemeztük. Meglepő módon a dán hallgatóknak a képleírásokkal előhívott mondataiban az amerikai diákok hibái nem fordultak elő. Ők a következő hibátlan magyar mondatokat produkálták:

A kutya odafut a nőhöz.

Hunden loeber derhen til kvinden.

˘kutya+hat.néve. fut oda (dinamikus hat.szó) -ig (prepozíció) nő+hat.névelő.˘

Itt a *derhen* és a *til* ugyanazt a szemantikai egységet valósítja meg, mint az *oda*-igekötő és a *-hoz* határozórag a magyarban, és ez lehet az oka annak, hogy a direkcionális igekötő és a dinamikus határozórag alkalmazása, valamint azok egyeztetése nem okoz olyan nagy problémát a produkcióban.

Nézzünk további példákat a dán anyanyelvű diákoktól az előbb említett képleírásos kísérlet anyagából:

A lány idefut a partra.

Pigen loeber herhen til stranden.

˘lány (-hat.névelő) fut ide (dinamikus hat.szó) hozzá (-hoz hat.ragnak megfelelő prep).part (+ hat.névelő)˘

A busz felmegy a hegyre.

Bussen kører op på bjerget.

˘busz (+hat.né.) megy fel rá hegy (+hat.né.)˘

A busz átmegy Budára.

Bussen koerer over til Buda.

˘busz (-hat.névelő) megy át (dinamikus hat.szó) –ig (dinamikus prepozíció) Buda.˘

A gyerekek odaszaladnak az autóhoz.

˘Boernerne loeber hentil bilen.˘

˘gyerek (-többes szám-hat.névelő) fut ide (dinamikus hat.szó) autó (-enklitikus névelő).˘

5. A lokatívuszi kifejezések a hallgatók írásbeli produkcióiban

Eddig angol (Anglia: 1986–87), amerikai (Bloomington, Indiana: 1989–1992) és dán (1992-től folyamatosan) nyelvterületen tanítottam a magyart célnyelvként, és mindhárom helyszínen figyelemmel kísértem, hogyan alakul a magyar határozóragok tanulói használata, illetve hogyan egyeztetik azokat az igeikötőkkel. A dán anyanyelvű hallgatók írásbeli munkáiból, szabad és irányított fogalmazásaikból, fordításokból, hozzám e-mailen érkezett levelekből folyamatosan gyűjtöttem az adatokat. Hat nyelvész hallgató írásbeli munkáit dolgoztam fel, akik kezdő szinten egy évig intenzíven heti 6 órában tanulják a magyart. Ezenkívül négy magyar szakos hallgató írásbeli munkáit kísértem végig három éven keresztül. Az írásbelikben a lokatívuszi kifejezéseket és az igeikötőket a dinamikus és a statikus szemlélet használata szerint figyeltem, a hibátlanokat és a hibásakat egyaránt. Az anyagot összehasonlítottam az angol nyelvterületen gyűjtött anyaggal.

A kettő közötti jellemző különbség az, hogy míg az angol anyanyelvű hallgatók tipikus hibája a dinamikus szemléletű ige (igeikötő + ige) és a statikus szemléletű határozórag együttes használata (**Kimegyek az utcán.* **Bemegyek a szobában*), a dán tanulók írásbeli produkciójában kevés ilyen hibás szerkezet található. A dánok az igeen megjelenő irányjelző igeikötőt a legtöbb esetben egyeztették a főnév határozói esetragjával. (Kivétel a következő hibás szerkezet, amely több dán fogalmazásban visszatér: *Lefekszem az ágyon, és egész nap pihenek.*)

A dán anyagra jellemző az, hogy amíg a dinamikus–statikus jelentéskonceptiót megkülönböztető morfémaikat többnyire jól használták a diákok, a külső és belső szuffixumokat sokszor szisztematikusan keverték össze. (Pl. **Én szeretek az erdőn sétálni a tó mellett a parkban.* **Egy menettérti jegyet vásároltam és vártam, és szerencsére nem sok ideig álltam a soron.*)

A proximalitást kifejező *-nál/-nél* hibás használata a *-ban/-ben* belső vagy a *-n* külső szuffixum helyett tipikusan mondható. (Pl. **Sándor a nemzetközi titkárságon azt mondta, hogy még várnak levelet, megint felhívtam Farkast, aki mondta, hogy talán a tanszéknél most ledől a levél.* **A diákok magyar nyelvet tanulnak az egyetemnél.* **A Gellért Fürdőn voltunk, és ott maradtunk 3 órát.*)

6. Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy amellet érveljen, ha a célnyelvet idegen nyelvként, anyanyelvi környezetben tanítjuk, ahol a forrásnyelv nem segíti a nyelvtanulást, különösen fontossá válik, hogy a tanár a hallgatók anyanyelvét a célnyelvvel összevesse. A két nyelv összehasonlítása azonban nem a két kódrendszer mechanikus egymás mellé rendelése, hanem a két kognitív mechanizmus párhuzamba állítása, pontosabban annak a vizsgálata, hogy miként viszonyul az anyanyelv és az

idegen nyelv fogalmi rendszere egymáshoz. Ez a megközelítés a nyelvi kódot egy kognitív-pragmatikus keretbe helyezi, és szoros kapcsolatot tételez fel a nyelvi struktúra és az azt reprezentáló fogalmi háttér között (Langacker 1998). Minthogy az idegennyelv-tanítás akkor kezdődik, amikor már az anyanyelv fogalmi struktúrája kialakult, érdemes felhasználni az anyanyelv adta kognitív kereteket az idegen nyelv konceptuális háttérének a megvilágítására, így adva meg a lehetőséget, hogy a két konceptuális kód folyamatosan, egymást kölcsönösen gazdagítva hathasson vissza egymásra (Kecskés–Papp 2000).

IRODALOM

- BEÖTHY, E. – JOHN-STEINER, V. (1995): Magyar–angol kétnyelvű gyermekek hibázási mintázatának elemzése. *ÁNyT XVIII.* 5-11.
- BIERRE, T. (2001): Verbs and descriptions of complex situations. In: Dehé, N. – Wanner, A. (eds.): *Structural Aspects of Semantically Complex Verbs*. Berlin / Frankfurt / New York: Peter Lang. 65-82.
- CORDER, S. Pit (1974): Error analysis. In: Allen, J. P. – Corder, S.P. (ed): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume Three*. Oxford University Press, Oxford 121-154.
- ELLIS, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford
- HANSEN, Aage (1967): *Moderne dansk*. København
- JAMES, Carl. (1980): *Contrastive analysis*. Longman, London
- KECSKÉS, I. – PAPP, Tünde (2000): *Foreign language and mother tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LANGACKER, R. W. (1998): Conceptualization, symbolization, and grammar. In: Tomasello, M. (ed): *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. London: Lawrence Erlbaum
- MARTON, Waldemar (1981): Some more remarks on the pedagogical use of contrastive studies. In: Fisiak, J. (ed): *Contrastive linguistics and the language teacher*. Pergamon Press. 171-183.
- MUKATTASH, L. (1984): Contrastive Analysis, Error Analysis, and Learning difficulty. In: Fisiak, J. (ed.): *Contrastive Linguistics. Prospects and Problems*. Mouton Publishers. 334-348.
- NEMSER, W. (1971): 'Recent center activities in contrastive linguistics.' In: Filipovic', R. (ed.): *Zagreb Conference on English Contrastive Projects 7–9. December 1970*. Zagreb: Institute of Linguistics
- WASEDA, Mika (1992): Counting Cases in Hungarian: Is it Relevant? In: *The Journal of Intercultural Studies* 2. The Intercultural Research Institute, Kansai Gaidai University (Japan). 55-64.

Kövérné Nagyházi Bernadette

A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje – kezdő szinten

1. Tanítható-e a magyar szórend?

1.1. A kérdés

„Azok a tanárok, akik a magyart idegen nyelvként tanítják, az első órától kezdve javítják rendületlenül a szórendi hibákat, mert nem tudnak támpontot adni, szabályokat felsorakoztatni, amelyeknek alapján helyes magyar szöveg/mondat alkotható.” Gyakorló magyar nyelvtanárok nap mint nap látják igazolva Naumenko-Papp Ágnes (1987: 433) idézett szavait. Különösen nagy nehézséget jelent a magyar mondatok helyes sorrendjének megtanítása, elsajátíttatása olyan diákok számára, akiknek anyanyelvében a szórend kötött; az SVO sorrend mondatalkotásukban jól bevésott automatizmussá vált. Felmerül a kérdés: segítségére lehet-e a nyelvtanár a diákjainak olyan szabályok keresésével, felkutatásával, megfogalmazásával és megtanításával, amelyekkel az idegen anyanyelvű tanulók helyes és csak helyes újabb magyar mondatok megalkotására lesznek képesek, elkerülve az anyanyelvük szülte buktatókat. Azaz: léteznek-e a magyar nyelv szórendjében általános érvényű, egzakt törvényszerűségek, vannak-e a tanításban is jól használható szabályok?

1.2. Egy válasz

Mai magyar nyelvkönyveink kevésbé vannak segítségünkre e kérdések megválaszolásában. Még az olyan jó kezdeményezések, mint pl. Kovácsi Mária *Itt magyarul beszélnek* (1994) c. tankönyve sem teljesebben a tanítás során következetesen végigvihető, jól alkalmazható szabályrendszeré. E tankönyv valamennyi leckéje nagy számban mutat be példamondatokat *Mondatok* címmel. E mondat-sorok vannak hivatva szemléltetni a magyar mondatok felépítésének törvényszerűségeit, mintegy „szabályt” is adva, bár ezek a szabályok inkább leírják a mondatok szerkezetét, mintsem megalkotásuk módját magyaráznák, használatukra nézve pedig semmiféle magyar nyelvű információval nem szolgálnak. A bemutatott példák idegen nyelvű értelmezése tagadhatatlanul nagy segítség olyan diákok esetében, akik jártasak az adott nyelvek (angol, német, francia) nyelvtanában,

de a gyakorlatban számtalanszor előfordul, hogy a tanulók nem rendelkeznek biztos ismeretekkel ezen a téren.

Vitathatatlanul jó elgondolás nagyszámú példasorral bemutatni egy adott mondat szerkezetet, de hiányzik ezek értelmezése, használhatóságának, szemantikai természetének magyarázata. Mindemellett, ahogy haladunk előre a tananyagban, eltűnnek a szabályjellegű definíciók, s a szerző – teljes mondatok grammatikai leírása helyett – egyes részletek, szószerkezetek lehetséges szintaktikai elrendeződésének bemutatására törekszik. Még nehezebbé válik a helyzet, ha szabályokat keresünk az összetett mondatok megalkotására. A tankönyv ebben az esetben is pusztán a szemléltetés módszerére támaszkodik.

Az itt felsorolt hiányosságok ellenére a tankönyv, bár ki nem mondja, de sugallja bizonyos szabályok meglétét a magyar nyelv szórendjére vonatkozóan, kézenfekvő volt tehát a kutatás ezen egzakt szabályok után. É. Kiss Katalin (1980: 507) a magyar nyelvet rejtett szórendi rendszerűnek nevezi, s ezt a rendszerszerűséget a mondatok kommunikatív szerkezetében fedezi fel. Megfogalmazásában: „Kommunikatív szerkezeten ... a beszélő közlő szándékait tükröző mondattagolódást értjük, melynek a topic, a comment, s a commenten belül elkülönülő fókusz a szerkezeti egységei.”

É. Kiss Katalin és a generatív grammatika nyomán haladva valószínűsíthető, hogy egy, a tanításban használható szórendi szabályrendszerben három pontra kell összpontosítani a vizsgálódást: egy mondatkezdő, egy cselekvés- és mondanivaló-hordozó, és egy, azt megelőző, különös fontosságú pozícióra. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a generatív grammatikai – vagy bármely más – szintaktikai rendszer, mely anyanyelvünk leírására szolgál, természetszerűleg nem alkalmas eszköz a magyar mint idegen nyelv tanításában. Éppen ezért megkerülhetetlennek bizonyult elindulni az empirikus kutatás útján, egy egyszerűsített nyelvi anyagon keresve a fellelhető és tanítható szabályszerűségeket.

Mindezek a megfontolások, valamint a tanításban töltött évek sokszor tévútra, máskor sikerre vezető tapasztalatai vezettek el az itt vázlatosan bemutatandó szabályrendszer megalkotásához. Ez a rendszer a tanítás, a gyakorlati munka során kristályosodott ki, lépésről lépésre bővült újabb elemekkel és példákkal, eljutva az egyszerű mondatoktól az összetettekig, a kezdő nyelvtanulótól a haladóig.

1.3. Módszertani megfontolások

Mint Bárdos Jenő (1988: 159) írja: a tanítás során „... elemezni kell a diákok nyelvi igényét, és az ő szükségleteiknek, képességeiknek, háttérismereteiknek és tapasztalataiknak megfelelően kell őket nyelvi eszközökhöz juttatni.” Különösen fontos megszívlelnünk ezt a tanácsot abban a nem ritka esetben, amikor diákunk nem rendelkezik megfelelő nyelvészeti, terminológiai ismeretekkel saját anyanyelvéről

sem. Így tehát a megalkotandó szabályoknak, valamint az alkalmazott terminológiának egyszerűnek, könnyen elsajátíthatónak, megjegyezhetőnek, mindenféle előképzettségű, háttérismeretű diák számára jól érthetőnek kell lennie.

A gyakorlatban, a nyelvtanítás/-tanulás folyamán minden egyes csoport, minden egyes diák esetében végigmegyünk a szabályteremtés útján. Induktív módszerrel haladunk; szórendi szabályt keresünk és fogalmazunk meg már a bemutatkozás fordulatainak elsajátítása során, majd ezt a háromelemű szerkezetet az egyes mondatrészek cseréjével újra felépítjük, később további elemekkel bővítjük. Eközben – már a kezdetektől (!) – megtanuljuk elkülöníteni és kifejezni a különböző modalitású, a tagadó, illetve a nyomatékos mondatokat is. A munka során mintegy csigalépcsőn haladunk felfelé: egy-egy újabb elemet megtanulva mindig visszatérünk a korábban megfogalmazott szabályokhoz; az új ismeretet beillesztjük a már elsajátított szabályrendszerbe, s egy magasabb szintű mondat szerkezetismerettől folytatjuk tovább az utat.

2. A lépcsők

2.1. Az első lépcső

Az első lépcső a szórend tanításában kétségen kívül a bemutatkozás fordulata. Mivel ez az első lépcsőfok, s a diákoknak valószínűleg még nincsenek ismereteik a magyar nyelvről, nincs szükség grammatikus szempontú megközelítésre. Ugyanakkor gyakorlati munkám során számtalanszor szembesültem azzal, hogy különböző (a magyartól eltérő szerkezetű) anyanyelvű diákjaim számára nem automatikusan érthető, értelmezhető ez az egyszerű beszédfordulat sem. Így már az első órán alkalmunk nyílik a magyar nyelv egy fontos sajátosságának bemutatására, nevezetesen, hogy a magyarban nem szükségszerűen követi az alanyt az állítmány.

A bemutatkozás fordulatainak begyakorlása és a mondat szórendjének megértése után ez a szerkezet már könnyen bővíthető újabb szemantikai bővítéssel: a foglalkozást megnevező főnevekkel, nemzetiséget, tulajdonságot, állapotot kifejező melléknevekkel.

Első feladatunk tehát az SVO szerkezet felbontása, „széthúzása”, egy mondatrész beillesztése az alany és az állítmány közé. Alkalmunk adódik felhívni a figyelmet – a létige megtanításával – az 1. és a 2. személyű személyes névmás, továbbá a 3. személyű létige hiányára. Ezek helyét azonban rögzíteni kell, hiszen szembeállítás (ellentétes mellérendelő összetett mondatok), illetve múlt és jövő idejű állítmány esetén szükséges e helyek betöltése.

Mindezek alapján már az első óra végén fontos szórendi szabályt adhatunk diákjaink kezébe, melynek segítségével elkerülhetjük az egyik leggyakoribb hibát,

amelyet nem magyar anyanyelvűek elkövetnek: az alany–állítmány sorrend automatikus alkalmazását:

(Subject)	Complement	Verb
-----------	------------	------

Azaz: a magyar nyelvben a mondat élén állhat a nem kötelező alany, ezt követi a nevet, tulajdonságot, állapotot, nemzetiséget, foglalkozást megnevező szó, majd pedig a létige.

2.2. A második lépcső

Egy új nyelv tanulásának kezdetén mindenki számára természetes igény olyan anyag elsajátítása, melynek birtokában a tanuló már igen korán sikeres kommunikációt folytathat. Éppen ezért tanítási gyakorlatomban az első órák feladata a kapcsolatteremtő, beszélgetéskezdeményező fordulatok megtanítása/megtanulása, illetve olyan alapszókinccs megteremtése, melynek korai bevezetése a nyelvkönyvekre ritkán jellemző (pl. a hét napjai, a legfontosabb időkifejezések, a leggyakoribb igék, hely megjelölésére alkalmas főnevek stb.).

2.2.1. A megfelelő alapszókinccs megismerése után a 2. lépcsőfokon az első szabályban található nominális bővítményt helyhatározóra, majd időhatározóra cseréljük, végül négyelemű mondatot alkotunk mindkét bővítménnyel.

<i>(Én)</i>	<i>Európában</i>	<i>élek.</i>
<i>Az oroszlán</i>	<i>a barlangban</i>	<i>pihen.</i>
<i>A gyerekek</i>	<i>a parkokban</i>	<i>játszanak.</i>

Látható, hogy e mondatok szórendje nem tér el az első szórendi szabálytól, az ott bemutatott szórend jól használható adverbális bővítmény esetében is.

A fenti szerkezet időhatározó beillesztése esetén sem sérül:

<i>Anya</i>	<i>délelőtt</i>	<i>főz.</i>
<i>Kati</i>	<i>délután</i>	<i>tanul.</i>

Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet az időhatározó sajátos viselkedésére; az időhatározó ugyanis a semleges mondat jelentésének sérelme nélkül elhagyhatja a mondat második helyét:

<i>Délelőttanya</i>	<i>főz.</i>
<i>Délután Kati</i>	<i>tanul.</i>

A többi mondat azonban, amely még szintén létrehozható az adott szavakból, nyomatékos lesz. E mondatoknak mind a szórendje, mind a jelentése eltér a kiinduló szerkezetétől, ezért módszertani megfontolás, a tanítandó csoport felkészültségének, tudásának feltérképezése után lehet eldönteni, hogy együtt vezetjük-e be a semleges és a nyomatékos mondatokat. Mindenesetre olyan tanulók esetében, akik anyanyelvükön kívül más nyelvet nem ismernek, a korábbiakban nem találkoztak a magyar nyelvvel, esetleg kevesebb célnyelvi hatásnak vannak kitéve, célszerű előbb az egyszerűbb, a semleges mondat szórendjét rögzíteni, s csak később térni rá a nyomatékos mondatokra.

Az előbbiekből kitűnik, hogy a semleges mondat szórendje nem változik, ha nominális bővítmény helyett hely- vagy időhatározó a mondat 3. eleme, ezzel tehát nem jutunk újabb lépcsőfokra.

2.2.2. Nézzük most meg a négyelemű mondat kiinduló és lehetséges felszíni szerkezeteit!

A kiinduló szerkezet:

Anya a konyhában főz délelőtt.

Ebből a szerkezetből a következő helyes felszíni szerkezetek transzformálhatók:

Anya délelőtt a konyhában főz.

Délelőtt anya a konyhában főz.

Délelőtt anya főz a konyhában.

Délelőtt a konyhában anya főz.

A konyhában délelőtt anya főz.

Anya főz a konyhában délelőtt.

Anya főz délelőtt a konyhában.

Anya délelőtt főz a konyhában.

Délelőtt anya főz a konyhában.

Anya délelőtt főz a konyhában.

Délelőtt anya a konyhában főz.

Délelőtt a konyhában anya főz.

Anya délelőtt a konyhában főz.

Anya a konyhában délelőtt főz.

A konyhában anya délelőtt főz.

A konyhában délelőtt anya főz.

Főz anya délelőtt a konyhában.

Főz anya a konyhában délelőtt.

Anya a konyhában délelőtt főz.

A konyhában anya délelőtt főz.

Délelőtt főz anya a konyhában.

Délelőtt főz a konyhában anya.

Anya főz a konyhában délelőtt.

Anya főz délelőtt a konyhában.

Főz délelőtt a konyhában anya.

Főz délelőtt anya a konyhában.

Főz a konyhában anya délelőtt.

Főz a konyhában délelőtt anya.

Anya a konyhában főz délelőtt.

Anya délelőtt a konyhában főz.

Délelőtt anya a konyhában főz.

A konyhában főz anya délelőtt.

A konyhában főz délelőtt anya.

Délelőtt a konyhában főz anya.

Valamennyi mondat fő jelentése ugyanaz, de emellett a legtöbb mondatnak van sajátos jelentéstartalma (anya főz, és nem mást csinál; anya főz, és nem más; délelőtt főz, és nem máskor; a konyhában főz, és nem másutt), melyben a cselekvésnek vagy körülményeinek más-más szegmense kerül előtérbe. Ezek az egy és csak egy körülményt előtérbe helyező mondatok a nyomatékos mondatok.

A mondat lehetséges felszíni szerkezeteinek vizsgálata több mondatot eredményezett, melyek közül néhány semleges, míg a többi nyomatékos, s bár mindegyik helyes, az anyanyelvű beszélő némelyiket helyesebbnek érezheti, mint a többit. Nyilvánvaló, hogy ezzel nem terhelhetjük a magyar nyelvvel éppen csak ismerkedő tanítványaink nyelvi készségét. Így tehát a tanításban célszerűnek látszik kiválasztani a több lehetséges változat közül azt, amelyik használható, melynek példájára újabb mondatokat alkothatunk, és elkerülhetjük a helytelen, vagy a kommunikációs szándékunknak nem megfelelő mondatokat.

Alkalmazva a korábbiakban bemutatott szabályt, kiegészítve az időhatározó helyével, a következő semleges mondatok tűnnek egyszerre helyesnek és taníthatónak:

Anya a konyhában főz délelőtt.

Anya délelőtt a konyhában főz.

Délelőtt anya a konyhában főz.

Azaz: a 3 elemet + időhatározót tartalmazó semleges mondat vizsgálatából a következő megfigyeléseket vonhatjuk le:

- a mondat kezdődhet alannyal, de azt nem követheti nyomatéktalan ige,
- az ige előtt állhat a nyomatéktalan helyhatározó,
- az idő a mondat bármely pozíciójában állhat nyomatéktalanul, kivéve a helyhatározó + időhatározó sorrendben az ige előtt.

Alkalmazva a korábbi szabályt, a következő kiegészítést tehetjük:

Time word	(S)	complement	verb
		noun	
		adjective	
		adverb of place	

Az idő kifejezése azonban nem csak egy szóval lehetséges, a szabály tehát így bővíthető:

Time phrase	(S)	complement	verb
		noun	
		adjective	
		adverb of place	

E szabály segítségével helyes semleges mondatok alkotatók, melyek tetszőleges számú jelzővel tovább bővíthetők:

Kora délelőtt a fiatal anya a tiszta konyhában főz.

2.3. A harmadik lépcső

Függetlenül attól, milyen gyorsan követik a nyomatékos mondatok a semleges mondatokat a tanítás során, a négy elemet tartalmazó mondatok esetében már érdemes – és kell is – szembenéznünk a nyomatékos és a tagadó mondatokkal, valamint a kérdés–felelet szórendjével.

Az előbbi példasorból már körvonalazódik a szabály, melynek segítségével egy mondatrészt a többi közül kiemelve, nagyobb nyomatékkal ejtve fontosságát hangsúlyozhatjuk, vele új információt közölhetünk – azaz fókuszálhatjuk.

Az előző fejezetben már felsorakoztatott valamennyi lehetséges és helyes nyomatékos mondat számbavétele után a következő megállapításokat tehetjük:

- a nyomatékos szót mindig az ige követi,
- a mondat kezdődhet a nyomatékos szóval,
- a nyomatékos szó előtt egy vagy több nyomatéktalan szó állhat,
- a nyomatéktalan ige, a nyomatékos ige, vagy a nyomatékos szót követő ige után a mondatrészek sorrendje tetszőleges.

Mielőtt felépítenénk a nyomatékos mondat szerkezetét, célszerűnek látszik a mondat különböző pozícióit számozással jelölni. Módszertanilag ezt a könnyebb megjegyezhetőség is indokolja.

Hogyan lehet tehát megosztani a mondat helyeit a különböző mondatrészek között? E kérdésben érdemes a nyelvészet mestereihez fordulni.

Brassai Sámuel (1860) *A magyar mondat* című előadásában az igtét mint a „mondatnak tartó és forduló sarkát” jelöli meg. Az iménti példákból is úgy látszik, hogy a nyomatéktalan ige helye a mondatban állandó: ezt a helyet a mondat 3. pozíciójaként rögzíthetjük. Ehhez a helyhez képest nevezhetjük meg a többi mondatrészt. Így látható, hogy a nyomatékos mondat is kezdődhet a (nem kötelező) alannal, ez lehet a mondat 1. helye. A nyomatékos mondatban a nyomatékos szó – fókusz – helye kötött: az ige előtt kell állnia. Ez a mondat 2. pozíciója. Az ige utáni helyeken, úgy tűnik (!), választható a szavak sorrendje. (Erre a megállapításra a „csigalépcső” magasabb fokán vissza kell térni, mert az ige utáni helyeken is megfigyelhető bizonyos hierarchia, pl. a főnévi igenév elhelyezkedésében.)

Azokban az esetekben, amikor az ige a nyomatékos, az a nyomatékos 2. pozícióban értelmezhető; ilyenkor az ige elhagyja a neki jelölt 3. helyet, s így az üres lesz.

Az igét tagadó változatok:

A fiúk nincsenek este az irodában. Nincsenek a fiúk este az irodában.
A fiúk nincsenek az irodában este. Nincsenek a fiúk az irodában este.
A fiúk este nincsenek az irodában. Nincsenek este a fiúk az irodában.
Este a fiúk nincsenek az irodában. Nincsenek este az irodában a fiúk.
Este az irodában nincsenek a fiúk. Nincsenek az irodában a fiúk este.
Az irodában este nincsenek a fiúk. Nincsenek az irodában este a fiúk.

Itt is megfigyelhetők a korábbi szabályszerűségek:

- az időhatározó helye választható, de a nem tagadott időhatározó nem illeszthető be a tagadott szó és az ige közé,
- a tagadott ige – akárcsak a nyomatékos – elhagyhatja a 3. pozíciót, amely ilyenkor üres marad,
- a tagadó mondat is kezdődhet a tagadó szószerkezettel,
- a tagadott ige után a szavak sorrendje szabadon választható,
- a mondatot megelőző hangsúlytalan pozícióba több, alacsony kommunikatív értékű mondatrész is kerülhet.

Mindezek után átalakíthatjuk a nyomatékos mondatoknál alkotott szabályt:

	1.	2.	3.	4.
(Time)	(S)	negative word + negated verb		complements

Amint arról már szó volt, a magyar nyelvben a szavak szórendi helye a tagadás esetében funkcionális értékkel bír. Ezt igazolja, hogy a kiinduló szerkezetből más helyes szórendű, de eltérő jelentésű tagadó mondatok is generálhatók:

Nem a fiúk vannak este az irodában. Az irodában nem a fiúk vannak este.
Nem a fiúk vannak az irodában este. Este az irodában nem a fiúk vannak.
Este nem a fiúk vannak az irodában. Az irodában este nem a fiúk vannak.

A fiúk nem este vannak az irodában. A fiúk nem az irodában vannak este.
Nem este vannak a fiúk az irodában. Este a fiúk nem az irodában vannak.
A fiúk az irodában nem este vannak. Nem az irodában vannak a fiúk este.
Az irodában a fiúk nem este vannak. Nem az irodában vannak este a fiúk.

Látható, hogy ezek a mondatok, s a variációs lehetőségek csak egyetlen ponton térnek el a tagadott igét tartalmazó mondatoktól: mégpedig abban, hogy nem-

csak az ige, hanem bármely mondatrész lehet tagadott; ezekben az esetekben a tagadó szerkezet közvetlenül az ige előtt áll.

Így tehát alkalmazható a korábbi szabály:

(Time)	1. (S)	2. negative + negated words	3. verb	4. complements
----------	-------------	-----------------------------------	------------	-------------------

<i>Este</i>	<i>a fiúk</i>	<i>nincsenek</i>		<i>az irodában.</i>
<i>Este</i>	<i>a fiúk</i>	<i>nem az irodában</i>	<i>vannak.</i>	
<i>Este</i>		<i>nem a fiúk</i>	<i>vannak</i>	<i>az irodában.</i>
	<i>A fiúk</i>	<i>nem este</i>	<i>vannak</i>	<i>az irodában.</i>

Ezek a mondatok csak töredéke a lehetséges helyes változatoknak, ám a javasolt szabályt alkalmazva diákjaink mindig a szándékuknak megfelelő tagadó mondatot fogják megalkotni. Később, a tanítás magasabb fokán visszatérhetünk erre a szabályra, és bemutatathatunk más helyes mondatokat is, s ezzel ráirányíthatjuk a tanulók figyelmét arra, hogy több jó lehetőség között dönthetnek. Figyelembe véve a kommunikációs szándékot, a mondatot megelőző pozíció más, a közlés szempontjából nem elsődleges elemet is tartalmazhat, melyek az alannyal együtt tetszőleges sorrendben állhatnak, s ez a változtatás nem érinti a szigorúan kötött 2. és 3. pozíciót. Ugyanígy ezek a kevésbé hangsúlyos elemek tetszőleges sorrendben követhetnek is a 2. és 3. pozíciót, a mondat jelentésének sérelme nélkül.

2.5. Az ötödik lépcső

Módszertanilag hibás lépés volna, ha a kijelentő mondatokkal együtt nem tanítanánk meg a kérdő és az arra felelő mondatokat is.

2.5.1. A kérdés szórendje

Vizsgáljuk meg a következő kérdő mondatot:

Kinek hoz a vendég virágot holnap?

E kérdés esetében is több szórendi variáció lehetséges:

Kinek hoz a vendég holnap virágot?

Kinek hoz holnap a vendég virágot?

Kinek hoz holnap virágot a vendég?

Kinek hoz virágot a vendég holnap?

Kinek hoz virágot holnap a vendég?

Megvizsgálva e szórendi változatokat, és megfontolva a kérdő mondatok beilleszthetőségét a nyomatékos mondatok közé, a következő jellemzőket találjuk a kérdő mondat kapcsán:

- a kérdés szórendjében is a mondat 2. és 3. pozíciója a szigorúan kötött, vagyis nem választhatók szét időkifejezéssel, nem cserélhetők fel,
- az ige, a mondat 3. pozíciója után a mondat szórendje tetszőlegesnek tűnik (!),
- az időhatározó kiemelhető a mondat elé.

Mindezek után a kérdés kezdő szinten javasolható szórendje:

Question verb complements

Haladó szinten ezt a szabályt is beilleszthetjük a korábbi rendszerbe:

	1.	2.	3.	4.
(Time)		Question	verb	complements
(Time)		question	verb	complements
(Time)	(S)	question	verb	complements

Azaz: a kérdő mondatot olyan nyomatékos mondatként értelmezhetjük, melynek nyomatékos pozíciójában – az ige előtt – a kérdőszó áll. Az elsődlegesen alkalmazott szórendi variációban a kérdő mondat ezzel a 2. pozícióval kezdődik.

2.5.2. A feleletek szórendje

Nézzük most a feleletek szórendi lehetőségeit!

Kinek hoz a vendég virágot holnap? A vendég a nagymamának hoz virágot holnap.

Valamennyi szórendi variáció beilleszthető a korábbi rendszerbe:

	1.	2.	3.	4.
(Time)	(S)	answer	verb	complements

<i>A vendég</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>virágot holnap.</i>
<i>A vendég</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>holnap virágot.</i>
<i>Holnap a vendég</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>virágot.</i>
<i>A vendég holnap</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>virágot.</i>
	<i>A nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>a vendég virágot holnap.</i>
	<i>A nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>a vendég holnap virágot.</i>
	<i>A nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>holnap a vendég virágot.</i>
	<i>A nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>holnap virágot a vendég.</i>
	<i>A nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>virágot a vendég holnap.</i>
	<i>A nagymamának</i>	<i>hoz</i>	<i>virágot holnap a vendég.</i>

<i>Holnap a vendég virágot</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz.</i>
<i>Holnap virágot a vendég</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz.</i>
<i>A vendég virágot holnap</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz.</i>
<i>A vendég holnap virágot</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz.</i>
<i>Virágot holnap a vendég</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz.</i>
<i>Virágot a vendég holnap</i>	<i>a nagymamának</i>	<i>hoz.</i>

Mint látható, a korábbi megállapítások a felelet esetében is megállják a helyüket:

- a felelet (esetleg a felelő szószerkezet) a mondat 2., nyomatékos pozícióját foglalja el,
- a felelet után kötelező az ige használata,
- az időhatározó a mondatban bárhol állhat,
- az időhatározó beszűrhető az alany és a 2. pozíció közé,
- valamennyi nem hangsúlyos mondatrész – az alannal együtt – tetszőleges sorrendben kiemelhető a mondat elé,
- az ige (3.) után a többi mondatrész sorrendje tetszőlegesnek tűnik.

Hozzá kell azonban azt is tenni, hogy a mindennapi anyanyelvi beszédben az alany minden más mondatfajtánál gyakrabban kerül a feleletekben az ige utáni helyekre. Ezáltal a mondat a nyomatékos 2. pozícióval, a felelettel kezdődik, így még hangsúlyosabbá válik, mint a mondatba beágyazva. Kezdő szinten gyakori tanács, hogy a feleletet kezdjük a felelő szóval, majd ismételjük meg – megfelelő grammatikai egyeztetés után – a kérdés sorrendjében a szavakat. Ez a tanács a bemutatott szabálynak is megfelel, így a mondat a 2. pozícióval kezdődik.

3. A szabályok

A bemutatott példákat áttekintve egyértelműen megállapítható, hogy minden általam vizsgált mondat szerkezetben két elem helye pontosan meghatározható: az

igéé, amit a mondat 3. pozíciójában rögzítettem, és az azt megelőző (fókusz)pozícióé. Attól függően, milyen elemet választunk az igét megelőző helyre, a mondatok nyomatékossá tehetők, tagadókká alakíthatók, kérdővé transzformálhatók. Mindezek alapján – bár a magyar nyelv a szigorúan kötött elemek mellett a többi mondatrész számára több azonos jelentésű, vagy csak árnyalatnyilag különböző szórendi variációt is megenged – már a kezdő diákok számára egyértelmű szabályokat adhatunk, amelyek segítségével mindig a kommunikációs helyzetnek, az aktuális kommunikációs célnak megfelelő mondatot tudják megalkotni.

Így tehát a kezdő szinten két szórendi szabály megfogalmazására nyílik lehetőség: az egyik a semleges mondatok, a másik a nyomatékos és a tagadó mondatok, valamint a feleletek megfogalmazásában segít. A kérdések pedig ez utóbbi szerkezet variánsaként értelmezhetők.

3.1. A semleges mondatok lehetséges szórendje:

	1.	2.	3.	4.
(Time)	(S)	complement	verb	complements

3.2. Nyomatékos és tagadó mondatok, illetve feleletek lehetséges szórendje:

	1.	2.	3.	4.
(Time)	(S)	stressed word negative + negadet w. answer	verb	complements

3.3. Kérdések lehetséges szórendje:

	1.	2.	3.	4.
(Time)	(S)	question	verb	complements

4. Összegzés

Általánosan elfogadott és alkalmazott nézet, hogy minden tanítási-tanulási folyamatban ciklikus és spirális szerkezetet kell követnünk: egy-egy anyagot apró lépésekben haladva, mindig újabb és nehezebb elemekkel bővítve célszerű bemutatni és megtanítani a diákoknak. Különösen fontos és jól alkalmazható ez a módszertani elv a szórend tanításában.

Amint azt már korábban említettem, ezt a folyamatot úgy képzelhetjük el, mint hosszú utat egy csigalépcsőn. Az út kezdetén a tanulóknak megtanítjuk felépíteni a legegyszerűbb háromelemű mondatokat, majd átformáljuk azokat nyomatékosakká, tagadókká, kérdésekké és feleletekké. Újabb lépés előre a mondatok négyeleművé bővítése. Az így megalkotott mondatokban alany, állítmány, hely- és időhatározó, vagy egy határozó és tárgy szerepelhet. Nyilvánvaló, hogy ezekhez a szabályokhoz már a tanítás első szakaszában eljuthatunk, sikeres kommunikációs eszközökhöz juttatva tanítványainkat, segítséget nyújtva a helyes, szándékaiknak megfelelő mondatok létrehozásában. Ez a szakasz tekinthető a szórend elsajátításában a kezdő szintnek – olyan alapnak, melynek rögzítése után áttérhetünk a bonyolultabb, több elemet tartalmazó mondatok bemutatására.

Ekkor is vissza kell azonban nézni a csigalépcső alacsonyabb fokára: mindig az eredeti (első és második) szabályt vesszük figyelembe, ezekhez képest határozzuk meg az új elemek helyét.

Nyilvánvaló, hogy a modell csak akkor alkalmazható, ha megfelel a bonyolultabb szemantikájú és szerkezetű mondatok leírására is. Ennek igazi próbája lehet, ha megfigyeljük az ígékötős ígék különböző szórendi viselkedését. További vizsgálatot igényelnek az öt vagy több elemet tartalmazó kijelentő és kérdő, az egyéb modalitású, valamint az összetett mondatok is.

Amennyiben a kezdő szinten jól végeztük munkánkat, hivatkozhatunk a már elsajátított ismeretekre. Kiegészítve – de nem megváltoztatva – az eredeti szabályrendszert, segíthetünk diákjainknak, hogy könnyebben eligazodjanak a magyar nyelv lehetséges szórendi variációinak rengetegében.

IRODALOM

- BÁRDOS Jenő (1988): *Nyelvoktatás: múlt és jelen*. Magvető Kiadó, Budapest
- BRASSAI Sámuel (1860): *A magyar mondat*. Magyar Akadémiai Értesítő
- É. KISS Katalin (1980): Egy magyar transzformációs generatív szintaxis néhány alapvető transzformációs szabálya. *Nytud. Ért.* 104. 507-515.
- É. KISS Katalin (1983): A magyar mondat szerkezet generatív leírása. *Nytud. Ért.* 116.
- É. KISS Katalin (1993): A magyar mondat szerkezet típusairól. *MNy.* 89: 163-172.
- É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest
- KOVÁCSI Mária (1994): *Itt magyarul beszélnek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- NAUMENKO-PAPP Ágnes (1987): A magyar szórend jó rendező elveiről. *Nyr.* 111: 433-443.

Pelcz Katalin

A beszéd-készség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában*

*Vigyázzatok ma jól, mikor beszéltek,
Vigyázzatok: a nyelv ma szent kehely,
Ki borát issza: Élet borát issza,
Előre néz s csak néha-néha vissza -
S a kelyhet többé nem engedi el!*

Reményik Sándor: Az Ige (részlet)

A beszéd-készség fejlesztését az élőnyelvi kommunikációhoz szükséges formai és tartalmi oldalról vizsgálom. A nyelv-tanítási helyzetet a konkrét interakciók felől közelítem meg. A formai sajátosságok köréből kiemelek néhány, a magyar nyelvre érvényes sajátosságot a prozódia, a fonémák és a szótagolás területéről. Tárgyalom a szókapcsolatok, szintagmák oktatásával kapcsolatos kérdéseket, valamint a mondatalapú nyelvoktatás sajátosságait. Kitérek a csoportos nyelvoktatás, a tanórai beszéd-készség fejlesztésének lehetőségeire és jellegzetességeire; részletesebben tárgyalom a szerepjátékok alkalmazásának kérdését. Végül áttekintem a képességfejlesztéshez, nyelv-tanuláshoz szükséges feltételeket.

Napjainkra az idegennyelv-oktatás középpontjába a beszéd-készség fejlesztése került. A mindennapi kommunikáció legfőbb eszközeként az oktatás során – diáknak és tanárnak – közvetlen módon válik a sikerélmény forrásává. Olvasható számos remek könyv, kiváló szakirodalmi publikáció, amely elemzi a beszéd-készség ismérveit, történeti áttekintést és ötleteket ad a nyelv-tanításnak erről a fontos készségről. A szakirodalom megnevezi a verbális, esetleg a nem verbális kommunikáció leglényegesebb összetevőit, de talán kevesebbet olvashatunk arról, hogy mire kell az interakció kapcsán figyelnie egy gyakorló nyelv-tanárnak, ha a diákok beszéd-készségét szeretné fejleszteni.

A kommunikációhoz feltétlenül szükségesek azok a minimális feltételek, melyeknek a hiánya lehetetlenné teszi az információátadást. A nyelv-tanítás a formák átadására összpontosít, s ezzel párhuzamosan kell szem előtt tartani, hogy a nyelvi készsé-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

gek kialakításakor és alkalmazásakor a tartalom játssza a főbb szerepet. A forma akkor kerül ismét előtérbe, amikor gátolja a kommunikációt. Az elsajátítandó vagy alkalmazott struktúrától függően két megközelítést alkalmazunk: váltakozva vagy a forma, vagy a tartalom oldaláról közelítjük meg és tanítjuk a nyelvi jelenséget.

E felfogás értelmében az első lényeges elem a prozódia, a kiejtés.¹ Mivel a magyart mint idegen nyelvet elsősorban tudatos, legtöbbször felnőtt nyelvtanulók tanulják, akik igénylik, hogy a gyakorolt tananyagot megértsék, a magyar nyelv oktatásában az utóbbi időben háttérbe szorult a nyelv ritmusának és artikulációjának az oktatása. Pedig megtérülő energia és időbefektetés, ha a magyar nyelv ritmusát készségi szinten elsajátítja a nyelvtanuló. A kívánt hatás eléréséhez nem csupán a magyar versek, irodalmi szövegek hallgatása és reprodukciója nyújt segítséget, hanem bármely olyan rögzített szóbeli megnyilvánulás, mely többször meghallgatható és reprodukálható.

A fonémák tanításával kapcsolatban ezen a helyen csupán egyetlen megfigyelést tennék. Sajnos átvettük más nyelvek bevett betűzési technikáit, ez figyelhető meg a legtöbb ma forgalomban levő tankönyv esetében. Holott a magyar nyelv mindennapi használatából nem ez a használati mód következne, hanem a hangok szavakkal történő megerősítése: pl. *Nagy Ferenc – nem N-A-GY F-E-R-E-N-C, hanem N mint Nándor; A mint ablak; GY mint gyerek* stb.

A szótag mint nyelvi elem oktatása inkább az írás, az olvasás és a nyelvtan tanítása során jelent nagyobb segítséget, mint a beszéd fejlesztése folyamán, hiszen a tanulók vagy a fonéma szintjén, vagy pedig a morféma szintjén vétének hibát. A neurolingvisztikai kutatások szerint a szavak nem csupán fogalmi körökbe rendeződve tárolódnak az agyban, hanem nyelvtani kategóriákba is rendeződnek. S ez különösen igaz a magyar nyelv esetében (vö. Hegyi 1967).

A szintagmák, szókapcsolatok oktatása nagyban segíti a beszédkészség fejlesztését, hiszen nagyon ritkán alkalmazunk a beszéd során előre megfogalmazott egész, teljes mondatokat; ezek az előre megadott mondatok sokszor módosulnak a konkrét beszédkörnyezetnek megfelelően.

A mondat mint a beszéd alapegysége szintén fontos szerepet tölt be a beszédkészség fejlesztésében. De nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a mondat csak beszéd szerkezeti keretében nyeri el igazi értelmét. A beszéd nem véletlenszerű, nyelvtanilag helyes mondatok sora, hanem a mondatok között szintaktikai és szemantikai

¹ Az angol mint idegen nyelv oktatásának módszertanával foglalkozó szakemberek tollából olvashatunk olyan véleményeket, melyek szerint a ritmus és a kiejtés angol norma alapú oktatásának követelménye elvetendő (vö. Brown – Yule 1989). Míg az angol – mint olyan világnyelv esetében, melyeknek oktatása nagy méreteket öltött – ezek a kijelentések megállják a helyüket, ez a magyar nyelvre nem vonatkoztatható. Tény, hogy két olyan beszélő, aki az angolt második nyelvként sajátította el, a nyelv elterjedtségéből adódóan könnyebben megérti egymást, mint egy idegen anyanyelvű beszélő és egy angol anyanyelvű; a magyart idegen nyelvként beszélők az anyanyelvi normákhoz igazodnak.

összefüggés van. A beszéd irányításának, a szintaktikai és szemantikai kapcsolatok megteremtésének vagy fenntartásának legfőbb eszköze az ellenőrző, irányító kérdés. A kérdés nemcsak a téma azonosságát képes fenntartani, nem kizárólag az ismétléseket tartja nyelvtanilag releváns keretek között, nemcsak az előre- és visszautalásokat szabályozza, hanem a szórendet és a végződéseket is, sőt visszacsatolást teremt a nyelv korábban felsorolt építőelemeihez is. A magyar nyelv esetében a kérdés teszi lehetővé az olyan beszédkészség-fejlesztő gyakorlatok létrehozását, amelyek egyidejűleg koncentrálnak a tartalmi és a formai követelményekre.

Browwn és Yule (1989: 26) a mondatok beszélt nyelvi tanítása kapcsán egy másik fontos dologra hívja fel a figyelmet:

„.... felmerül a kérdés, hogy megfelelő-e a mondat alapú modell a beszélt nyelv leírásánál. A beszélt nyelv tanítása esetén talán az a legelterjedtebb feltevés, hogy a mondat a tervezés és a megvalósítás megfelelő egysége. Azonban az anyanyelvi beszélők jellemzően csupán beszédtörödékekben beszélnek, amelyek inkább a frázisokkal hozhatók összefüggésbe – általában a mondatoknál rövidebbek, és csak laza kapcsolat áll fenn közöttük. Amennyiben az anyanyelvi beszélőre a rövid, frázis hosszúságú töredékek használata jellemző, akkor visszásnak tűnhet, ha az idegen anyanyelvű tanulóktól egész mondatok létrehozását várják el. Valójában ez azt követeli meg tőlük, hogy az idegen nyelven előre tudjanak tervezni, és raktározzák el a megtervezetteket. Ezt a fajta tervezést és raktározást pedig a tanulók az anyanyelvükön is ritkán gyakorolják. A „helyesség” a teljes mondatokra alkalmazva nem tűnik megfelelő kifejezésnek a beszélt nyelv esetén.”²

Kezdő szinten gyors eredményt érünk el a kész mondatrészek, mondat szerkezetek tanításával, ezáltal elsősorban a nyelvtanuló kommunikációs esélyei gyarapodnak. Szintén a kérdés segítségével csökkentgetjük a kezdő nyelvtanuló „kommunikációs stresszhelyzeteit” (Krashen 1985): amennyiben kérdésekre válaszol, valami más nyelvi megnyilvánulásra reagál, segítik a már elhangzottak.

A tanulók különböző nyelvi változatok és szövegtípusok révén szerezhetnek gyakorlatot a beszélt nyelv különféle formáinak megértésében. A tanórán felépített és begyakorolt – a mindennapi kommunikációtól ugyan eltérő – párbeszéd

² “... raised the question of the appropriateness of a sentence-based model in descriptions of spoken language. Perhaps the most widespread assumption in teaching the spoken language is that the sentence is the appropriate unit of planning and performance. Yet native speakers typically produce bursts of speech which are much more readily to the phrase – typically shorter than sentences, and only loosely strung together. If native speakers typically produce short, phrase-sized chunks, it seems perverse to demand that foreign learners should be expected to produce complete sentences. Indeed it may demand of them, in the foreign language, a capacity for forward-planning and storage which they rarely manifest in speaking their own native language. ‘Correctness’, in terms of complete sentences, seems an inappropriate notion in spoken language.”

repe jelentős, a diákok ezen modellek segítségével építik fel a hétköznapi interakcióikat. S egyben fel kell készíteni a nyelvtanulókat arra az élőnyelvi jelenségre, ami ugyan kézenfekvő, de a nyelvtanulók mégis hajlamosak megfedkezni róla, jelesül, hogy az anyanyelvi beszélővel folytatott, tanórán kívüli kommunikáció során a tanultaktól eltérő reakciókkal fogják magukat szembetalálni. „A szövegeket, mondatokat nem tekinthetjük statikusnak, azok változásait, variabilitását kell a diákok elé tárni” (Hegyí 1967: 8). A tanórán csoportos oktatás esetén olyan kis csoportok jönnek létre, melyeknek célja valamely tevékenység közvetlen elvégzése, ezért könnyen kialakul, kialakítható a közvetlenség, a lojalitás és a kölcsönösség. Ideális esetben a tanórán könnyebb a kommunikáció, kiszámíthatóbbak a reakciók.

A diák nyelvi kommunikációs igényeit két teljesen eltérő módon tudja a nyelvtanár kielégíteni. A hétköznapi élet kommunikációjának egyszerű, rövid beszédaktusai nem épülnek egymásra. Nyelvileg nem meghatározott, hogy a tanulók előbb a bocsánatkérés nyelvi formáit vagy az útbaigazításhoz szükséges szerkezeteket sajátítják el. Ezt a tanuló – vélt vagy valós – kommunikációs helyzete, a tanár személye, valamint a használt tananyag határozza meg. Ilyen funkciók listája megtalálható számos tanmenetben, tantervben.³

A számos beszédkészség-fejlesztő gyakorlat közül a szerepjátékok alkalmazásának kérdését emelném ki. Ennek egyik nyelvfilozófiai alapja nézetem szerint Austin (1990) beszédaktus-elmélete. Eszerint a szó kimondása cselekvésre készítő cselekedet, tehát egy beszédaktus – jelen esetben szerepjáték – megtervezése esetén szem előtt kell tartanunk e kulcsfogalmakat: kommunikatív készítés; nyelvi megfogalmazás; az általuk kiváltott cselekedet, valamint az összhang a megnyilvánulás és annak körülményei között. A nyelvtanulás szolgálatában álló szerepjátékok segítenek abban, hogy a tanulók elsajátítsák a szerepcseréket, a szereptartó és a szerepváltó kommunikáció ismérveit – fókuszba állítva a párbeszédet alkalmazva a beszélgetőpartnerre való odafigyelést, a beszédfunkciókat, a kommunikációs stratégiákat.

A szerepjátékok segítségével könnyen elsajátíthatóak a sémák, a kötött formák, amelyeket bizonyos beszédhelyzetek megkövetelnek. Mint már szó esett róla, kezdő szinten gyors eredményt biztosít a kész mondatrészek, mondatszerkezetek tanítása. Ezek a formák a későbbiekben azért is hasznosak, mert nagy hatásfokkal építhetjük be őket a hosszabb párbeszédet irányítási stratégiáinak oktatása során. Ezáltal a nyelvtanulók képesek lesznek gondolataik továbbadására, a formulák kreatív használatára, szükség szerinti módosítására, különféle beszédértési feladatok elvégzésére, s ki tudnak szűrni speciális információkat vagy főbb gondolatokat az elhangzott szövegből.

³ Például a NAT-ban és a NAT követelményeinek megfelelően kidolgozott tantervekben: köszönés, megszólítás; bemutatás, bemutatkozás; búcsúzás, elköszönés; információ kérése; információ adása; értés/nem értés kifejezése; köszönet kifejezése; bocsánatkérés; dicséret, elismerés; figyelem felhívása; stb.

Érdemes megfigyelni azt az osztálytermi jelenséget, hogy mikor a nyelvtanulóknak olyan feladatot kell megoldania, amely párbeszéd létrehozását kívánja meg tőle, nem feltétlenül a beszélgetőpartnere reakciói alapján korrigálja saját hibáját, hanem a tanár mint hiteles személy kerül ellenőrző funkcióba, a diák vele (is) keresi a szemkontaktust, melyen keresztül a megnyugtató visszaigazolást várja. Ha konstatálja, hogy valamely végződés nem volt helyes, vagy kijavítja saját hibáját, vagy várja a segítséget. A tanár feladata az alkalmazott stratégiák, tartalmak és formák ellenőrzése, valamint a felmerült problémák elemzése.

A szerepjátékok kapcsán megemlítenéd még a nem verbális kommunikáció is, amelynek eszközei nagyon fontosak a beszédképesség-fejlesztés során. Itt csupán érintem néhány fontos elemét, s a téma kifejtését a későbbiekben tervezem. Vannak olyan nem verbális eszközök, amelyek kultúra-specifikusak és taníthatóak. Ezek az emblémák, melyek közvetlen verbálisra lefordítható jelek, és amelyek sokszor helyettesítik is a verbálisakat; továbbá a paranyelv megjelenési formái, melyek a nem verbális kommunikáció vokális jelzései. Nem taníthatóak, de figyelmet érdemelnek, a tanítás során tudatosítandók az ún. szemléltető, melyek a mondatokat illusztrálják, de nem előre kitervelt, nem egyezményes jelek (bár az adott kultúrkörre jellemzők, társadalmilag irányítottak, mégsem lehet mindig tudatosan irányítani őket); az érzelemmutatók, melyek genetikailag és társadalmilag kódoltak; a proxemika, mely elárulja a beszélőknek, mit fejez ki a társalgási távolság.

A szerepjátékokat felhasználó feladatok akkor lehetnek igazán sikeresek, ha a beszélő mindig olyan lényeges információk birtokában van, amelyeket a beszélgetőtársa nem ismerhet. De a sikeres kommunikációnak az is feltétele, hogy az adott témával kapcsolatban a feleknek legyenek előzetes ismereteik. „A kommunikáció kölcsönös információátvitel, amelybe beletartozhat az információra történő reagálás és a viszontválasz kibocsátása is, ráadásul a kommunikáció rendszerint nem egyszeri történés, hanem bizonyos szabályszerűségek alapján lejátszódó történések sorozata. (...) A szándékos kommunikatív aktusnál lényeges kérdés, hogy a forrás értelmezése és a címzett értelmezése mennyire esik egybe” (Tóth é.n.: 319). Mindezek értelmében a kommunikáció lényege az átvitt információ közös értelmezése. Ezt a felfogást az elemző, segítő nyelvtanár könnyen magáévá tudja tenni.

Mindazonáltal a nyelvtanárnak tudatában kell annak lennie, hogy „nem lehet azzal az igénnyel fellépni, hogy a nyelvet összes bonyolult viszonyaival megtanítsuk. (...) 'Az órán minden legyen jelen' megfogalmazású igény ... didaktikailag az ismeretszerzés és az alkalmazás egymásra ható dialektikáját teszi uralkodóvá, ami azt jelenti, hogy korábbi ismeretek, s azok szüntelen alkalmazása révén szerzett új ismeretek hozzák létre szakadatlan folyamatosságban a kellő jártasságot, melynek végső fokon képességgé kell fejlődnie” (Hegyí 1967: 10). Nem a nyelv, hanem a már megtanultak átfogását és alkalmazását kell érteni a teljességén.

Krashen (1985) hipotézisekben foglalta össze a nyelvi készségek fejlesztéséhez, a nyelvelsajátításhoz és a nyelvtanuláshoz szükséges feltételeket. Az „elsajátítás – tanulás hipotézise” leszögezi, hogy az elsajátítás mint természetes folyamat nagy mértékben eltér a tanulás formális folyamatától. A „természetes sorrend hipotézise” kimondja, hogy a szabályok sorrendje előre meghatározható, de a sorrend nem feltétlen függvénye a szabályok nehézségi fokának. A harmadik tézis szerint az elsajátított és megtanult ismeretek lehetővé teszik a nyelvhasználat irányítását. Ezt Krashen az ellenőrzés hipotézisének nevezi. A nyelvi hatásoknak való kitétel vélelme szükségesnek tartja, hogy a nyelvtanuló célnyelvi megnyilvánulásokkal találkozzon, megértse a nyelvi és nyelven kívüli összefüggéseket. Végül az affektív, érzelmi szűrő korlátozó vagy segítő szerepét hangsúlyozza.

A nyelvoktatás során a nyelvi rendszert egymásra épülő részrendszerek alkotják. Az elemek közötti viszonyok feltárása és átadása jelent kihívást. A teljes rendszer igazán az alkalmazásban mutatja meg az egyes elemek összefüggéseit. Ezáltal a nyelvtanítás kiindulópontjába nyelv mint cselekedet, közösségi cselekedet kerül.

IRODALOM

- AUSTIN, J. L. (1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BARKÓ E. (1998): *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó, Budapest
- BENCZIK V. (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest
- BOLDIZSÁR B. (2002): A beszédkészség fejlesztése. In: *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* (Szerk.: Bárdos J. – Garaczi I.). Veszprémi Humán Tudományért Alapítvány, Veszprém
- BROWN, G. – YULE, G. (1989): *Teaching the Spoken Language*. An Approach based on the analysis of conversational English. Cambridge University Press
- HEGYI Endre (1967): Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonatkozó nyelvtanítás és módszere. In: *A magyar mint idegen nyelv fogalma* (Válogatta: Giay Béla. Szerk.: B. Nádor Orsolya). NHK, Budapest, 1991. 5-17.
- KRASHEIN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Laredo Publishing, Torrance, California
- MEDGYES Péter (1997): *A nyelvtanár*. Corvina, Budapest
- SAUSSURE, F. (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat, Budapest
- TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, é.n.

Szende Virág

A feltételesség kifejezése a magyarban*

Amint a címből is kitűnik, nem elsősorban a feltételes módról szeretnék szólni, hanem arról, hogy a magyar nyelv miképpen képes kifejezni azt, hogy a cselekvés (történés, létezés) valamilyen feltétel teljesüléséhez van kötve. Mint tudjuk, a feltételes mód nem csupán ennek kifejezésére alkalmas, s a feltételességet sem csupán feltételes módú igealakokkal érzékeltethetjük. Éppen ezért a feltételes módról csupán érintőlegesen szeretnék szólni, inkább csak azokat a momentumokat említve, amelyek a tanítás során megvilágítandók.

A téma tárgyalásához két kategóriát magyaráznunk kell: az egyik a mód fogalma, a másik a modalitásé. „A mód az ige morfológiailag jelölt kategória, melynek funkciója az egész mondat tartalmával van kapcsolatban, s alapvető szerepet tölt be a nyelv modális rendszerében, a modalitás kifejezésében” (Kugler 2000: 106). A mód nem univerzális kategória, mint a modalitás, amelynek jelölői viszont minden nyelvben megtalálhatók, s szemantikailag az egész mondathoz tartozik, nem csupán az ígéhez. A modalitás tehát szemantikai kategória, amely természetesen összefügg a mondatfajtákkal (szintaktikai kategória) és a beszédaktussal (pragmatikai fogalom). A modális jellemzők nagy része nem grammatikailag, hanem inkább lexikálisan jelölhető. A feltételesség vagy óhajlás többféle mondatfajtaival is kifejezhető, a különböző mondatfajta más-más grammatikai jelölőt kívánnak, de a feltételes mód jelével ellátott alak csak bizonyos környezetben fordul elő. Mint például a meg nem valósult feltétel esetén: *Ha lett volna kocsink, megnéztük volna Pécsset, Sopront.* Vagy a függő óhaj esetén: *Mit állsz itt ahelyett, hogy segítenél?* De ez tapasztalható a megengedésnél is: *Ha elfogadnám is a véleményedet, ez a dolgon nem változtatna.*

Tekintsük át a feltételes módot mint grammatikai kategóriát. Talán azt gondolnánk, hogy a feltételes mód jeléről nem is kell beszélnünk, hiszen a hagyományos nyelvtanok egyöntetűen azt mondják, hogy ez a *-na/-ne; -nál/-né*. Sőt, ha egészen precízek szeretnénk lenni, akkor bizony fel kell sorolnunk még ezeket a változatokat is: *-ana/-ene, -aná/-ené, -nna/-nne, -nná/-nné* (*sz-es, v-s* tövek). Van azonban egy nem is annyira újszerű, de ismét felvetett gondolat, mely szerint célszerűbb volna egyedül az *-N-t* a feltételes mód jelének tekinteni hasonlóan a *-J* felszólító mód és a *-T* múlt idő jeléhez (T. Somogyi 2000). Ebben az esetben tehát nincs külön alakja az alanyi

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

és tárgyas ragozásban a feltételes mód jelének, hanem az *-n*-hez kapcsolódnak a személyragok, így az *-a/-e*; *-ál/-é* is. Csak hadd utaljak az elbeszélő múltira, amely a feltételes módnak formailag rokona: *várék, várál, vára stb.* ~ *várnék, várnál, várna stb.* (Bárczi 1975: 169). Meggondolandó, nem volna-e szerencsésebb a feltételes mód tanítása ezzel a módszerrel, s nemcsak az egyszerűség kedvéért, hiszen ha azt feltételezzük, hogy az igei személyragok mindkét személyragozási sorban minden időben, számban és személyben lezárják a szóalakot, akkor a feltételes mód E/3. igealakjai sem alanyi, sem tárgyas ragozásban nem felelnének meg ennek a követelménynek. Márpedig a nyelvtanításban kívánatos a rendszerszerűség biztosítása.

A tanítás során külön gondot kell fordítanunk arra, hogy az alanyi ragozású E/1. rag nem illeszkedik (*látnék, írnék*). Ennek magyarázatát a nyelvtanok abban látják (ha egyáltalán magyarázzák), hogy hangrendi illeszkedéssel a tárgyas ragozás T/3. alakjával lenne azonos (*látják, írnak*). Ez persze a nyelvtanulót – bármennyire korrekt is a magyarázat – aligha segíti ki, hiszen a magas hangrendű szavaknál ugyanez az azonosság fennáll. Nemigen foglalkozunk – véleményem szerint helyesen – a *volna* és a *lenne* különbségének magyarázatával, a legtöbb nyelvkönyv egyenlőségjelet tesz a kettő közé. A feltételes mód múlt idejének analitikus formája is egyértelmű, hiszen nincs olyan igealakunk, amelyen a mód és az idő egy szóban találkozna (**néztenék, *keresettne*), talán egy két régi forma létezett a jövőidejűség kifejezésére; például a Jókai-kódexben: *yutandana, yeuvenedenenek* (T. Somogyi 2000: 26). Csupán egy furcsaságot említenék meg a feltételes mód múlt idejével kapcsolatosan: a létige megfelelő formáját, amely nem a *van* ige múlt ideje + *volna*, hanem a *lesz* múlt ideje: *lett + volna*. Ez önmagában nem érdemel különösebb figyelmet, hiszen a feltételes módhoz érve a nyelvtanuló már megszokta a magyar nyelv „furcsaságait”, csupán akkor követünk el hibát, ha a *lett* alakot a *volt* formából próbáljuk levezetni (mint ahogy teszi ezt a Színes magyar nyelvkönyv). Ennek ugyanis szabályos alakja a ma már régiesnek ható *volt volna* lenne.

Mielőtt ennek a grammatikai formának az alkalmazására áttérnénk, célszerűnek látszik a mellékmondatok osztályozásával kapcsolatos szemléletbeli kérdések tisztázása, mert ebben a munkámban elsősorban ezekre szeretnék kitérni. A hagyományos nyelvtanok mondatrészi szerep alapján osztályozzák a mellékmondatokat, azaz aszerint, hogy a mellékmondat a főmondat mely mondatrészét fejti ki. Hadrovics László ekképpen vélekedik erről a szemléletről: „... az a logikai rendszerezés, amely az egésznek alapja, túlságosan egyoldalú, nem elég nyelvszerű, nem a nyelv természetes adottságaiból indul ki, hanem a formális logika összefüggései alapján alkot rendszert, és ehhez méri a nyelvi jelenségeket. Olyan eljárás ez, mintha a föld felületét nem a természetes tájegységek szerint írnánk le, hanem az ezektől teljesen függetlenül, mesterségesen meghúzott szélességi és hosszúsági körök által alkotott képzeletbeli idomokat vennénk a leírás alapjául” (Hadrovics 1969: 7). A

nyelvtanuló természetesen nem a formális logika kategóriáira alapozva tanulja a nyelvet, hanem használati értékek és a jelentésviszonyok alapján. Érdemes tehát megvizsgálni, milyen osztályozási módszert ajánl Hadrovics. Funkcionális magyar mondattanában tartalomadás alapján osztályoz, s kétféle típust különböztet meg: a lényegi tartalmat adókat (ezek a *hogy* kötőszós mondatok); valamint a részleges tartalomadókat (ezek a vonatkozó mellékmondatok). Az első szempont tehát a kötőszó milyensége (*hogy*, illetve vonatkozó kötőszó).

A következő felosztás a vonatkozó mondatokat érinti a szerkesztésmód kötöttsége tekintetében: a vonatkozó névmási kötőszós mondatok a vonzatosságot illetően a *hogy*-os mondatokkal mutatnak rokonságot, s az ilyen mondat kötött szerkesztésmódú lesz; a vonatkozó határozószós mondatok viszont mindig szabad szerkesztésmódúak. Valószínűleg emiatt (a szintaktikai kötöttség a szemantikai szabadsággal fordított arányban változik) erre a típusra rakódtak rá a sajátos jelentéstartalmak (hasonlítás, feltételesség, következményesség). Mivel a feltételesség inkább a szubsztanciafogalmat kifejtő mellékmondatokhoz kapcsolódik, áttérjedése a *hogy*-os mondatokba csak többszörös áttételeken keresztül jöhetett létre, de mint látni fogjuk, néhány ilyennel is találkozhatunk. Érdekes, hogy a tagmondatok közötti mélyszerkezeti viszonyokat vizsgáló generatív mondattan is hasonló különbségeket állapít meg: kategoriális alárendelés néven tárgyalja a *hogy* kötőszós és a vonatkozó kötőszós mondatokat, s független alárendelésként a vonatkozó határozószóval bevezetett és a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatokat.

„Az eddigiekből talán világossá vált, hogy az alárendelő mondatok egyes típusainak természetéről: jellemzőiről a tartalomadás módjára, a szerkesztésmód kötöttségére vagy szabadságára, az esetleges sajátos jelentésárnyalatra nézve a **kötőszó** árulkodik” (Haader 2000). Hadrovics – bár a fogalomszók tartalomadásával kapcsolatosan ellenzi a mondatrész szerep alapján történő kategorizálást (itt a jelentés és a mondatbeli szerep elválik egymástól) – a határozószók tartalomadásában már a mondatrészbeli szerepre is hivatkozik. A végkövetkeztetés tehát az, hogy a mondatrészkifejtésre továbbra is szükség van, de nem kizárólag erre kell építeni a rendszert. Az elrendezésben választható fő szempontnak vagy a mondatrészkifejtés, vagy a kötőszó szerinti felosztás, vagy a szerkesztésmód kötöttsége, illetve szabadsága, de mindegyik valamilyen módon tárgyalandó (Haader 2000).

A Magyar grammatika is e szempont figyelembevételével tárgyalja a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatokat, e rész szerzője szintén Haader Lea. Először a mondatrészkifejtő szerep szerint rendszerez, majd a mondatrészkifejtéstől elszakadva is felállít nyolc kategóriát. Ezek rövid összefoglalását adom meg az alábbiakban.

1. A beszélő nem nyilvánít véleményt arról, hogy a feltétel bekövetkezhet-e. Az állítmány kijelentő módban van: *Ha nem adsz pénzt, nem tudom megvenni a könyvet.*

2. A beszélő bizonytalan a feltétel és a következmény megvalósulásában. Az állítmány többnyire feltételes módban van: *Ha te is ott lennél, jobban mennének a dolgok.*

3. A beszélő tudja, hogy a feltétel a közlés idejében nem áll fenn, de lehetségesnek tartja a bekövetkeztét. Az állítmány kijelentő mód jelen vagy jövő idejű: *Ha férjhez mész, neked adom a nagymama meissenai étkezésletét.*

4. A beszélő tudja, hogy a feltétel és következménye nem valósulhat meg. Az állítmány feltételes mód múlt időben, esetleg jelen időben áll: *Ha nem építettek volna atomerőműveket, nem lettek volna atombalesetek.*

5. A beszélő a feltételt tényként fogadja el, ezzel nyomósítja a főmondatban foglaltakat, a főmondat rendszerint kérdő mondat, a mellékmondat állítmánya kijelentő módban áll: *Ha előre láttad a nehézségeket, miért nem igyekeztél jobban?*

6. A mellékmondat modális jelentésű, vélekedést fejez ki a főmondatbeli esemény lehetséges voltát illetően, vagy udvariassági formula: *Ha megengeded, előbb Marinak írok.*

7. A feltételes viszony mellérendelő tagmondat-együttes, nincs kötőszó: *Semmi gondom nem volna, csak lenne már itt a nyári szünet!*

8. A főmondatukat vesztett mellékmondatok, az óhajtó mondat egyik fajtája: *Ó, ha itt lehetnél!*

Ezen a felosztáson a nyelvtenár már elindulhatna, de Haader kategóriái konkrétabb tálalásban nagyrészt megtalálhatók Hadrovics rendszerezésében, aki a következő kategóriákat állította fel, s a funkciók és a leggyakrabban használatos főmondatbeli kifejezések és a kötőszók megadásával tovább is osztályozta. Előbb azonban célszerű tisztázni, hogy mit is tekint Hadrovics feltételes mellékmondatnak. Idézem: „A fő- és mellékmondat cselekvésének találkozásakor az idő- és alkalom-meghatározáshoz hasonló kapcsolat létesül akkor is, ha a mellékmondatot *ha* vezeti be. Az ilyen mondatokat hagyományosan feltételes mellékmondatoknak nevezzük.” (Hadrovics, 1969. 321.) A két mondat alkalmoszerű találkozásából adódnak a speciális funkciók, többek között a főmondati cselekvés megvalósulásához szükséges feltétel is. Hadrovics megkülönbözteti az ún. igazi feltételes mondatokat, amelyekben a *ha* kötőszó nem helyettesíthető a *mikor*-ral. Az alábbi felosztásban ezekről van szó:

1. Még meg nem valósult feltétel: magában foglalja a megvalósulás vagy meg nem valósulás lehetőségét. Ide illene Haader 1., 3. és 6. pontja (esetleg a 2. pont);

2. Megvalósult feltétel: Haader 5. pontja;

3. Meg nem valósult (meg nem valósulható) feltétel: Haader 4. pontja (s esetleg 2. pontja, bár Haader ebben a pontban nem veti el teljesen a megvalósulás lehetőségét);

4. Hadrovics külön foglalkozik a függő óhaj kategóriájával, s ha elfogadjuk összetett mondatnak a 7. és 8. pontban szereplőket, talán ebbe a kategóriába oszt-

hatnánk be. Bár véleményem szerint inkább óhajtó mondatnak kellene őket minősítenünk.

A továbbiakban a nyelvtanár szemével vizsgáljuk meg, mennyire használható a Hadrovics-féle osztályozás a tanításban, különösen annak tükrében, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók aligha szeretnék nyelv helyett nyelvtant tanulni. Elsősorban a szemlélet iránt szeretném felhívni a figyelmet, s nem törekedtem a feltételes mondatok teljes körű felsorolására. A táblázatokban a vastagon szedett részek azok, amelyekkel a feltételes mód tanításakor találkozunk a különböző nyelvkönyvekben. A többi forma nyomon követése még további időt igényelne annál is inkább, mert a mindennapi kommunikáció szerves része.

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy kezdő szinten a feltételes mondatoknak csak töredékét tanítjuk feltételes mondatként, sőt időhatározói mellékmondat is közéjük keveredik (l. *Színes*). Nem hívjuk fel a figyelmet arra, hogy feltételességet nemcsak feltételes és kijelentő módú igealakokkal fejezhetünk ki, hanem felszólító móddal, s a főmondat olykor kérdő formájú is lehet, sőt alkalmanként el is maradhat. Kevésbé látjuk el tanulóinkat azokkal a stratégiai eszközökkel, amelyeknek segítségével árnyaltabban és ezáltal egyértelműbben tudják kifejezni magukat. Lassan túl kellene lépniük a „*ha...*, *akkor...*” formulán s az alapszinten.

A mellékelt táblázatokban megtalálhatjuk a feltételesség kifejezésének lehetőségeit a funkcionalitás szempontja szerinti csoportosításban Hadrovics (1969) alapján, illetőleg – vastagon kiemelve – azokat a formákat, melyek a kezdő nyelvkönyvekben előfordulnak. Néhány mondatot azonban áthúztam, mivel Hadrovics eleve nem tekinti feltételes mondatoknak azokat, melyekben a *ha* helyettesíthető *mikor*-ral.

Dolgozatomban nem beszéltem a feltételes móddal kapcsolatos egyéb kérdésekről, például azon mondatokkal, amelyek tartalmaznak ugyan feltételes módot, de nem feltételes mondatok. Ilyenek például a kijelentés: *Építész szeretnék lenni*; a függő kijelentés: *Jó volna, ha még veletek maradhatnánk néhány napig*; az ellentétes mondatok: *Szívesen beszélgetnék veled, de most nincs időm*; az udvarias kérés, felszólítás: *Becsuknád az ablakot?* Mindezek még áttekintendő kérdések, de tárgyalt témánk is számos részproblémát vethet fel, s továbbgondolásra érdemes.

IRODALOM

BALOGH Judit (2001): A kereszteződő szófajúságról. *Nyr.* 125/4.

BÁRCZI Géza (1975): *A magyar nyelv életrajza*. Gondolat, Budapest

GRÉTSY László – KOVALOVSKY Miklós (főszerk.)(1983): *Nyelvművelő kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest

HAADER Lea (2000): A mellékmondatok osztályozásának problémái. *Nyr.* 124/4.

HAADER Lea (2000): Az alárendelt összetett mondatok. In: *Magyar grammatika* (Szerk.: Keszler Borbála). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 472-540.

HADROVICS László (1969): *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest

HORVÁTH László (2001): *A volna : lenne kettősség kontrollvizsgálata*. *Nyr.* 125/2.

- KIEFER Ferenc (2000): *Jelentélmélet*. Corvina, Budapest [é.n.]
- KUGLER Nóra (2000): A mondattan általános kérdései. In: *Magyar grammatika* (Szerk.: Keszler Borbála). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 369-386.
- KUGLER Nóra (2000): Az igeragozás. In: *Magyar grammatika* (Szerk.: Keszler Borbála). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 104-122.
- LACZKÓ Krisztina (2000): Az alaktan tárgya és alapkategóriái. In: *Magyar grammatika* (Szerk.: Keszler Borbála). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 37-51.
- T. SOMOGYI Magda (2000): *Toldalékrendszerezésünk vitás kérdései*. Tinta Könyvkiadó, Budapest

NYELVKÖNYVEK

- ERDŐS J. – KOZMA E. – PRILESZKY CS.– UHRMAN GY. (1979): *Színes magyar nyelvkönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest
- GINTER K. – TARNÓI L. (1976): *Ungarisch für Ausländer*. Tankönyvkiadó, Budapest
- HLAVACSKA E. – HOFFMANN I. (szerk.), LACZKÓ T. – MATICSÁK S. (1993): *Magyar nyelvkönyv közép-haladóknak*. Debreceni Nyári Egyetem
- KOVÁCSI Mária (1997): *Itt magyarul beszélnek* III–IV. Magyar Nyelvi Intézet, Budapest

A feltételes mondatok 1.

Még meg nem valósult feltételt fejez ki	FUNKCIÓ	KIFEJEZÉSEK	PÉLDA
megvalósulás vagy meg nem valósulás lehetősége		ha....., akkor / úgy	Ha jó idő lesz, kirándulunk. (Hungarolingua, 1993.) (Ha nem kell tanulnom, mindig velük vagyok. (Színes, 1980.) Ha egy gyerek eléri a 3 éves kort, akkor általában óvodába kerül. (Színes, 1980.) Ha rossz járműre szállunk, könnyen eltévedünk. (Hungarolingua, 1993.) Ha nem leszünk fáradtak, sétálhatunk egyet ott is. (Hungarolingua, 1993.) Pirike, ha keresnek, mondja, hogy egy óra múlva itt vagyok. (Ginter–Tarnói, 1976.)
értelmezői funkció		mindig, ha később, holnap, reggel stb., ha	Mindent boldog vagyok, ha jössz. Majd folytatjátok a munkát reggel, ha világos lesz.
feltétel fontossága		csak	Csak akkor jövök, ha hívsz.
tagadás érvénytelenítése egy esetre nézve		főmondatban: nem..... csak (akkor, úgy), ha	Nem szeretek sokat beszélni, csak ha kényelmesen ülök.
a főmondatban álló felszólítást a mellékfm. váltja ki		mellékfmontatban: ha csak..... nem	Nagyon ritkán találkozhatunk, ha csak te is nem jössz ide tanulni.
a főm. általános érvényű jelentésű		ha....., (akkor)	Ha jó bort akarsz inni, gyere Csopakra. Ha félsz a kutyától, ne menj közel hozzá.
a főm. jelentőségének kiemelése		ha.....egyáltalán egyáltalában	Ha a feladatot egyáltalán meg lehet oldani, az csak közös erővel történhet.
a mellékfm. kétkedést is kifejez		a mellékmondatban: ha aztán, ha egyszer	Ha egyszer én mondom, akkor úgy van.
		valóban, tényleg, igazán, csakugyan	Ha valóban akartok valamit tenni, azonnal hozzá kell fogunk.

A feltételes mondatok 2.

Megvalósult feltétel	FUNKCIO	KIFEJEZÉSEK	PÉLDA
Megvalósult feltétel	a fő- és mellékm. kijelentést tartalmaz a megvalósult feltétel nem hatásos	ha....., (akkor) a főmondatban kérdés	Ha már ide ültél, beszéljessünk. Vajon miért nem tanít a barátod, ha olyan szép pályának tartja a tanárságot?
	összehasonlító és fokozó szerep a megvalósult feltétel előidézi a főmondatban levő felszólítást, óhajítást megengedő funkció tényvt állapít meg	a főmondatban kérdés is / még.....is	Ha már eljöttél, vegyél is részt a munkában! Ha elfogadnám is a véleményedet, ez a dolgom nem változtatna. De ha nem használ, nem is árt.
Meg nem valósult feltétel	mindkét mondat állhat jelen vagy múlt időben	ha....., (akkor)	Ha jó idő lenne, kirándulnánk. Ha jó idő lett volna, kirándultunk volna. (Hungarolingua, 1993.) Ha nem beszélnék gyakran magyarul a barátaimmal, biztosan nehezebben haladnék a nyelvtanulásban. (Színes, 1980) Ha lett volna kocsink, megnéztük volna Pécsset, Sopront. (Ginter–Tarnói, 1976.) Negyed tíz óta várt ott, mert egy engedélyre volt szüksége, amit nekem kellett volna aláírom. (Ginter–Tarnói, 1976.) Ha mindent kellett volna aláírom. (Ginter–Tarnói, 1976.) Ha nekem sok pénzem lenne, nem kellene dolgoznom többet. (Hungarolingua, 1993.)

A feltételes mondatok 3.

	FUNKCIÓN	KIFEJEZÉSEK	PÉLDA
	a bevezető mondat felelhet egy képzetelbeli kérdésre	azon imádkozik, azt kívánja, arra gondol, eszébe jut, kívánságát fejezte ki, megtenné-e, lehetetlen, nem hiszem	Az anya azon imádkozott, bárcsak meggyógyulna a gyermeke.
	vagy, akarat, óhaj kifejezése	a mellékmondatban felszólító vagy óháj (feltételes) mód a főmondatban: anélkül	Dehogy tudtam anélkül élni, hogy öt egy napig ne lássam.
	a mellékm. meg nem valósuló körülményt fejez ki	anélkül, hogy úgy, hogy	Nem múlik el nap úgy, hogy fel ne hívjon. Anélkül, hogy elmondanád az egész szótárat, elhiszem, hogy ezek teljesen normális magyar szavak. (Kovácsi, 1997.)
	valaminek be kellene következnie, de nem következik be	ahelyett, hogy	Amikor már indulnunk kellene, miért olvasol ahelyett, hogy öltözködnél? (Kovácsi, 1997.)
	a mellékm. megvalósulást, a főm. irreális vágyat fejez ki	ahelyett, hogy	Ahelyett, hogy szóród a pénz, vegyél / venniél valami hasznos dolgot. Szívesebben ülnék most a Balaton vízében, mint ebben a forró épületben. (Ginter–Tarnói, 1976.)

Függő óhaj

	Funkció	Kifejezések	Példa
Kijelentés			Építész szeretnék lenni. (Színes, 1980.) Jó lenne szép házakat, épületeket tervezni. (Színes, 1980.)
Függő kijelentés	a főmondat megvalósulását alkalomhoz, feltételhez kötik	sajnálna, nem bánna, jó, jó volna/lenne,	Jó volna, ha még veletek maradhatnánk néhány napig. (Ginter–Tarnói, 1976.) Talán mégis jobb lett volna, ha az anyósa tanácsa szerint vette volna meg az ajándékot. (Ginter–Tarnói, 1976.) Jó, ha van nálunk térkép. (Hungarolingua, 1993.)
Ellentétes mondatok	az ellentétet a próbálkozás és annak sikertelensége adja	szeretett volna	Éva szeretett volna a másik oldalra is menni, de a légikisasszony az üléshez kötötte őt az ott levő övvel. (Ginter–Tarnói, 1976.) Elmeheztünk volna más vidékre is, de te jobban szeretsz a mamád szoknyája mellett ülni. (Ginter–Tarnói, 1976.) Szívesen beszélgetnék veled, de most nincs időm. (Hungarolingua, 1993.)

Szűcs Tibor

Magyar szövegek „szemfüles” nyelvtanulóknak*

A címhez előljáróban csak annyit, hogy a *szemfüles* szót szándékosan kettős értelemben használom: a jelzős szerkezetben ugyan közvetlenül az ideális nyelvtanulókra vonatkoztatom, viszont legalább ennyire lényeges a magára a szövegre irányuló referencia is. Mindkét rájátszásban így persze indokolt lehet az idézőjeles célzás is, hiszen a megközelítésben ezúttal egyrészt szó szerint a szemre és a fülre ható szöveg megértésére utalok, emellett azonban másrészt persze az ennek sikeréhez szükséges találékonyság, lelemény, ügyesség is hangsúlyos szerephez jut majd a gondolatmenetben.

Kiindulásul arra a gyakorlatban is jól megfigyelhető tendenciára hivatkozom, amelynek keretében a korszerű szellemű – kommunikatív és interkulturális szemléletű – nyelvoktatás manapság egyre inkább a nyelv és a kultúra egységes közvetítésére törekszik. Ennek jegyében szűkebb területünkön, a *magyar mint idegen nyelv* oktatásában is immár terjedőben van a funkcionális és a kontrasztív-komparatív megoldások közelítése. A kongresszus keretcímét szem előtt tartva ebben az összefüggésben érdemes felhívni a figyelmet a magyar szempontjából is a szélesebb kontextus jelentőségére. Ha ugyanis az autentikus szövegeken nyugvó beszédközpontú feldolgozásmód valódi, érdemi hungarológiai ismeretanyaghoz kötődik, s a magyar nyelvre és kultúrára jellemző sajátosságokat együttesen sikerül átadni, nyilvánvalóan több hiteles lehetőség kínálkozik a más nyelvek és kultúrák viszonylatában megnyilvánuló nyitottság kibontakozásához is.

A tárgyra térve pedig látnunk kell, hogy éppen efféle híd-funkció jelenléte hatja át a hallott vagy olvasott idegen nyelvű szöveg kognitív feldolgozását is, amely persze nem csupán a tananyagon vonul végig, hanem a nyelvtudás kommunikatív igényű mérésekor és értékelésekor is működőképes lehet, ha ezzel a színvonallal – szerencsés esetben – megtiszteljük például a nyelvvizsgálókat. Az előadásban ebben a szellemben igyekszem körvonalazni a magyaroktatás és a magyar nyelvvizsga két – újabban joggal fölértékelődött – összetevőjének, a hagyományosan passzív készségnek tekintett szövegértés két változatának (ti. a hallott és az olvasott szöveg megértésének) ideális követelményrendszerét – mégpedig lényegében egy-egy oktatási és mérési mintán, a *Hungarolingua*, illetve az európai (ECL) nyelvvizsgarendszer új utakon járó példáján. Ennek fényében esik szó majd a magyar tipológiai al-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

katából és nyelvsajátos vonásaiból következő szövegértési tanulságokról is. Mint látni fogjuk, újdonságnak számít ezekben a készségfejlesztő és tesztelő megoldásokban, hogy a nyelvi és a kommunikatív kompetencia együttes kezelését célozzák meg, így tehát kontrasztív és funkcionális igényekre egyaránt érzékenyek.

Ha visszatekintünk az elmúlt évek, évtizedek magyaroktatási gyakorlatára, föl-tűnhetik, hogy érdekes módon az aktív oldalon korábban jelentkeztek a hanganyaggal kiegészített írott nyelvkönyvváltozatok, mint a kifejezetten a passzív beszédértés fejlesztésének szolgálatába állított hasonlóan hangosított anyagok, tehát a célzottan a hallott szöveg megértését gyakoroltató kísérő mellékletek. Az aktív oldalról, tehát a *beszédkészség* felől tekintve szerencsére egyre több nyelvkönyv-vállalkozás már viszonylag régóta felismerte az artikuláció és a prozódia iskolázásának fontosságát, s ennek jegyében hangosított anyaggal szerelte föl írott tananyagait. Ilyen kazettás melléklete például még a német közvetítőnyelves kiadványok között immár klasszikusnak számító *Ungarisch für Ausländer* című tankönyvnek is volt (Ginter Károly és Tarnói László szerzőségével), s ez a megoldás dicsérendő módon folytatásra is talált mind például a további német közvetítőnyelvű, mind pedig az azóta – legalábbis itthon – domináns szerephez jutott egynyelvű tankönyvek esetében. Emellett külön vállalkozásként is kiemelkedő jelentőségű a Ház Attila – Makra Hajnalka – Szende Virág szerzőhármás *Hangoskönyv* (I–IV.) című önálló kiejtés- és beszédjavító programja (a volt Magyar Nyelvi Intézet, jelenleg Balassi Bálint Intézet keretében), s ehhez tudomásom szerint most készül utólag a hangosított melléklet.

Az aktív és a passzív készségeket a beszéd szintjén kiegyensúlyozó kísérletével valóban úttörő érdemeket szerzett a debreceni *Hungarolingua* komplex vállalkozása, amikor a méltán népszerű tankönyvcsalád hangzó mellékletei között a kiejtés gyakoroltatását kezdettől fogva többszörösen is érvényesítette (a *Dialógusok* hanganyagában, a videokazetták hangsávjában és a nyelvenként specifikált fonetikai gyakorlatok sorozatában), s nemrégiben, azaz a teljes komplex tananyag indítását követően viszonylag hamarosan, idejében fölismerte, hogy az ún. passzív oldal, tehát a *beszédértés* felől is fontos követni a hangzó nyelv elsajátításának kihívásait. Ennek a dicséretes kezdeményezésnek a jegyében született 1999-ben a *Fülelő*, Lackó Zsuzsa és Kindert Judit gyakorlókönyve hallott szövegek megértéséhez. Külön érdeme, hogy a haladók között szintenként differenciáltan és témánként, illetve szövegtípusonként is változatosan, továbbá gazdagon adagolt feladat- és gyakorlatgyűjtemény konkrétságában nyújtja a 60 szöveg irányított feldolgozását. Ennek köszönhetően színvonalas újdonsággal, valóban hiánypótló segédlettel színesedett a magyar nyelvkönyvsorozat kínálatának palettája.

A magyartanítás során egyébként e tekintetben is folyamatos „edzés” szükséges, miként a beszédkészség tágabb értelmű (azaz az artikuláció mellett a prozódia-t is magában foglaló) fejlesztésében is. Mindkettőre kiválóan alkalmasnak bizonyul-

nak a mintaszerűen igényes – és persze a mindenkori szinthez kellőképpen igazodva (mellesleg némi bátorsággal kissé „túlcélozva”) viszonylag egyszerűnek mondható – vers- és prózaszövegek, dalok és megzenésített versek is. Ezek ugyanis jól memorizálható és ezáltal a hangzásvilág könnyű és élvezetes beidegződését szolgáló – mondhatni, „fölbemászó” képletű – rövid szövegek, pregnáns dallam- és ritmusvilággal, s ráadásul még külön irodalmi-zenei értékük is van az autentikus szövegek körében.

Ami a hangzó beszéd oldalán újabban követett sorrendiséget illeti, jellemző például a német nyelvterületen eléggé elterjedt és népszerű Birkenbihl-módszer megoldása, amely az irányított egyéni nyelvtanuláshoz is magától értetődően azt ajánlja, hogy a nyelvvel történő ismerkedést a hangzásvilág otthonossá tételével kell kezdeni, autentikus mintából – eleinte minden tudatosságtól mentesen, egyszerűen passzív befogadói nyitottsággal – afféle akusztikus fürdőt venni, hogy az egészsleges (holisztikus) működésű jobb agyfélteke spontán impulzusok révén ráhangolódjék a célnyelv artikulációs bázisára. Ezt a szakaszt azután követi az aktív odafigyeléssel tudatosított hallgatáson alapuló tagoló szövegfeldolgozás, amelynek viszont már természetesen az értelem dekódolása, vagyis a voltaképpen beszédértés a célja. Ennek során azonban – a hagyományos elképzeléstől némiképpen eltérően – nem is közvetlenül a gondolati sík elérésére kell törekedni, hanem először is az ahhoz vezető képi világ, a nyelvi képszerűség megragadására, vagyis lehetőleg tényleg szemünk elé kell képzelni a hallottakat, hogy még a demotiválódott idiomatikus fordulatok is a maguk eredeti szó szerinti értelmükben (helyesebben tehát: képi valóságukban) jelenjenek meg számunkra. Miután aztán a feldolgozás során ily módon sikerült szembesíteni a képi és a gondolati síkot, otthonosabb bepillantást nyerhetünk az adott nyelv metaforikus világába, s rögzülhet például, hogy *süt a nap* vagy *a falnak is füle van*. Ezt követően – megerősítő-rögzítő ismétlésként – egy újabb passzív szöveghallgatási fázis teszi teljessé a beszédértés folyamatát e nyelvtanító modell szerint.

A korábbiakban említett hagyomány szerint inkább aktív–passzív sorrendű megalapozáshoz képest – oktatástörténetileg tekintve – nem feltétlenül hasonló tanulsággal szolgál a nyelvkönyvi kidolgozottság sorrendisége az írott oldalon: a hagyományos nyelvtanítás ugyanis kezdettől fogva nagyobb jelentőséget tulajdonított az *olvasmányoknak* (eredetileg a klasszikus nyelveken iskolázódva az irodalmilag autentikus szövegek olvasásának és feldolgozásának), s ehhez a mintához igyekezett igazítani azután a saját írásproduktumok, a *fogalmazás* igényes stíluskövetelményeit is. Ami viszont ezen belül a megcélzott regisztert illeti, máris érzékelhető a pregnáns különbség a múltbeli törekvések és a jelen tendenciái között, hiszen ma egyre inkább a mindennapi élő nyelvhasználat feszesebb és lazább stílusrétegei (például konkrétan egyfelől a publicisztikai-közéleti és másfelől a magánlevél között feszülő skála írott változatai) alkotják az autentikusnak tekintett kortárs szövegminták

prototípusát. Emellett persze továbbra sem szabad elhanyagolni az irodalmi értékű szövegeknek a nyelvoktatásba történő beillesztését, miként erről a nemes feladatról a *Hungarolingua* kísérő magyar irodalmi sorozata sem feledkezett meg, amikor a *Klasszikusok* közül eddig Móricz, Molnár és Örkény egy-egy nyelvileg egyszerűsített regényszövegét tette írásban és hangkazettán párhuzamosan (sőt részben multimédiás változatban) hozzáférhetővé a nyelvtanulók számára, s a *Nem csak novellák* gondos válogatásában húsz modern elbeszélés szövegén iskolázza a haladók stílusérzékét, nyelvi és kulturális fogékonyságát – mégpedig a munkafüzet keretében tudatosan és következetesen a szövegértés fejlesztésének szolgálatába állított, valóban szövegközpontú, lexikai és grammatikai gyakorlatok egész sorával.

A távlati cél természetesen az, hogy az irányított megközelítés és feldolgozás tanulságaival gazdagodván a nyelvtanuló aztán képes legyen majd külső támasz nélkül, önállóan is eredeti szövegek befogadására. Az irodalmi, publicisztikai és tudományos-ismeretterjesztő műfajú szövegek egyben arra is kiválóan alkalmasak, hogy az autentikus igényesség színvonalán képviseljék a nyelv és a kultúra szerves egységének vonzó és élvezetes elevevését. Ezzel az ismételtlen ugyancsak igényes célkitűzéssel nem is szabad valamilyen minimális programra korlátozódni vagy ilyesminél leragadni, hanem kellő nagyvonalúsággal inkább célszerű e téren is elébe menni a mindenkori elvárásoknak és szintbeli adottságoknak, hogy minél előbb beavathassuk a nyelvtanulót a művészi szöveg nyelvi rejtjelmeibe.

Ebben az összefüggésben az írott oldalon is érdemes felhívni a figyelmet a szóba hozott Birkenbihl-módszer idevágó megoldására. Ennek jegyében ugyanis tanulságosan támogathatja az idegen nyelvi szövegen végzett feldolgozás kognitív műveleteit (és távlatilag az adott nyelv képi-metaforikus világában egyre otthonosabb eligazodást), ha ebben az esetben sem ugrunk át sietve az értelmi dekódolás végállomására, hanem itt is számolunk egy köztes fokozattal, s ennek megfelelően feltárjuk, tudatosítjuk és rögzítjük a literális, illetve interlineáris olvasat tanulságait, vagyis megbarátkozunk a szó szerint, elemről elemre haladva lefordított kifejezések mögöttes képszerűségével. Ily módon nemcsak a szövegben előforduló frazeológiai fordulatok kerülnek könnyebben a tartós memóriába, hanem akár elvont nyelvtani szerkezetek is (mint pl. a magyaros dativus possessivus a 'valakinek van valamije' séma belátó elsajátításakor).

Ami az eddigieknek a mérésben és az értékelésben megvalósítandó vetületét illeti, az egységes elvekre épülő nemzetközi *ECL* nyelvvizsgarendszer szerencsés keretet kínál – 1996-tól immár magyarból is – az európai nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzéséhez. A 2001 őszén itthon is akkreditált új vizsgarendszer – az európai norma célkitűzéseinek szellemében – messzemenően eleget tesz az *egységesség*, az *összehasonlíthatóság*, az *átválthatóság* és a *megfeleltethetőség* elvárható kritériumainak.

A rendszert a nyelvtudás szerint eredetileg négyes színteződés, a mért készségek szerint négyes tagolódás jellemzi. A kettő együttese valóban árnyalt összképet képes nyújtani a nyelvtudásról. A négyes színteződésben a voltaképpeni akkreditáció hármasságát megelőző **A** szint a kezdő alapfoknak felel meg, vagyis csupán a hétköznapi kommunikáció legalapvetőbb színterein jelent eligazodást, ám nagyjából kielégíti a turizmus igényeit. A **B** szint lényegében emelt alapfok, megfelel a középhasadó szintnek, az általános társalgási helyzeteken túl biztonságos kommunikációt föltételez közéleti témákban is, s utat nyit a kulturális alapértékek befogadásához. A **C** szint igényes középfok, amelyen már tanulmányokat lehet folytatni, közérdekű kérdések megvitatásában részt venni vagy akár fogékonnyá válni a művészi nyelvhasználat élvezetére. A **D** szint mint felsőfok olyan nyelvtudást jelent, amelynek révén a nyelvtanuló nyelvileg egyenrangú beszéd társaként szembesülhet az anyanyelvi beszélőkkel, akár szakmailag is, tehát a tárgyaló- és vitaképesség tekintetében; vagyis passzív vonatkozásban megközelítőleg anyanyelvi szint.

A vizsga felépítésének négyes tagolódása a négy alapkészségnek megfelelően történik. Közülük ezúttal természetesen csak az ún. passzív készségek tanulásáig térünk ki.

A *hallás utáni értés* mérése két tesztfeladat alapján történik. A feladatokkal kapcsolatos tudnivalókat és utasításokat a jelöltek az előre meghatározott, időzített forgatókönyv szerint elkészült hangfelvételtől hallják, s közben a tesztalapon olvashatják is. A szinteken fölfelé haladva természetesen fokozatosan nehezednek a mindig kétszer bejátszott szövegek, mégpedig nemcsak összetettségükben, hanem a természetes élőbeszédhez egyre közelítő tempóval, a több szereplős beszélgetések megjelenésével, autentikus felvételek beiktatásával (részben már a **C** szinten, különösen pedig a **D** szinten).

E készség mérésénél az életszerűségét nemcsak a természetes, valós életből vett szövegek, hanem az azokhoz kapcsolódó feladatok is biztosítják (hallott információ lejegyzése, táblázatok kitöltése, kérdések megválaszolása, információgyűjtés stb.). Fontos az is, hogy a megadott kontextus is hihető legyen (például kutatási, anyaggyűjtési, iskolai vagy munkahelyi feladatként).

Az *olvasott szöveg* megértését mérő vizsgarész fölépítésének elvei hasonlóak: ugyancsak két részfeladatból áll, és a szintekkel együtt egyre nő az autentikus szövegek aránya és ezáltal a megértendő információk nyelvi nehézsége, továbbá a megoldandó nyelvi-kommunikációs feladat összetettsége. Az egyik informális (követlenebb, személyes/magánéleti), a másik formális (kötött műfajú, többnyire nyilvános/hivatalos/közéleti jellegű) szöveg. Életszerű, informatív szövegek (könyv- és újságrészletek, reklámszövegek stb.), amelyekhez kapcsolódó feladatok az életben is előfordulhatnak, a munkahelyen, az iskolában, szabadidőben és így tovább (az olvasottak rövid összegzése írásban, lényegkiemelés, konkrét információ kiszűrése, táblázat kitöltése stb.).

A műfaji különbség a hallott és olvasott szövegek megértésének tesztelésében egyaránt mérvadó szempont az anyagok kiválasztásához. A változatosságot másrészt tematikailag és a feladattípusok összeállításában is érvényesíteni kell, tehát változtatni a feleletválasztás, párosítás, kiegészítés, táblázat, összerendezés stb. formáit. Az első két szinten általában előnyben kell részesíteni a képi stimulust a válaszadásokhoz, s az első három szinten megoldási mintát is kapnak a jelöltek az értési feladatokhoz.

A vizsga egész szerkezetét és a négy részkészség mérését mindennek köszönhetően külön-külön is *differenciált összetettség*, következetes tartalmi és formai *változatosság* jellemzi. A vizsgázó számára mindez növelheti az esélyesség biztonságát, a vizsgáztatók számára pedig megbízható összképet eredményez. A vizsga négy egysége teljesen egyenrangúan kezeli a négy készség mért eredményeit, ugyanis ezek pontszámai arányosan (25–25 %-kal) részesednek az összesen szerezhető 100 pontból.

A már említett műfaji, tematikai és feladatbeli változatosságon túl a kommunikatív szempontok messzemenő érvényesítése biztosítja a vizsgán megidézett helyzetek életszerűségét. Ezzel kapcsolatban még két fontos jellemzőre szeretnék utalni: az egyik az, hogy a tesztekben a nyelvtan – bár természetesen fontos értékelési szempont – nincs közvetlenül jelen, inkább működésének eredményét, hatását, termékét értékeljük; a másik az, hogy a vizsga *egynyelvűsége* is ezt a természetes hatást fokozza. Összhatásában tehát a tesztelés messzemenően érvényesíteni kívánja a *nyelvi és a kommunikatív kompetencia* együttes mérését (Szűcs 2000: 31–33).

A nyelvhasználat- és beszédaktus-központú funkcionális eljárás ezért nem is nyelvtani és fordítási tesztekben gondolkodik, hanem magát a stílus, illetve a regiszter szerint árnyalt autentikus szöveget állítja előtérbe, s azt méri és értékeli, hogy a vizsgázó hogyan tud az ezzel kapcsolatos kommunikatív követelményeknek hatékonyan és egyben életszerűen megfelelni.

Ekként tehát nemcsak a nyelvtanításban, hanem az azzal lépést tartó mérés során is a kommunikatív kompetencia megcélzásával kell közelítenünk a nyelvi kompetencia felé. Ebből következően meghatározó jelentőséget tulajdoníthatunk a szituációban kiteljesedő, pragmatikai vezérlésű és a szemantikailag kontextuális érvényű, a szövegszerveződést alakító mechanizmusoknak, illetve tényezőknél. Ebben a kívülről meghatározott és felülről haladó keretben a beszédaktusok (pl. köszönetnyilvánítás, ígéret, meggyőzés stb.) végrehajtása és az interkulturális-intertextuális kritériumok teljesítése egyaránt minősíti a nyelvhasználó teljesítményét. Ennek megfelelően a legfelső nyelvi szint, a szemantikailag is legdifferenciáltabb szövegszint jelentősége fölértékelődik a hagyományosan elsődlegesen megcélzott szintaxissal és morfológiával szemben.

Ebben a szemléletben magán a grammatikai kompetencián belül is kiemelt jelentőségre tesznek szert a szövegszintű grammatikai szerveződés elemei (vagyis a

konnexitás szintaktikai tényezői a koherencia és a kohézió pragmatikai, illetve szemantikai kritériumai mellett). Ez a szövegközpontúság annál is indokoltabb, mivel az egyes elbeszélő, leíró és párbeszédés beszédműfajok szövegtípusonként más és más nyelvtani eszközöket mozgósítanak (stilisztikai, illetve szociolingvisztikai változataik szerint, ezzel együtt a maguk gazdag regiszterében, az írott és a beszélt nyelvben ugyancsak releváns eltéréseket mutatva, sőt az adott szövegtani „keret” vagy „forgatókönyv” mintáinak lehetséges variációihoz is igazodva).

Mindennek fényében a nyelvi és a kommunikatív kompetencia széles skáláját kell mérni. A szociolingvisztikai összetevő a kulturális dimenzió fontosságára hívja fel a figyelmet: főként a C és a D szinten elvárás a különböző alapregiszterek (formális, semleges, családias) felismerése és helyes használata. Emellett a pragmatikai komponens arról vall, hogy a nyelvtanuló támaszkodni tud szituatív forgatókönyvekre, ismeri a kohézió/koherencia szemantikai-pragmatikai szabályait, s a különböző szövegtípusokat felismeri, valamint érti és értelmezni tudja például az iróniát, a paródiát, s maga is betartja a Grice-féle (1975) kooperatív társalgási szabályokat.

A beszéd- és szövegértési teszt pontszámai értelemszerűen a részfeladatok eredményéből összegződnek. A pontozási rendszer tesztbeli megtervezésében fontos az arányos megoszlás, tudniillik a mindenkori egység két részfeladata között, valamint ezeken belül.

Eközben természetesen igazodni kell a megértés során azonosítandó információk számához – az ilyen szempontból mellékes, sőt adott esetben éppen elterelő vagy félrevezető információk (ún. disztraktorok) bizonyos minimális kontextusában, s törekedni kell a változatosságra is a feladatsorok összeállításában: egyrészt a formális-informális jellegű szövegtípusok említett kettősségével, másrészt a feladattípusok sokféleségével.

A mérés egyéb tekintetben is kiegyensúlyozott megoszlásra épül. Az ún. objektív mérést alkalmazza pl. a feleletválasztós, az igaz–hamis, illetve a párosításos feladattípusoknál, amikor is a vizsgázó válasza helyesnek vagy helytelennek minősíthető. Emellett az is fontos szempont, hogy az egyes ütemek pontértéke ne függjön egy másik elemtől. Kerülni kell például az olyan kombinációkat, ahol a második ütemre adandó válasz csak az elsőre adott helyes válasz után lehetséges. A feleletválasztós feladattípusban négy válaszlehetőséget szokás szerepeltetni, hiszen még így is 25 % esélye van a vizsgázónak arra, hogy csupán tippeljen a helyes válaszra. A válaszlehetőségeknek egyforma hosszúságúaknak kell lenniük, és a helyes válasz nem térhet el semmilyen más külső jegy alapján a disztraktoroktól. Célszerű kerülni az *igaz/hamis, igen/nem* dichotómiára korlátozódó válaszadás lehetőségét, hiszen ilyenkor 50 % esélye lenne a vizsgázónak a helyes válaszra. Az ehhez hasonló feladatoknál mindig van legalább még egy választási lehetőség („*nincs a szövegben / mindkettőn/egyikük sem említette*” stb.). A párosítás típusú feladatok-

nál kívánatos kellő számú disztraktort megadni. Az információk átvitelére magasabb szinten alkalmazott feladattípus nagyon életszerű is lehet, ha például a hallott vagy olvasott szövegből adott információkat táblázatra, grafikonra, térképre kell transzformálni. A sorrendezéssel – olvasott szöveg kapcsán – a szövegkohézió megértése rendszerint jól mérhető. A vizsgatesztekben helye van a tényleges információs szakadékon alapuló feladattípusnak is: autentikus, realisztikus jellegénél fogva eleve valós kommunikációs helyzetet teremt. Mindezek a feladattípusok az ún. objektív módon javítható feladatokat képviselik, gyakorlatilag kulccsal történik a javításuk.

A változatosságot tehát tematikailag és a feladattípusok összeállításában egyaránt érvényesíteni kell. A feladatsorok összeállításakor célszerű még arra is ügyelni, hogy a kreatívabb és a mechanikusabb, a produktív és a reprodukív, a nyelvi és a vizuális ingerből kiinduló feladattípusok aránya és váltogatása megfelelő legyen. Több típusú szövegen – a teljesen külön e célra megszerkesztettől a félig autentikusan át az autentikusig terjedően – több típusú feladattal mérjük a vizsgázók nyelvi teljesítményét.

Az ismertetett európai vizsgarendszeren belül kedvező mozgásteret biztosítanak az eleve funkcionális-kommunikatív alapon meghatározott központi keretelőírások, hiszen így lehetővé válik a nyelvi-nyelvtani komponens nyelvenként történő meghatározása. Ekként rugalmasan figyelembe lehet venni mindazokat a tipológiai és nyelvsajátos szempontokat, amelyeknek érvényesítésére egyébként nyilvánvalóan törekedni szeretnénk az idealizált „nemzeti” nyelvvizsga szellemében. Ilyen – a nyelvtanulást és a tesztelést egyaránt megnehezítő – tényezőnek számít a típus–példány szembenállásban feszülő szószám mint az értékelő mérés mennyiségi kritériuma, amelynek tudvalévő dilemmája jórészt az agglutináló és szintetikus (sőt bizonyos mértékig poliszintetikus) jelleg dominanciájára, valamint a morféma–morf megfeleltetések tő- és toldalékváltozatokban bővelkedő alaktanára vezethető vissza (pl. *abban – ahhoz*). Ugyanakkor mindez szorosan összefügg a telített információsűrítést tartalmazó szóelemek potenciálisan halmozott előfordulásával (pl. *kimondhatatlanságában*), az inkorporáció változatos formáinak jelenlétével (*-lak/-lek; kávézik; könyveim; mögöttem; nevetethnékje* stb.), valamint a zérusszerű törlés különféle eseteinek tartalmas – ám a nyelvileg kevésbé beavatottak számára nem mindig nyilvánvaló – alakhiányaival mint a gazdaságos információsűrítés negatív tetőfokával. Az egységnyi információ efféle bonyolult képletekkel megterhelt sűrítményein túl persze még további nyelvsajátos vonások is nehezítik a megértéshez vezető kognitív feldolgozást. Ilyennek számít a szórend értelmezése – egyrészt a külső szemléletből gyakran szokatlannak bizonyuló balra bővítéssel a szerkezetek szintjén, másrészt a pragmatikailag vezérelt funkcionális perspektíva téma–réma építkezésének finom változatai a mondat szintjén, különös tekintettel az igekötő mozgékonyaságára. S a sort még folytathatnánk, mi minden terheli már a

hagyományosan passzívnak gondolt befogadói oldalon is a percepció felismerő-feldolgozó folyamatait.

Mindenképpen külön üdvözlendő, hogy – miként az eddigiekből remélhetőleg máris kiderülhetett – az úgynevezett *passzív készségek*, vagyis a hallott és olvasott szöveg megértésének készsége ezen a vizsgán teljesen egyenrangú kiegészítője az *aktív készségeknek*, azaz az írásnak és a beszédnek. A két tömb így arányosan vehet részt a nyelvtudás mérésében. Erre azért érdemes figyelni, mert számos más nyelvvizsga-rendszerben – és egyáltalán a nyelvoktatásban is – sokáig vagy akár máig is meglehetősen háttérbe szorultak az *értés* tényezői. Ugyanakkor ma egyre inkább kirajzolódik egy új, specializálódást jelző nyelvtanulói igény is: vannak olyanok, akik például az írott formát tekintik céljuknak, illetve akiket sajátos instrumentális motiváció jegyében jelesül a szakirodalom olvasása ösztönöz nyelvtanulásra. A külföldi egyetemisták és ösztöndíjasok zöme mellesleg éppen ebbe a csoportba tartozik (Szűcs 2000: 37).

Még álljunk meg egy szóra a passzív–aktív besorolás hagyományánál, illetve az összetettségében is egységes készségfejlesztés sorrendiségének problémájánál! Képletesen szólva: a percepciójuk szerint „szemfüles”, azaz szó szerint a szemnek és a fülnek szóló szöveg-, illetve beszédértési készségek logikailag amúgy is megelőzik a motorikusan a kéznek és a szájnak szóló alkotási folyamatokat, vagyis az írásbeli fogalmazást és a beszédtevékenységet. Másfelől azonban persze – éppen a pszicholingvisztika mai állása szerint – tisztán kell látnunk e receptív és produktív folyamatok összetettségét, amely végső soron nem engedi meg a passzív–aktív szembenállásban, illetve valamilyen merev sorrendiségben leegyszerűsített modellálásukat. Ebben a tekintetben egészen gyakorlatias szinten – mint láthattuk, nem véletlenül – a szakaszokat többször is váltogató egymásra épülés megoldásaival szolgál egyébként az idézett Birkenbihl-módszer is.

Összegzésül: az olvasott és hallott szövegek megértésével kapcsolatban az eddigiekben vázolt oktatási és vizsgáztatási kezdeményezésekben tehát közös vonás, hogy ezek a jelzett újabb megközelítések már ténylegesen a *kommunikatív* nyelvoktatáson iskolázódott nyelvtanulók igényeire építenek, s ezért is mernek élni a hitetesen sokszínű változatosság gyakorlási, illetve mérési megoldásaival, s (a nyelvtudáson lényegében túlmutató, sajátos többletkészségre támaszkodó fordítás és a tételes nyelvtani tudás közvetlen értékelése helyett) ezért is részesítik előnyben az *élő nyelvhasználatban tükröződő kompetencia* minősítését.

IRODALOM

- ALDERSON, J. C. – CLAPHAM, C. – WALL, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press
- BIRKENBIHL, Vera F. (1990): *Die Birkenbihl-Methode, Fremdsprachen zu lernen*. mvg, München / Landsberg

- BACHMAN, L. F. – PALMER, E. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press
- GRICE, H. Paul (1975): *Logic and conversation*. Syntax and semantics, vol. 3, New York: Academic Press, 41-57.
- HUSZTI Judit (2002): Kommunikatív szempontok a nyelvvizsgán. In: *Nyelvpedagógia* (Szerk.: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor). Iskolakultúra 12, Pécs. 166-173.
- LACZKÓ Zsuzsa – KINDERT Judit (1999): *Füles*. Hungarolingua, Debrecen
- SZÜCS Tibor (2000): A magyar mint idegen nyelv / hungarológia hazai művelésének helyzete, *Hungarológiai Évkönyv* 1: 24–38.

Weber Kata

Elemi beszéd-készség-fejlesztés a magyar mint idegen nyelvi tanórán – kognitív megközelítésben*

1. A készség fogalma, összetevői

A készség nyelvpedagógiai fogalomként az alapkészségeket jelenti: a beszéd- és szövegértési, valamint a beszéd- és íráskészséget. Kelly (1976) nyelvoktatás-történeti áttekintésében (*A nyelv mint szokás kialakítása* című fejezetben) veszi sorra a készségeket mint a nyelvi rendszer bemutatását követő alkalmazás részeit. Huszár (2001) a készségszintű tudást a procedurális tudással azonosítja. Jelen fölvetésemben a kiemelkedően fontos beszéd-képesség fejlesztésének elemi szintű lehetőségeit kívánom megvizsgálni a magyar mint idegen nyelv kontextusában, s mindennek előtt kognitív megközelítésben. Elsősorban olyan indoeurópai forrásnyelvű, felnőtt tanulócsoporthoz beszéd-készségének fejlesztéséhez fűznék kiegészítő szempontokat, amelyek a mind korábbi kommunikációs boldogulást tűzik ki célul maguk elé.

A nyelv és a beszélő viszonyát a nyelvpedagógiához hasonlóan kiemelten kezelő kognitív elméletekben a készség külön tudástípust jelent: olyan több komponensű tudást, amely több képesség együttes használatát jelenti. Már az egyszerű készség kognitív értelmezése is felveti vele kapcsolatban a tudatosság hiányát; azt, hogy egy cselekvéssor végzője a legegyszerűbb készség jellegű cselekvéssor esetében sem tud részleteiben beszámolni arról, mit is csinált. A habituáció megtörténnel automatikusan és integratív szinten végzett cselekvésről van szó, mint amilyen a természetes beszéd is (Pléh 1998a). Az elemi beszéd-tudás nehézségeivel küszködő nyelvtanuló számára azonban – a tudatosan szerzett ismeretek birtokában, szabálykövető megfontolásoktól terhelve – nehéz a spontán, automatikus beszéd-produkció. A szenzitív periódust követő vagy a felnőttkori nyelvtanulás ráadásul előnyben is részesíti a racionális, szabálykövető, nyelvtanközpontú tanulási stratégiákat, melyek a legtöbb esetben nem kedveznek a beszéd-készség kialakulásának. A gondolkodás logikai művelési szintje nem szükségszerűen esik egybe a beszéd-produkcióval, különösen nem egy idegen nyelv esetében. Olyan tanuláselméleti, nyelvpedagógiai kérdésfelvetések tartozhatnak ide, hogy például a beszélni szándé-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

kozó nyelvtanuló – ha birtokában is van a szükséges lexikai, nyelvtani, fonetikai-fonológiai ismereteknek – tud-e, képes-e mondani valamit, megszólal-e, azt mondja-e, amit mondani akart, úgy-e, ahogyan akarta, és nem utolsó sorban motiválja-e őt bármi, s ha igen, akkor mi motiválja őt arra, hogy megszólaljon a mesterséges tanórai keretek között (Eisenck–Keane 1997, Gósy 1999). E dolgozat felvetése a magyar mint idegen nyelv kontextusában az *elemi* beszédkészség-fejlesztésre koncentráll, jöllehet a készségfejlesztés elemi fokának felvetése már önmagában is problematikus, hiszen a készség a produkció folyamatosságára és automatizmusára utal, a készségek kezdetleges, elemi szintje pedig e folyamatosság hiányos voltára, illetve teljes hiányára. Ez a határmezsgye mindazonáltal vizsgálható.

A beszédkészség elemi jellegét a magyar mint tanult idegen nyelv esetében megkerülhetetlen tudatos (racionális, logikai) műveletek, valamint a beszédkészség, beszédhajlandóság és a motiváció összekapcsolásában határozhatjuk meg. Ezért a kitüntetett célok között szerepel az előbb említett felnőttkori tanulási stratégiák elegyítése a gyermekkori nyelvelsajátításban olyan öntudatlanul alkalmazott képességalapú tanulásmódokkal, melyeket összefoglaló értelemben egy igen összetett (beszédre való) *készenléti állapottal* írhatunk le (Sáry 1998). Az ismeretek mellett tehát a készenléti állapot előfeltételét jelentő képességegyüttes is szükséges a készségalakításhoz: hangképzési képesség (melyet a kötelező fonetikai gyakorlatok, a minimális párokat kiemelő drillek és hasonlók alapozhatnak meg); hallási képesség (például a magyar nyelvű óravezetés rászoríthatja a nyelvtanulót); emlékezet; koncentráció; kombinatorikus és rögtönzési készség. Csak e képességek együttes mozgósítása hozhatja létre a készségben már domináns integratív összekapcsolást és automatizmust. A készség fejlesztésekor szükségszerű, hogy pedagógiai értelemben zártnak tekintsük, küszöbértékkel határoljuk, ennek tartalmi része azonban már a direkt tantárgyfejlesztés feladata.

2. A beszédkészség a magyar nyelv sajátosságai tekintetében

Medgyes Péter (1995) – a kommunikatív angoltanítással kapcsolatban – az ismétlésre támaszkodó drilleket és a prekommunikatív feladatokat hozza összefüggésbe a részkészségek fejlesztésével mint a nyelvi szokásrendszer kialakításnak kezdeti lépéseivel. A szegényesebb morfológiájú angol nyelv esetében azonban bizonyos szintagmák, magmondatok ismétlésekor előálló rosszul sikerült szósaláták is „hamarabb” mutatnak a mondat (mint integrált szint) vagy a megnyilatkozás felé (pl. a nevek alanyi és tárgyi pozícióba helyezése, személyes névmás használata és jelöletlenség az ígén), mint az összehasonlíthatatlanul bonyolultabb morfológiájú magyar nyelv esetében (a tárgyrag vagy az igei személyragok toldalékolásának sokrétűségével). A magyar nyelvben – tipológiai sajátosságai révén – a mondat tema-

tikus szerepeinek jelölésében is döntően részt vesz a morfológia, ezért a mondatalkotás fonológiai-morfológiai ismeretek sokaságát inkorporálja (Pléh 1998b). Úgy tűnik, hogy az angolszász szakirodalomból készségfejlesztő gyakorlatok egykönnyen nem importálhatók a magyartanításba. Esetünkben, ahol a készségfejlesztés megindulását éppen a morfológiai komplexitás késleltetheti, áthidaló megoldásokra, speciális és egyszerűsített beszédgyakorlatokra van szükség, amelyek integrálni tudnak képességeket, másutt tárgyalt és tudatosított grammatikai jelenségeket, funkcionális, kontextuális szempontokat együtt felvetve. Az elméletileg jelentkező problémák eme sietős felvázolásával nem annyira a magyar mint idegen nyelvi beszédképesség fejlesztésének nehézségeire szándékoztam utalni, mint inkább olyan körülményekre, amelyeket egy elemi készségfejlesztő tevékenységekre történő javaslatlátnak feltétlenül figyelembe kell vennie.

3. Gyors közbevetés: vázlatos példa egy helyzetgyakorlatra

A tanulók körben ülnek. A kört székek alkotják. A tanár is itt foglal helyet. Nem frontálisan helyezkedik el a tanulókhöz képest, s ez önmagában csökkentheti a metanyelvi megszólalások dominanciáját. A magyarázatok és a dialógusszerű illusztrációk különbségét hanghordozásával vagy felállással jelezheti. A mellette lévő két szék (s egy odaforduló deixissel bármelyik másik szék is) mindig egy potenciális TE pozíció. Középen – az asztalon, illetve a széken – tárgyak, személyek képe (mint potenciálisan határozott névelős szavak, birtokjeles szintagmák, a kép felismerhetetlensége esetén mutató névmás, felismerés esetén tulajdonnév, névelőtlen étel- és italnevek stb., melyek a tanulócsoporthoz előismeretei szerint csoportosíthatók).

TANÁR: Mondd meg, mit kérsz ... (körbenéz a tanulókon)..., Maria?

MARIA: A parlament fotóját/ezt/azokat kérem. (Vagy: Pizzát kérek. Fantát kérek.)

TANÁR: Mit is kér Maria... (kérdően az egyik tanulóra néz), Tom?

TOM: A parlament fotóját ... kéri Maria. (Vagy: Pizzát kér Maria.)

A „kínálást” és az erre való reflektálást minden tanuló végigcsinálhatja két másik, tetszőlegesen választott társával úgy, hogy ő maga a tanári mintát követve két új, de perspektívaváltó rövid párbeszédet indít el. Az efféle helyzet a kétféle ragozási paradigma alapvető megközelítésére jó, de korántsem könnyű, mert a grammatikai problémát nem egyszerűsíti le abból az összetettségből, ahogyan az a nyelvünkben jelen van.

4. A képességek aktivizálása a bemutatott gyakorlatban

Az előbbi példában a felsorolt képességekből az utolsó négyre irányul a gyakorlat. Csak az emlékezeti, koncentrációs, kombinatorikus, rögtönzési képességek és a kellően elővezetett nyelvtani ismeretek integrációja hívja elő a megszólalást. A képi

és verbális segédanyaggal közvetett kapcsolatot létesíthet a nyelvtanuló, és ez a közvetettség a mentális műveletekre tereli a hangsúlyt. Olyan gyakorlásról van szó, ahol ismeret, képesség és megszólalás kölcsönösen feltételezik egymást. A tér elrendezése a mozgósítandó nyelvi formát indukáló segédanyagra tereli a figyelmet, a vizuális segítség ellenére a tényleges cselekvés (ti. a választás, kérés) verbalizálása mentálisan zajlik. A fenti képességek sorához társulhat még kezdeményező készség és játékoság, de csak annyiban, amennyiben ezt a tanulócsoporthoz előhozza; felnőtt csoport esetében nem tanácsos alapozni rájuk. A beszédtevékenység nem foglalkozik tudatosan nyelvtani jelenségekkel, mégis jól láthatóan magában foglalja, alkalmaztatja a nyelvtani szabályokat, ám ezek tudat előtti szintre szorulnak vissza éppen az előtérbe kerülő képességek aktivizálása révén. Nem tekinti feladatának a hangképzés kimunkálását sem, ellenben pallérozza, csakúgy, mint a vele kölcsönösségi viszonyban lévő beszédértést. Mivel a készségfejlesztésnek az egyéni megszólalás, a szóhoz jutás, a megszólalás automatizmusának és folyamatosságának megteremtése az elsődleges célja, ezért a legkiemeltebb szerepet az emlékezet kapja meg benne (a lexikon aktiválására, több szabály egyidejű kezelésére), a koncentráció és a kombinatorikus készség fejlesztése (a hangképzés és a jelentés összekapcsolásának szinkroniáját elősegítve a pontos morfémaszekvencia képzéséhez), valamint a csoportdinamika. Az emlékezet fejlesztésének ezt a módját nem csupán tanuláseméleti megfontolások indokolják, hanem a magyar nyelvnek az a főtebb már érintett tipológiai sajátossága, hogy egyetlenegy mondatbeli szó megalkotásának morfológiai folyamatában, az elemek elrendezésében döntő fontosságú az emlékezőképesség: a tárolás aktiválásának és a meghatározott kontextusú előhívásnak a folyamata.

A csoportdinamikát a motiválás miatt tekinthetjük kiemelten fontosnak. A csoportdinamika ereje, kiszámíthatatlansága jótékonyan elfedi az elemi kombinációk megtételének feladatjellegét, felgyorsítja a szabálykövető műveletet, ráadásul a tanórai kereteken belül a szituációt realizstikussá (Medgyes 1995) és nyitottá teszi. (Ott, helyben dől el, ki mit választ, milyen formákat képez, s a többieknek mi marad a képekből). A képek „fogyása” miatt minden előre kigondolt megnyilatkozásra csak időleges stratégiákat állíthat fel a tanuló, s ez utat enged a külvilágbeli folyamatos kommunikációban adaptív szempontból szükséges rögtönzési képesség kibontakozásának. A dinamika, a láncfolyamat leállása, melyet esetleg a tanár a székről való felállással is nyomatékosíthat, alkalmat adhat a metanyelvi magyarázatoknak – persze csak akkor, ha szükséges.

5. A beszédfejlesztő tevékenységek kívánalmai

Talán ismerős a következő tanórai szituáció. A tanár megkérdi: *Hány óra?* A TPR (*total physical response*) reakció azonban nem a karórára pillantás, hanem a füzetlapok surrogása, a keresgélés, mely a számnevek és az idő kifejezésére irányul.

Több érv a beszédfejlesztő tevékenység tanórán belüli izolálása mellett szól; amellett, hogy az ilyen gyakorlatok végzésére mindig az óra többi részétől erősen elütő keretek között, afféle *beszédsarok* (vagy *beszédpercek*) címszó alatt kerüljön sor. Vagyis a nyelvtanulók padjuktól, íróeszközeiktől és mindenekelőtt könyvüktől-füzetüktől megszabadulva kör- vagy U-alakban foglaljanak helyet, hogy az így létrejött helyzet (a füzetétől, könyvétől eltérő) külön, konkrét világot alkosson, amelynek meghatározott helye és ideje van. Mintha akkor és ott folynának az interakciók, melyeknek – tudjuk persze – soha sincs akkora tétje, mint egy darab sajt kiválasztására irányuló, tétován összehozott megnyilatkozásnak a boltban. Amennyire lehetséges, jelezhető és egy beszédsaroknyi téridőben jelzendők is azok a szituatív tényezők (helyszín, résztvevők, regiszter, az egyénileg megteendő megnyilatkozások hossza), amelyek a kicsalogatott megnyilatkozásokat befolyásolják. A tanulók és a tanár még a beszédsarokban is különféle módokon bizonyára reflektálni fognak az iskolai, nyelvórai helyzetre. A több szinten folyó kommunikációs helyzetben mindazonáltal az a beszédsarok célja, hogy a helyzet révén a figyelmet a grammatikai és funkcionális összekapcsolásra terelje, és ezekre irányuló mintákat adjon. A térnek ezen túlmenően – a kognitív megközelítései szempontot szem előtt tartva – a magyar nyelv bizonyos grammatikai jelenségeit is feltáró szerepe van.

6. *Mögöttes tértartományok*

A valódi megnyilatkozások megtételekor a beszélő fejben zajló műveleteit mindig segíti a konkrét beszédhelyzet: típusosan az *ott* és *akkor*. Ám nem csupán ennek a kommunikációs mintázatnak, valamint a térfelhasználásnak mint az emlékezetfejlesztéshez nyújtott tanórai segítségnek a szempontjából érdemes a nyelvet és a teret összekapcsolni. A nyelvi és a vizuális rendszer lehetséges kapcsolatával foglalkozó kognitív nyelvészeti kutatások az utóbbi évtizedekben a nyelvsajátos és egyetemes elvek vizsgálatával a tér nyelvi megragadására, az ilyen értelmű összekapcsolásokra számos – az alkalmazott nyelvészetben is jól használható – modellt, sémát dolgoztak ki (Langacker 1987, Lakoff 1987). Ezek a sémák, modellek alkalmazhatóbbaknak tűnnek a magyar mint idegen nyelv oktatásában is, mint például a más szempontból ugyancsak fontos generatív nyelvészeti eredmények. Kevésbé formálisak, és képességük révén a tanórai gyakorlatba jobban integrálhatók. Ráadásul magyarázó nyelvtanként használva, a mögöttes nyelvi tér kognitív feltárásával meglepően jól értelmezhető a legnehezebb nyelvsajátos jelenségek, miként ez a későbbiekben látható lesz a magyar tárgyhatározottság érintőleges tárgyalásakor. A magyar nyelvet tanulónak minden bizonnyal igen gazdag térfelbontással van dolga, s ezt a térfelbontást nyelvünk sok jelenségben kódolta is, grammatikalizálta. Közhelyszámba megy a mutató névmásokon, egyes határozószókon a palato-veláris korrelációkban megőrződött távolságjelzés, a locativusi ragok gazdagsága esetrendszerünkben, az irány-

hármasság forrás- és céltartománya közötti mozgás és a statikus helyfoglalás megkülönböztetése, valamint a bent-, rajta- és közelben levés hármassága (Csonka 2001). A locativusi ragokat felvevő vonzatok és az igeekötők révén a tértartományok, térirányok jelzése az igére is átkerül, megváltoztatják az ige akcióminőségét, aspektusát, vagy értelmét metaforikusan kiterjesztik. A magyarban gazdag térfelbontás megértésében segítséget nyújthat a tárgyészlelés pszichológiai modelljét követő kognitív szemantika elméleti kerete, amely a nyelvi viszonyokat alkotó entitásokat mint figurákat *Gestalt*-szerűen egy háttérben értelmezi, s tér- valamint időkapcsolatok révén ragadja meg (Langacker 1987). A magyar mint idegen nyelv kognitív felvetésében a térnek eme újabb értelme nemigen hagyható figyelmen kívül.

A tér magyar nyelvi konceptuálódásának megvilágítása végett térjünk vissza a korábbi (nehézségi foka miatt nem túl szerencsés, de talán éppen ezért további vizsgálódásra érdemes) példához, a magyarban igen nehéznek számító kétféle igeragozás tanításához! Az igeragozási paradigmák terminológiai eltérései (alanyi–tárgyas, tárgyatlan–tárgyas, határozott–határozatlan, határozatlan tárgyú / általános alanyi – határozott tárgyú tárgyas) elég jól szemléltetik a konjugációk racionális-logikai értelmezésében jelentkező ellentmondásokat. (Ez már egy érv a kizárólagosan racionális megragadásuk ellen.)

A határozott tárgyhoz igazítandó igei forma sok fejtörést okozott a magyar nyelvtudomány-történetnek is. A tárgy határozottságának kritériuma mai szintaktikai megközelítésben a tárgy DP-pozíciója, de a magyart idegen nyelvként tanulóktól nem várható el a magyar mondat szintaktikai mélységének az átlátása. A tárgy határozottságának szemantikai meghatározása is számos ellentmondást hoz a felszínre. Jelzésképpen néhány kérdés: Miként kerülnek bizonyos – nagyon is határozott – névmások a határozatlan tárgyak közé? S ha igen, mi lehet a magyarázata annak, hogy E/1-2. személyű névmások határozatlan ragozású igék tárgyai lehetnek (*Kedvel engem. Kedvel minket*), míg E/3. névmás határozott ragozású igéké? (*Kedveli őt. Kedveli őket*.) Vagy miképpen magyarázunk egy meg sem említett tárgyat? (*Veszek az almából*.) Ugyancsak: *Várom valakidet.* , *'Azt kérem.* vs. , *'Azt* , *'kérek. Látok.* vs. *Látom.* Ez utóbbi példák megmutatják, hogy a határozott tárgy definiálása mennyire problematikus, mivel az egyik felállított szabályt felülírja egy másik (vö. Szili 2000a). S végül: melyik paradigmába tartozik az implicativusi *-lak/-lek*?

Az egyes számú személyes névmások határozatlan tárgyként való megjelenését, ilyen értelmű különállását például még az 1999-es *Új magyar nyelvtan* is rejtélyként emlegeti (É. Kiss–Kiefer–Siptár 1999). Erre a dilemmára reagálva Pete István Jurcenko nyomán egy térbeli ábrát mellékel dolgozatában, amely az E/1. személyű beszélőhöz **közelebb** helyezi el az *engem, téged, minket, titeket (bennünket, benneteket)* személyes névmási tárgyakat – azt érzékeltetve, hogy ezek a beszélőhöz a beszédhelyzet révén legközelebbi térpozíciókat foglalják el (Pete 1998). A

nyilvánvaló **térbeli közelség** révén – hangozhat egy lehetséges érvelés – szükség-telen a határozottság igei jelzése. Ezzel szemben az E/3. személyű tárgyak **térben távolabbi**, bizonytalanabb pozíciókat foglalnak el, itt szükséges a tárgyhatározottság igei történő jelzése.

Lotz János, aki alapvetően strukturalista eszközökkel vizsgálta a magyar nyelv rendszerét, ugyancsak az előbbihez hasonló eredményeket közöl. A személyes névmások szemantikai szerkezetét egy topológiai modellben értelmezve arra a következtetésre jut, hogy az első két személy mint résztvevő elem a beszédhelyzet révén összetartozik – szemben a harmadik személlyel mint nem résztvevő elemmel. Több írásában is az általa T-struktúrának nevezett ábrával szemlélteti ezt a szembenállást (Lotz 1976). Mindezt azt jelentené, hogy a magyar személyes névmásoknak ezen az alapon nem pusztán szekvenciális-numerikus rendjük van, hanem a térbe ágyazottan az *ő* messzebb van a beszélőtől, mint a *te*.

A következőkben a kognitív nyelvtan eszköztárának segítségével megkísérlem rekonstruálni a magyar nyelvi rendszerben kódolt tértartományokat. Csak vázlatosan utalhatunk az elméleti keretre és annak a konkrét következtetéseket meghatározó alapvetésére. Az egyik legfontosabb megszorítás, hogy ehelyütt a történeti nyelvszemlélet következtései a háttérben maradnak, és nyelvközi vizsgálatok eredményei nyomán kialakult értelmezési keretet alkalmazunk a magyar nyelvre. Másodsorban a térre vetített nyelvi kategóriákat elmosódott határúaknak tartjuk, mint ahogy a térkontinuum feltételezett tartományainak is vannak prototipikus és kevésbé prototipikus pontjai (Lakoff 1987). Az ilyen kognitív szemantika előnyeit így összegzi Jackendoff: „A lényeg az, hogy a folytonos »kognitív terek« bevezetése, amelyekben a szavak csomóponti értékeket választanak ki, fontos gazdagítása az egyszerű kategoikus jegy-rendszerek mögött álló konceptuális struktúra kifejezőerejének.” (Jackendoff 1992: 89).

Más nyelvekben is megfigyelhető sajátosság a tér több tengely mentén történő értelmezése (pl. gravitációs, frontodorzális), ami a különféle nyelvi eszközökkel kifejezett helykódolások halmozására ad lehetőséget. Egy entitás helyének nyelvi behatárolása több locativussal fészekszerű elrendeződésben értelmezhető (Langacker 1987). A magyar nyelvben számos nyelvi forma azt mutatja, hogy a beszélő egocentrikus beszédpozíciójára egy radiálisan felfogott tér koncentrikus *magjában* való helyfoglalás a jellemző, amelynek az „itt és most” révén egy határozott referenciapontként szolgál a tér többi tartományára nézve. E referenciaponttól ellépve két (megint csak nyelvi kódolással) kiugró kereső tartomány van (Langacker 1987), amelyek értelmezik, hogy például a tárgyi entitás a referenciaponthoz *közel* vagy attól *távol* van. A személyes névmások lotzi szemantikai struktúrájának értelmében például a második személyű entitás a közel tartomány prototipikus pontján van. Kiugró jellegét támasztja alá egyrészt az, hogy mondatbeli tárgyként a határozottságát kü-

lön az igén nem jelöljük, másrészt a már korábban említett (E/1. személyű alany és 2. személyű tárgy viszonyát kifejező) bennfoglaló igei alak. Névszói locativusaink is őriznek egy *közelben levés* tartományt (adessivus), amelyet igazán az sáncol el nyelvünkben, hogy a *honnán* és a *hova* irány mentén is megőrződött (ablativus, allativus). A térnek ez a konceptuálása a határozottsággal is korrelál olyan formában, hogy az ige jelezte alanyi referenciaponttól a tárgy felé haladó akció iránya az, amire a kétféle igeragozási paradigma logikája épül. A Sherwood (1996) által Abondolo-körökként emlegetett a jelenséget és a konjugációk használatára vonatkozó szabályszerűségeket Abondolo (1988) írta le. Mindez azt is jelentené, hogy a magyar nyelvben az igeragozási paradigmák választására vonatkozó beszélői döntések nem a tárgy határozottságának függvényében történnének, hanem tér- vagy irányjelölések mentén. Ennek eldöntése további kutatásokat igényel, annál is inkább, mivel a magyar térkonceptió Szilágyi N. Sándornak (1996) a magyar helységnevek raghasználatán alapuló érvelése szerint a fenti képtől komplexebb, amennyiben a beszélőközösség etnocentrizmusa jegyében a 'távol' a 'benne levés'-sel azonosul, a 'központ' pedig a 'kint'-tel.

A kognitív szemantika jegyében az elmosódott határu tér tartományok azokat a nyelvtani kategóriákat is megvilágítják, amelyeknek kétféle értelme kontextustól függően változó, paradoxikus. Ilyenek a tárgyi mutató névmások (fókuszpozícióban lévő *ezt*, valamint *azt*), mivel tárgyi projekcióban mindkettőt a térnek a referenciaponthoz közeli és távoli tartományában is azonosíthatjuk. Az utóbbi esetben, a közeli tartományban értelmezett mutató névmási tárgy partitívusi értelmet kap. Ez a magyar többség sajátos kifejezéseivel (aggregátum, általános), a többféle többessel (általános, birtoktöbbsesítő) és a birtoklás megint csak nyelvsajátos kifejezésével, a *habeo*-szerkezet hiányával is nyilvánvaló kapcsolatokat mutat, melyeknek részletezésére ehelyütt nincs mód. Éppen olyan magyar nyelvtani sajátosságokkal, magyar nyelvi többlet- vagy hiányjelenségekkel tűnik összekapcsolhatónak a tér nyelvünkben megfigyelhető konceptuálása, amelyeket a magyar mint idegen nyelv oktatásában a legnehezebb, preskriptív szabályokkal megközelítve nemegyszer ellenmondásos nyelvtani jelenségekként tartunk számon. A kognitív grammatika keretében értelmezve őket feltárhatóvá válik az a folyamat, ahogy az anyanyelvi beszélő kognitív és nyelvi érése folyamán belenő ebbe a nyelv mögötti mentális térbe, amelynek vonatkozásait és a benne való eligazodást a nyelvünket idegen nyelvként tanulónak grammatikai, kommunikációs, kontextuális mintázatokban kell megszoknia, megtanulnia, belaknia. Erre mód nyílna a *beszédsarokban* folytatott gyakorlatok segítségével vagy a szabályok tudatosításához eszközül szolgáló kognitív grammatikai magyarázattal. Tanórai alkalmazásra a nyelvtani kategóriákat ábrázoló mátrixos (Langacker-féle) kompozitumok kidolgozottságuk miatt talán túl komplexek. A Mark Johnson és George Lakoff által javasolt – az emberi testi tapasztala-

tokra visszakövetkeztetett – mozgásos képi sémák azonban nagyon jól alkalmazhatók (Lakoff 1987). A magyar mint idegen nyelv tanára az irányhármasságként emlegett jelenséget voltaképpen a 'forrás–tartály–cél' képi séma segítségével értelmezi. Annak kifejtése és igazolása, hogy a magyaros szerkezeti minták a többi séma segítségével miként értelmezhetők, túlnő e dolgozat szűkebben vett tárgyán. Az elnagyoltan ismertetett térrekonstrukció adekvátsága talán már ennyiből is érzékelhető.

7. Záró megjegyzések

A magyarra kidolgozott kognitív grammatika tisztázhatja, hogy a példának használt kétféle ragozás tanítására mozgósított tevékenységtypust miként kell felépítenünk, vagy akár azt is, hogy a konjugációk beszédkészség szintű elsajátításában milyen hierarchiát vagy modularitást kell követnie a magyartanárnak. A vázolt gyakorlattípusnak nagy előnye ugyanis, hogy igen könnyen variálható, rugalmasan alakítható, de a változatok nem elszigetelten, hanem egymáshoz való viszonyukban is strukturálhatók.

Visszafelé lépve a nehézségi fokok mentén, a tevékenység **egyszerűbb** formája például alkalmazható sokkal alapvetőbb nyelvi jelenségek általánosabb megközelítésére, mondjuk csak a tárgyrag kapcsolására irányítva a figyelmet, a toldalékolást csak az egyik igeragozással összekapcsolva. (Erre a tárgyat külön morfémmal nem jelölő anyanyelvűeknél vagy egyéb interferenciák miatt amúgy is szükség van.) Még elemibb fokon például a *kérek* igét panelszerűen, egészen is bemutathatja a gyakorlat, adott esetben a nagy gyakoriságú, kivételt képező, de reprezentatív főformák tanításához. A beszédtevékenység elsősorban a vonatkozó nyelvtan tárgyalásakor – mintegy az alkalmazás és gyakoroltatás részeként – mozgósítható, törekedve arra, hogy ne elvont szinten, hanem lehetőleg szituatív módon történjen az alkalmazás. A bonyolultabb, például mondat szintű egyeztetések felé is továbbépíthető a gyakorlás – elszórtan, majd egyre sűrűbben beépítve a kivételeket, egészen az „idioszinkratikus” jelenségek felé. A *beszédsarok* konkrétsága révén a különböző nyelvi jelenségek szituációk lehetséges tartalmai, nem pedig nyelvkönyvfejezetekbe szabdaltszövegek, minthogy azokat színpadszerűen ugyanaz a tér képezi le. Például: „Hol vagyunk? Egy piacon, könyvtárban, boltban, étteremben.” Egy ilyen hallott inputhoz asszociálhatjuk a helyhatározórag helyes kiválasztása után (a jelentést mintegy motiválva) a tárgyi változók körét: *almát, nyelvkönyvet, kenyeret, levest* kérhetünk (az ilyen helyeken). Ilyenkor a lexikai tudás aktivizálása felé billen el a gyakorlat. Csak jelzésképpen említem, hogy az összekapcsolások segítségével a helyzetgyakorlat szolgálhatja a kommunikatív kompetenciához elengedhetetlen regiszterek megismerését, tudatosíthatja a kérés típusok, köszönetformák, köszönések különbségeit. A köszönés például előzetesen összekapcsolható az idő

kifejezésével. És így tovább. A helyzetgyakorlat kiterjeszhetősége szinte végtelen, de elemi beszédkészség-fejlesztő gyakorlatként helyzetgyakorlat körülbelül 5–10 percnyi lebontásban alkalmazható, egy-egy tanórán belül a fokozatosság elvét körültekintően betartva.

Az ilyen típusú beszédtevékenységben a tanulók figyelme a racionális, megértésalapú tanulásmódok felől jórészt a figyelem összpontosítása, a (felnőtteknél már tudatos) emlékezés és a – segítő eszközöket nélkülözni kénytelen – fejben történő problémamegoldás felé terelődik. Mindez módot ad a monologizáló beszédtdredékek előhívására, mintegy beindítva a beszédprodukciót, de redukált minikontextus felállításkor, amikor a szituáció meglete elengedhetetlen a mondottak szemantizálásához, a monológyszerű megszólalás a dialógus felé is mutathat. A *beszédsarok*ban a metanyelvi magyarázatokat az elkülönített szituáción belüli konkrét instrukciók helyettesítik. A *beszédsarok* későbbi komplexitásának megértésében pedig jótékonyan segítenek az előzmények, a hasonló helyzeteket övező tanulói elvárások és az éberség. A szituatív tartalom, a pragmatikai háttérismeretek megértése azonban túlnyomórészt a nyelvtanulóra marad.

A köralakban történő helyfoglalás összefogottabb csoportfigyelmet tud megteremteni, a tanulók mozgatása, a feladatszervezés könnyen változhat. A tanulói adottságoztól függően igen gyors, pergő is lehet egy-egy gyakorlat, s elakadások esetén is a „mindenki mindenkiel szemben” helyfoglalás rászorít a mások, a hibák, a problémák figyelésére és egy igen komplex, sokirányú figyelmet igénylő helyzet kezelésére. A szituáció konkrétságában kulcsfontosságú a csoportdinamika ereje, az a tény, hogy előre nem kiszámítható, a tanár kitől kérdez, vagy az, hogy a tanuló mit választ, s ez bizonyos mértékben problémamegoldó helyzetet teremt (akár egy nyelvtani tesztben), ugyanakkor azonban – ha nem is valós, de – realizstikus kommunikatív helyzetet és kontextust is vázol a nyelvi probléma köré (nem úgy, mint gyakran a nyelvtani tesztben), kikényszeríti az adott szituációba történő behelyezkedést. Példámban az olyan lexikai elemek, mint a *pizza*, a mutató névmások a kommunikatív tartalom magabiztos szemantizálását szolgálják a nyelvtudás, a szókincsismeret már kezdetlegesebb fokán is. A diáknak alkalmaznia kell a nyelvtani szabályt, figyelnie kell egy álpárbeszédes helyzet előzményeire, fejben kell tartania azt (memória) és reagálni rá (rögtönzés), ám úgy, hogy nem egy előre kijelölt szót kell tárgyesetbe tennie (mint például a hagyományosabb feladatípusokban), hanem meghatározott mértékig beszélőlése van a beszédprodukció irányába, ekképp a döntéshelyzet és a fonetikai megformálás mentális folyamatait neki kell szinkronba hoznia. Nem annyira a deklaratív, mint inkább a procedurális memóriára irányul a feladatvégzés: az információk továbbítására, megfelelő összekapcsolására.

A tevékenységsor kétségtelenül komoly előkészületeket, pontos, jól megválasztott instruálást, empátiát, többszintű figyelmet igényel a tanár részéről, s odafigyelést,

fülelést, találékonyságot, határozott nyelvi és nem nyelvi intenciókat, reakciókészséget a másik oldalon. Könnyen belátható azonban, hogy ezek azok a képességek, amelyekre a mindennapi kommunikáció során is szükség van, legalább annyira, mint a szabályismeretre. Az egyébként nem elhanyagolandó esetleges hibajavítások, a tudatos visszacsatolások viszonya a helyzetgyakorlatokhoz, a nyelvi másságra történő rászorítás, az oldott, de koncentrációt igénylő szituációk létrehozásának tanárra rótt feladata egy másik dolgozat tárgya lehetne. Mint az is, hogy egy ilyen sikeresen megvalósuló helyzetgyakorlat dinamizmusa milyen kultúráképet kommunikál.

IRODALOM

- ABONDOLO, Daniel (1988): *Hungarian inflectional morphology*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- BARTOS Huba (2000): Az alanyi és tárgyias ragozás szintaktikai háttere. In: *Strukturális magyar nyelvtan 3.* (Szerk.: Kiefer Ferenc) Budapest, Akadémiai K. 653-761.
- CSONKA Csilla (2001): A névszói toldalékok tanításmódszertani csoportosítása a magyar mint idegen nyelv szempontjából. *Hungarológiai Évkönyv 2.* 9-17.
- EYSENCK, Michael – KEANE Mark T. (szerk.) (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- GÓSY Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina
- HUSZÁR Ágnes (2001): A nyelvtani nem a mentális lexikonban. *Modern Nyelvoktatás 4:* 31-38.
- JACKENDOFF, Ray (1992): Mi egy fogalom, ha megragadható? *Janus*, 1992. ősz: 61-96.
- KELLY, Lois G. (1976): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Newbury House Publishers
- KERESZTES László (1995): *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem
- KIEFER Ferenc (1999): Az igeragozás. In *Új magyar nyelvtan* (Szerk.: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter). Budapest, Osiris. 210-220.
- KIEFER Ferenc (2000): A kognitív nyelvészet: új paradigma? In Csányi Vilmos – Kampis György – Pléh Csaba (szerk.): *A megismeréskutatás útjai*. Budapest, Akadémiai K.
- LAKOFF, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago–London, The University of Chicago Press
- LAKOFF, George (1992): Néhány empirikus megjegyzés a fogalmak természetéről. *Janus*, 1992. ősz: 97-120.
- LANGACKER, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar I*. Stanford, California
- LANGACKER, Ronald W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar II*. Stanford, California
- LOTZ János (1976): *Szonettkoszorú a nyelvről*. Budapest, Gondolat
- MEDGYES Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Kiadó
- NAGY József (1999): A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra 1:* 14-26.
- PELYVÁS Péter (1995): *A Reader in Cognitive Grammar for Students of English*. Debrecen. Kézirat
- PETE István (1998): A magyar igeragozás típusai. In: *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei*. Szeged
- PLÉH Csaba (1998a): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest, Typotex
- PLÉH Csaba (1998b): *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest, Osiris
- PLÉH Csaba (2001): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*, Budapest, Osiris
- SÁRY László (1998): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Pécs, Jelenkor
- SHERWOOD, Peter (1996): *A Concise Introduction to Hungarian*. London: School of Slavonic and East European Studies
- SZILÁGYI N. Sándor (1996): *Hogyan teremtsünk világot?* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács

- SZILI Katalin (2000a): A tranzitivitás morfoszintaktikai összefüggései. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 41-53.
- SZILI Katalin (2000b): A pragmatikai kutatások a nyelvoktatásban (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására). *Hungarológiai Évkönyv* 1: 113-119.
- WEBER Katalin (2002): „Ne zavarj köreimet!” Szempontok a magyar tárgyhatározottság kérdéséhez – kognitív nyelvészeti keretben. Pécs. Kézirat
- WEBER Katalin (2002): A magyar nyelv számvonatkozásai. Pécs. Kézirat

II. MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET

Cz. Farkas Mária

Balogh József, a szerkesztő

„A múlt világháborút nem a harctéren veszette el a magyarság, hanem a nyugat-európai közvéleményben: a magyarnak azzal a képével szemben, amelyet ellenfelei állítottak a világ elé, nem tudott olyan képet vetíteni, amely meggyőző erővel védhette volna meg jogait. Ezért a magyarságról szóló külföldi irodalom az önvédelem parancsoló érdeke.”¹ – mondta Balogh József, a két világháború közötti időszak szellemi életének fontos szereplője. Nevét ma már kevesek ismerik.

Az első világháborút követően a gróf Klebelsberg Kunó kultuszminiszter által képviselt kulturális irányzat kiemelt feladatának tartotta a nyugati kapcsolatok kiépítését, valamint a magyar kultúra külföldi terjesztését és népszerűsítését, továbbá az ország gazdasági és politikai helyzetének megismertetését. Ezt a politikát követte Balogh József is. Ki is volt Balogh József? „Szürke eminenciás volt, ám e különös évtized egyik legbonyolultabb összetételű szellemi embere is egyúttal.”² – mondja róla kortársa, Passuth László.

Apja, Balogh Ármin (1877-ig Blum Ármin) professzor, tudós, bibliakutató, orientalista, az Országos Rabbiképző Intézet magyar–történelem szakos tanára és könyvtárosa.³ Ő tanította a magyar plutokrácia idősebb sarjait magyarra, köztük az adott időszak egyik legbefolyásosabb emberének, báró Kornfeld Móricnak⁴ az apját. Tanítványai, akik később komoly szerepet vállaltak a magyar gazdasági és szellemi életben, barátjukká fogadták és támogatták tanáruk fiát.

Balogh József 1893. június 12-én született Gödöllőn.⁵ Filozófiai tanulmányokat folytatott, az ókeresztény irodalom és a kora középkori történelem nemzetközi leg elismert kiváló szakértőjeként és kutatójaként tartották számon.⁶ A Kornfeld

¹ Balogh József: *A nemzeti önismeret eszközei*. In: Magyar Csillag, 1942/4: 620.

² Passuth László: *Balogh József*. in: Magyar mártír írók antológiája, Magvető Kiadó, Bp. 1970. 103.

³ Ő fordította le *Spinóza Ethikáját*, *Bacon Novum Organum* című munkájának az első részét és *Bryce Római Szent Birodalom* című művét. A Heinrich-féle Egyetemes Irodalomtörténetben ő írta *A keresztény latin irodalom* című részt.

⁴ Kornfeld Móric báró, a Ganz Danubius, majd a Weiss Manfréd Művek igazgatója, számos nagyvállalat igazgatótanácsának tagja.

⁵ Tanulmányait a budapesti, a berlini, a müncheni, és a freiburgi egyetemen végezte 1911 és 1915 között. 1918-ban a Budapesti Tudományegyetemen bölcsészdoktori oklevelet szerzett.

⁶ Főbb művei: *“Vasa lecta et pretiosa”*, *Szent Ágoston confessiói* (Bp. 1918.), *“Voces paginarum”*. *Adatok a hangos olvasás és írás történetéhez* (Bp. 1921.; németül Leipzig, 1927.), *Szent Gellért és a “symphonia Hungarorum”* (Bp. 1926.), *A magyar műveltség sorsa* (Bp. 1927.), *Rex a recte regendo* (Cambridge, 1928.), *A magyar királyság megalapításának világtörténelmi háttere* (Századok, 1932.), *A klasszikus műveltségért* (Bp. 1934.), *Libellus de institutione morum, Szent István Intelmei (Scriptores rerum Hungaricum, II. Bp. 1938.)*, *Szent István “Intelmei”-nek forrásai* (Bp. 1936.). Fordításai: *Harnack, Adolf von: A szerzetesség. Ideáljai és története* (Bence János álnéven, Bp. 1911.), *Szent Ágoston Vallomásai 1-2.* (Bp. 1943.).

barátság révén Bethlen István, valamint a *Magyar Szemle Társaság* szellemi köréhez tartozott. Ez a társaság folyóiratával és könyvsorozataival a húszas évek végén a konzervatív kormánypárt mellé egy tágabb értelmiségi szakember-réteget igyekezett megnyerni. Ez a csoport a nyugati, elsősorban az angol és francia orientáció híve volt, és Balogh József ennek a nyugat-európai orientációnak egyik szervező egyénisége, – mondhatnánk – kulcsembere volt. Nem kétséges, hogy azt a politikát, amit Balogh József követett, Bethlen István és Kornfeld Móric határozták meg, de ötletei, nemzetközi kapcsolatai, szervezői tehetsége nélkülözhetetlenné tették őt ebben a politikai körben.

Balogh József a szülői házból két meghatározó örökséget hozott magával: mély ószövetségi kultúrát, valamint egész Magyarországot behálózó kapcsolatait. Szinte példa nélkül álló nyelvtudása, beszédkészsége az antik talajban gyökerezett. Filológusként, a patrisztikai tudományok nemzetközileg elismert művelőjeként fontosnak tartotta a klasszikus műveltséget. Meggyőződése volt, hogy szellemi és tudományos életünket a görög-latin nyelvi és történeti tanulmányok felé kell orientálni.

„Nincs nemzet, amely elég gazdag, hogy lemondhatna a görög-római élet reánk hagyományozott kincseiről: mi magyarok talán legkevésbé mondhatunk le róluk. Vészes önáltatás volna, ha azzal kecsgetnők magunkat, hogy tulajdon szellemi multunk elégséges nemzeti műveltségünk gyarapítására és felvirágoztatására.”⁷

Ezek a gondolatok fogalmazódnak meg a *Parthenon*, a *Klasszikus Műveltség Barátai Egyesületének* programjában is, amelynek megvalósításában Balogh József fontos szerepet játszott.⁸ Az egyesület célja az volt, hogy a művelt közönséget fogékonyra tegye a klasszikus hagyományok maradandó értékei iránt, és a klasszikus műveltséget ápolja és fejlessze. Az egyesület gyűlések tartásával, hírlapi cikkekkel, tanulmányokkal és önálló könyvsorozattal hirdette a klasszikus műveltség fontosságát. Tagjai között a magyar közéletben jelentős szerepet játszó személyeket találhatunk: Baranyai Lipót⁹, Szinnyei József, Hóman Bálint, Kornis Gyula, Ravasz László¹⁰, Márai Sándor stb.

Balogh József a klasszikus műveltség terjesztésének ügyét szolgálta a *Magyar Szemle Társaságnál* végzett szerkesztői munkájával is. Az ő nevéhez kötődik két,

⁷ Balogh József: *A magyar műveltség sorsa*. Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság, Budapest. 1927. 8.

⁸ Ennek a szervezetnek az elődje a *Magyar Humanisztikus Gimnázium Hívei Egyesület*, amely 1917-ben jött létre, folyóirata a *Magyar Gimnázium*, amelynek évenként megjelenő füzetében Balogh József is megjelentette tanulmányait.

⁹ Baranyai Lipót: a Magyar Nemzeti Bank vezérigazgatója, az angolbarát liberális körök vezéralakja

¹⁰ Ravasz László: a református közélet vezető egyénisége, a Duna-melléki református egyházkerület püspöke, a MTA és a Kisfaludy Társaság tagja

irodalomtörténeti szempontból is jelentős könyv megjelenése: Babits Mihály *Dante-füzet*, valamint egy másik Babits munka, az *Amor Sanctus*.

Balogh Józsefnek – a középkori latinság szakértőjének – kétségtelenül nagy szerepe volt ezeknek a munkáknak a létrejöttében. Mindkét mű tökéletesen beleillik világgképébe: Dante a világirodalom nagy alakja, a középkori vallásosság összefoglalója, valamint, az *Amor Sanctus*, a Szent szeretet könyve középkori himnuszokkal latinul és magyarul, ahol a keresztény múlt legnemesebb és legművészebb irodalmi emlékei elevenednek meg. E két munka kapcsán kerül kapcsolatba, majd barátságba Babits Mihállyal, és kerül bele Balogh József a babitsi életműbe, mint inspiráló. Jóllehet világnézetük és társadalomszemléletük eltérő volt, de közös volt bennük az érték és a humánus tisztelete. Balogh Józsefben pedig „(...) becsülhetjük azt a szerkesztői becsületességet, amely komoly hatalmi és kultúrpolitikai fedezet mellett nem egyszer a megalázkodásig is elmenve kitart értéktisztelettől ihletett elképzelése mellett: hogy elvfeadás nélkül megnyerje a kor legjelentősebb költőjét, aki – bár rangos társadalmi pozíciókat tölt már be – a hatalmi védettségtől ekkor is épp elég távol állott.”¹¹ Kitaró szerkesztői munkájának is tulajdoníthatjuk, hogy e két Babits mű a *Magyar Szemle Társaság Kincsestára* sorozatban megjelenik. (Az *Amor Sanctus* a *Magyar Bibliophil Társaság* döntése alapján 1934-ben az *év legszebb könyve* lett. Ezt a címet a gondos és előkelő tipográfia miatt kapta a könyv.)

Balogh József a magyar műveltség ügyét elsőrendű nemzetpolitikai feladatnak tartotta. A klasszikus nyelvek ismerete mellett szükségesnek vélte, hogy a „nemzet elitje” a nagy népek nyelvén is értsen és beszéljen. Látta, hogy az első világháború után a Duna völgyében olyan bonyolult helyzet alakult ki, amely az értelmiség nyelvi szükségletére is hatással volt. Attól félt, hogy Magyarországot nyelvi elszigeteltsége miatt a belső és külső megnémulás veszedelme fenyegeti. A nyelv segítségével új távlatokat látott a magyarság nemzetközi boldogulása előtt. Komoly világpolitikai, gazdasági és diplomáciai érveket sorakoztatott fel a nyelvek elmélyült művelése mellett.

A franciaorientáltság híve volt, noha látta a német kapcsolatok fontosságát is. Lényegesnek tartotta a német nyelv ismeretét a világhatalmi viszonyok, a Német Birodalommal és Ausztriával való kapcsolatok miatt, de nézete szerint az az idegen nyelv, amely a magyarságot Európához kapcsolja, mégis inkább a francia. Ez a nyelv a diplomácia és a nemzetközi-európai érintkezés nyelve is. Úgy gondolta, hogy a kor tudományos és irodalmi életének is sokkal inkább Párizshoz kell igazodnia, mint az addig történt. Korábban Bécs–Berlin volt a tájékozódási pont, a kor politikai és

¹¹ Kabdebó Lóránt: A költő és egy szerkesztő. In: Mint különös hírmondó. Tanulmányok és dokumentumok Babits Mihályról. A Petőfi Irodalmi Múzeum és a Népművelési Propaganda Iroda közös kiadványa, Bp. 1983. 195.

gazdasági helyzete új orientációt igényelt. Az 1930-as évek közepén úgy érvelt, hogy: „Ha valaki önmagát illúziókba ringatva, kétségbe vonná Franciaország nagypolitikai jelentőségét a legutóbbi félesztendő diplomáciai eseményei megtaníthaták a valóságra. Hogy bennünket olyan hatalmas szerkezet ölel körül, melynek legalább is egyik fókusza Párizs, annak ránk nézve nemcsak gyakorlati, hanem nyelvi és szellemi következhesei is vannak. A francia politika, szellem és gazdaság világát nem eltávolítani, hanem közelíteni kell Budapesthez.”¹²

Ebben a szellemben indítja el 1932-ben a *Nouvelle Revue de Hongrie* francia nyelvű magyar folyóiratot, majd 1936-ban az angol olvasóközönségnek szánt *Hungarian Quarterly*-t. Ezek az orgánumok művelődéstörténetünk jelentős fórumai voltak, amelyek elsősorban hazai kulturális értékeket közvetítettek francia, illetve angol nyelven Európába, valamint az Egyesült Államokba, másodsorban pedig az európai értékek hazai megismertetésében és elfogadtatásában is részt vettek. Mindkét folyóirat szerkesztője Balogh József volt. A szerkesztő polgári munkaköre, fizetett állása az Auer Gázizzónál volt, ahol mint igazgató dolgozott. A két folyóirat szerkesztéséért nem kapott fizetést. A folyóiratok anyagi hátterét a Külügyminisztérium és a Bethlen Istvánhoz közel álló nagytőkés csoportok biztosították, elsősorban Baranyai Lipót és Kornfeld Móric köre.

Mindkét folyóirat arra vállalkozott, hogy képet adjon a magyar politika és gazdaság történeti és aktuális kérdéseiről, folyamatos áttekintést nyújtson a világpolitika minden nagy eseményéről, valamint bemutassa kultúránkat. Balogh József különös figyelmet fordított arra, hogy a folyóiratok segítségével a magyar kultúra teljesítményei rendszeresen és szervezett formában eljussanak angol és francia nyelvtérre. Különleges szervező tehetségével meg tudta nyerni folyóiratai számára a kor legkiválóbb szellemeit. Komoly irodalmi értékrend szerint mutatta be a magyar irodalmat a külföld számára. Ennek legjobb bizonyítéka, hogy a munkatársak között ott találjuk a Nyugat nagy nemzedékét; Babits Mihályt, Kosztolányi Dezsőt, Márai Sándort, Illyés Gyulát, valamint a kor legjobb esszéíróit; Halász Gábort, Sötér Istvánt és Szerb Antalt. A folyóirat olvasóinak a két világháború közötti időszak ismert művészettörténetészei adtak válogatást a magyar művészet történetéből (Bierbauer Virgil, Farkas Zoltán, Genthon István, Oltványi-Artinger Imre, Ybl Ervin stb.). A magyar néprajztudomány jeles kutatói pedig a magyar népi kultúra páratlan gazdagságát tárták az olvasó elé (Bálint Sándor, Győrffy István, Ortutay Gyula, Solymossy Sándor, Szendrey Ákos, Visky Károly stb.).

Balogh József különös alakját és szinte küldetés fontosságú szerkesztői és értelmiségsszervezői munkáját kortársainak visszaemlékezései emelték ki a múlt homályából.

¹² Balogh József: Nyelvismeretek, in: Magyar Szemle, 1935. I. 171.

Különös egyéniség volt. Kortársai azt mondják róla, hogy lényének, működésének fontos részét formálta a *décor*, a társadalmi-sznobisztikus elemek kultusza, a megkötések, zárt formulák, konzervatív társadalmi normák, melyekből társadalmi helyzete folytan nem engedett.

„A Magyar Szemle – a folyóirat és hozzá a folyóiratról elnevezett nagykönyvek és kiskönyvek sorozata – egy tudományos minősítő bizottság hatalmával ruházta fel: ezeken a publikációkon keresztül lépdeltek előre a magántanárok professzorokká. A Revue és a Quarterly révén személyesen is behálózta Nyugat-Európát. 36 névjegy típusa közül (a kollekción egy külön kis asztalon volt íróasztala mellett) az egyikben csak az állt, hogy Atheneum Club London. Tag volt.(...) De nemcsak az elit klubokban. A 36 névjegy tényleg 36 személyiségnek volt a parádéja – vagy bújócskája?”¹³

Frank Tibornak – aki az *Etnicity, Propaganda, Myth-Making* című könyvében egy fejezetet szán a *Hungarian Quarterly*-nek – sikerült még a hetvenes években megszólaltatni néhány élő kortársat (Illyés Gyulát, Passuth Lászlót). Itt írja Baloghról:

”Balogh was a strange man. As a converted Jew, he was unlike to get a position in either the University or in politics, and was bound to remain on the fringes of Hungarian high society in the 1930’s. (...) his immense industry, voracious appetite for work, encyclopaedic knowledge, excellent diplomatic abilities and organizational genius helped him to create an indeed unique position out of his editorial job, that of the *éminence grise* of the pre-war decade.”¹⁴

Azok, akik a szerkesztőségben közvetlen munkatársai voltak, elismeréssel és tisztelettel gondolnak rá. Hubay Miklós egyetemi éveitől a két idegen nyelvű folyóirat közös szerkesztőségében dolgozott. Ő volt a szerkesztő titkára. Elmondása szerint Balogh Józseftől tanulta el a magyar kultúra megismertetésének a szenvedélyét és a közlés igényességét. Azt mondta mesteréről, hogy olyan sokoldalú volt, mint egy Széchenyi István, aki egyszerre akart behozni minden lemaradást, és olyan geológiai feszültségekkel terhes lélek volt ő is. Széchenyit követő taktikával művelte Balogh, hogyan kell egymással összehozni a magyar szellemi és politikai élet képviselőit. Ebbe az új Széchenyi Istvánba egy szertartásmester is bele volt bűjtat-

¹³ Kabdebó Lóránt: i.m. 13.

¹⁴ ”Balogh furcsa ember volt. Mint megtért zsidó, kicsi volt a valószínűsége, hogy akár az egyetemen, akár a politikában szerephez jusson, így kénytelen volt a harmincas évek felsőbb rétegének a szélén maradni. [...] hatalmas vállalkozása, munkabírása, enciklopédikus tudása, diplomáciai képessége, szervezőképessége olyan kivételes pozíciót biztosított neki a szerkesztői munkája kapcsán, ami a II. világháború előtti időszak szürke eminenciásának szerepével ruházta fel.” (Frank Tibor: *Ethnicity, Propaganda, Myth-Making*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1999. 269.)

va. Mindennek megadta a módját. Mindennapi ebédmeghívásaival és a félévenként adott estélyein a grófok, az iparbárok és a szerzetes rendfőnökök mellett ott voltak a szellemi élet képviselői is. „A vendégek és a menü összeállítása minden egyes ebédre körültekintő aggálllyal történt. A vendégek közül (...) senki sem sejtette, hogy milyen finom protokoll és gasztronómiai mérlegelések eredményeképp ülnek ők együtt és eszik azt, amit esznek.”¹⁵

Balogh sokat utazott, széles ismeretségi köre volt és sok kiváló tudóst hozott Magyarországra, és a Magyarországra látogató európai kiválóságok szinte kivétel nélkül kapcsolatba kerültek vele. Szerkesztőségében megfordult a magyar szellemi élet jelentős része. Gyergyai Albert szinte mindennapos vendég volt, Illyés Gyula is gyakran járt be. De megfordultak ott az egyes tudományágak jeles képviselői és a legjobb esszéírók, mint Halász Gábor, Sőtér István, a politikusok, a külföldi diplomataik, a legjobban tájékozott külpolitikai újságírók: Frey András, Gogolák Lajos „(...) sóváran gyűjtött maga köré minden szellemi értéket. Lámpással kutatott a legkisebb után is.”¹⁶

Szegedy-Maszák Aladár visszaemlékezésében felidézte, hogy ki mindenkivel találkozott Balogh Józsefnél. (Ott ismerte meg feleségét is, Kornfeld Hannát.): „Az ő révén találkoztam a budapesti francia követség tagjaival, Bartillat-val, az egyik titkárral, Georges Deshusses-szel, a sajtó és kulturális attaséval, Ritterrel, a Havas emberével. Ugyancsak nála találkoztam Esterházy Móriccal.”¹⁷ Máshol azt írja: „Illyés Gyulával is nála ismerkedtem meg, amit azóta is életem nagy pluszának tartok.”¹⁸

Passuth László tíz éven át volt Balogh munkatársa a szerkesztőségben. A *Nouvelle Revue de Hongrie*-ban ő szerkesztette a lapszemlét. A következőket írja róla: „(...) Balogh József egyike volt a legjobbaknak, akiket e különös kor színen hagyott.”¹⁹ Számára ő volt a Szerkesztő, akitől nagyon sokat tanult: hogyan kell a folyóirat részére tanulmányt készíteni, s milyen az igény, ha az írás idegen nyelven jelenik majd meg. Visszaemlékezésében beszél arról, hogy Balogh József információinak politikai részét jórészt konzervatív, németellenes és diktatúraellenes, gyakran főrangú s főpapi körök véleményéből merítette. Ami a humanisztikát, az intellektuális világot illette, ott félelmetes biztonsággal tájékozódott saját liberális ízlése szerint. A legkitűnőbb fiatal írókat, tudósokat, kutatókat nyerte meg a maga s két folyóirata számára.

Kabdebó Lóránt *A háborúnak vége lett* című könyvében emlékidéző beszélgetésekben életre kelti azokat az eseményeket, amelyek irodalmunk és művészetünk

¹⁵ Kabdebó Lóránt: *A háborúnak vége lett*. Kozmosz könyvek, 1983. 15.

¹⁶ Kabdebó Lóránt: i.m. 14.

¹⁷ Szegedy-Maszák Aladár: i.m. I. 306.

¹⁸ Szegedy-Maszák Aladár: i.m. II. 54.

¹⁹ Passuth László: Balogh József. In: *Magyar mártír írók antológiája*. Magvető Kiadó, Bp.1970. 103.

életében zajlottak le a második világháború idején. Itt a következő hangzik el a Hubay Miklóssal folytatott interjújában:

„Akkoriban sokat használták – Kardos Tibor nyomán – a ’virtuális Magyarország’ kifejezést. Balognak is volt egy ilyen virtuális Magyarországa, amelynek az illúzióját lázas tevékenységgel – főként levelezéssel – igyekezett fenntartani. Társadalmi formák, Európa, humanizmus, a nagyvilág számára érthetővé tenni egy ’néma nemzetnek’ a szavát (ez is az ő kifejezése) – a napi postájában mindez eleven valóságként hatott. Túlméretezett volt-e a buzgalma? Akkor annak éreztem. Bár egy magyar közéletben, amelynek rosszabbik feléről ne is beszéljünk, de amelyik jobbik részében meg a fatalizmusra hajlott, ez az elszánt aktivitás olyasmit jelenthetett, mint a halastóban a lusta pontyokat megkergető csukáé.”²⁰

Balogh József folyóiratai a háború kitörése után is vitték a hírt Magyarországról a nyugati szövetségesek országaiba, valamint a semleges országokba, és onnan is jöttek a hírek Magyarországra. Ekkor látszott igazán, hogy mennyi kapcsolatot teremtett folyóiratainak, hiszen a háború dúlta Európában is akadtak levelezőpartnerei. „Balogh megírta a maga mindennapi néhány palackpostáját, és nem is mind maradt válaszolatlanul.(...). Tehát jöttek a levelek. Előbb közvetlenül, majd hogy mi is hadba lépegettünk: a semleges országokon át. A persze aztán egyre ritkulóbb (és becsesebb) híradásokat Veréb kisasszony másolta, és az érdekesebbek mentek a Revue és a Quaterly urainak. Videant consules! Vittem néha én is a postát a 44-es villamoson Bethlen Istvánnak.”²¹ – mondja Hubay Miklós.

A folyóiratok a német befolyás magyarországi erősödésével kezdtek egyre veszélyesebbek lenni, mint a németbarátsággal szemben egy másik politikának a bázisai. „Bámulatatos hierarchiában volt együtt e folyóiratok bizottságaiban mindenki, akire – nemzeti-casinói látókörből – számítani lehetett Magyarországon a háborúból való kiugrás esetén. A szervező, Balogh József aztán életével fizetett kártyavár remekművéért.”²²

Ez az enciklopédikus, színes elme, aki Magyarországon a legjobb értesülésekkel rendelkezők közé tartozott, hibásan ítélte meg a számára végül is tragikusan végződő helyzetet, nem számított a közelgő katasztrófára.

A német megszállást követően mindkét folyóiratát betiltották, neki pedig menekülnie kellett. Sorsának további alakulásáról több változat is van. Hubay Miklós azt írja, hogy a szegedi jezsuiták rejtegették, ahol Borbély István volt a házfőnök, Balogh Józsefnek az eszmetársa a patrisztikai tudományokban. Barátjára reverendát húzott és beültette a könyvtárba. Egy világi tanárnak szemet szúrt az új könyv-

²⁰ Kabdebó Lóránt: i.m. 14.

²¹ Kabdebó Lóránt: i.m. 16.

²² Kabdebó Lóránt: i.m. 12.

táros atya, aki mindentudó volt és hét nyelven beszélt Ez vezette nyomra az üldözött után szimatolókat.

Dessewffy Gyula visszaemlékezése szerint a Tihanyi Apátság könyvtárában talált ideiglenes menedéket:

„(...) amikor egy német őrjárat parancsnoka faggatni kezdte és közben pocskondiázta a magyar múltat, Balogh Jóska nem bírt magával és kirobbant, leleplezte önmagát. Soha többé nem láttuk. Menekülés közben reszketett, alig lehetett elkerülni, hogy el ne árulja magát, de amikor viszonylagos biztonságban volt és szidalmazták a magyar múltat, nem félt többé. Ilyen kiszámíthatatlanok a félelem és bátorság reakciói.”²³

Sok kéz nyúlt utána, a legmagasabb helyekről is, de az erők, melyek nyilván ismerték Balogh József sok esztendő munkáját, nem engedték ki karmaikból. Az utolsó nyom a sárvári haláltáborba vezetett.

Passuth László bensőséges vallomásaiban írja:

„Ha barátok, régi ismerősök közt váratlanul felvillan Balogh József neve – mintha az emlékvilág egyedülálló fantomjával találnánk magunkat szemben: nem lehet tőle most sem elszakadni. (...) Csodáltuk elokvenciáját, tájékozódásának hatalmas sodrát, kapcsolatait, vonzásait és taszításait. Vitába alig lehetett szállni vele. S talán ez a probléma nyitja: hogyan lehet, hogy Balogh Józsefet, a humanistát, műfordítót, szerkesztőt, szellemi embert ily tökéletesen elfeledték. Olyannyira, hogy neki, aki nem menekült el innen, holott tehette volna, s életét adta ezért az országért, melyet a maga eszményei szerint – de haláláig szeretett – úgyszólván, mindmáig nem jutott nekrológ.”²⁴

Ki volt hát Balogh József? Mit rejtett valójában ez az életmű, „az elfeledett, hosszú soliloquia”?

Balogh József az 1930-as években az egyre inkább tudatosodó és hangsúlyt igénylő nyugat-európai orientációnak meghatározó alakja volt, fontos szerepet játszott a két világháború közötti időszak szellemi életében és a nyugat-európai kulturális kapcsolatok alakításában. Karizmatikus szerkesztőként hivatásának érezte a mások ösztönző irányítását és szívósan kitartott elképzelései mellett. A vállalt szellemiség bátor alkalmazójaként elvitathatatlan érdeme, hogy folyóirataival nagy szolgálatot tett Magyarországnak és a magyar kultúrának. Olyan kulturális missziót teljesített, amely ma is időszerű.

Balogh József személye és tevékenysége sokkal nagyobb figyelmet és megbecsülést érdemelne, mint amennyit ma kap. Szűk szakmai körök elismerik ezt a mun-

²³ Dessewffy Gyula: Tanuvallomás. Agroinform Kiadóház, Bp. 1997. 80.

²⁴ Passuth László. Balogh József in: Magyar mártír írók antológiája. Magvető Kiadó, Bp.1970. 104.

kásságot, de a közvéleményben közel sincs azon a helyen, amelyet elfoglalhatna. A magyar szellemi élet nagy adóssága, hogy ennek a szerkesztőnek a helyét a magyar művelődéstörténetben, kapcsolattörténetben és sajtótörténetben kijelölje.

IRODALOM

- BALOGH József (1927): *A magyar műveltség sorsa*. Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság, Budapest
- BALOGH József (1937): *A néma nemzet*. Franklin Társulat Nyomdája, Budapest
- BALOGH József (1935): Nyelvismeretek a nemzet életében. *Magyar Szemle*, 1935/94: 167-172.
- BALOGH József (1943): Nemzeti önismeret eszköze. *Magyar Csillag*, 1943/II: 616-620.
- CZ. FARKAS Mária (2001): The Hungarian Quarterly (1936-1944). *Hungarológiai Évkönyv* 2: 149-160.
- DESSEWFY Gyula: (1997) *Tanúvallomás*. Agroinform Kiadóház, Budapest
- FRANK, Tibor (1999): *Ethnicity, Propaganda, Myth-Making*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- GÁL István (1976): Claudel és Martin magyar kapcsolataihoz. *Vigilia*. XLI/7: 460-464.
- KABDEBŐ Lóránt (1983): *A háborúnak vége lett*. Kozmosz könyvek, Budapest
- KABDEBŐ Lóránt (1983): A költő és egy szerkesztő. In: *Mint különös hírmondó*. (Szerk.: Kelevész Ágnes). A Petőfi Irodalmi Múzeum és a Népművelési Propaganda Iroda közös kiadványa, Budapest
- KERESZTURY Dezső – SÍK Csaba (szerk.)(1970): „S két szó között a hallgatás...” In: *Magyar mártír írók antológiája*. Magvető Kiadó, Budapest
- KÓKAY Gy. – BUZINKAY G. – MURÁNYI G. (1988): *A magyar sajtó története*. Sajtókönyvtár, Bálint György Újságíró-iskola kiadása, Pécs.
- LAKATOS Éva (1996): *Tallózás a magyar különszámok birodalmában*. Magyar könyvszemle
- PASSUTH László (1943): Széljegyzetek egy Indexhez. *Magyar Csillag* 1943/II: 346-347.
- PASSUTH László (1969): *Rézkor*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- PASSUTH László (1973): *Gyilokjáró*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- PASSUTH László (1978): *Barlangképek*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- ROMSICS Ignác (1990): Francia-magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi Magyar Intézet a két világháború között. In: *Hagyományok és módszerek* (Szerk.: Egyed Orsolya – Gaiy Béla – B. Nádor Orsolya). Nemzetközi Hungarológiai Központ, Bp. 109-127.
- SZEGEDY-MASZÁK Aladár (1996): *Az ember ősszel visszanéz...* Európa-História, Budapest

Hoppálné Erdő Judit

Magyar nyelv-oktatás a XIX. század második felében – egy korabeli tankönyv tükrében*

1. A magyar nyelv státusának és oktatásának helyzete egy évszázadon keresztül (a XVIII. század végétől a XIX. század végéig)

Magyarország modern nemzetállammá válásának előfeltétele volt, hogy a latin nyelv több évszázados *lingua franca* uralmát, vagyis hivatali és oktatási monopóliumát felszámolja. Már a XVIII. század végén megkezdődött a magyar nyelv elismertetéséért folytatott küzdelem, bár az országgyűléseken nemegyszer heves vita alakult ki a hivatalos nyelv kérdésében. Tény viszont, hogy az 1791. évi XVI. törvénycikk deklarálta az országgyűlési jegyzőkönyvek kéthasábos formában, latinul és magyarul történő vezetését. Az 1792: VII. törvénycikk pedig „a magyar nyelv tanításáról és használatáról” szolt, ennek értelmében kötelezővé tették a magyar tanzékek felállítását, a magyar pedig hivatalos tantárgy lett a közép- és felsőfokú iskolákban. Az anyanyelvi oktatás tekintetében a II. Ratio Educationis (1806) intézkedik arról, hogy az ország területén honos nyelveket kötelezően oktassák az iskolákban. Az 1830: VIII. törvénycikk a közigazgatásban és az igazságszolgáltatásban is kötelezővé tette a magyarul indított ügyek magyar nyelvű elintézését, sőt az ügyvédi vizsgát is csak magyarul tudók teheték le. 1840-től a törvényhatósági ügykezelés és a levelezés, 1843-tól pedig az anyakönyvezés is magyarul történt. A magyar nyelv *lingua vernacula* státusa jogilag 1844-ben szűnt meg, hiszen ekkor született meg a magyar államnyelv hivatalos státusáról szóló II. törvénycikk, bár megvalósításához hiányoztak a feltételek. Ez a törvény tovább mélyítette a magyarok és a nemzeti öntudatra ébredő nem magyarok közötti szembekerülést.

A szabadságharc leverése után a Habsburg-abszolútizmus eltörölte hazánk politikai önállóságát, az erőteljes németesítő törekvések pedig semmibe vették a magyar nyelv addig kivívott jogait. Csak a Bach-rendszer bukása után állították vissza a közoktatásban a magyar tannyelvet. A kiegyezés új lehetőséget teremtett a magyar nyelvi jogok érvényesítésére. Eötvös József lett újból a vallás- és közoktatásügyi miniszter, akinek a vezetésével (és Deák Ferenc apróbb módosításaival) hatályba

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

lépett a nemzetiségi törvény (1868: XLIV. tc.). Ez a törvény széles körű, szabad nyelvhasználatot biztosított a nem magyarok számára. A kisebbségek anyanyelvüket használhatták kérvényeikben, az alsó fokú bíróságokon. A községek hivatalos nyelvét a lakosok határozták meg, a megyegyűléseken is anyanyelvükön szólalhattak fel. Iskoláik, egyházaik felett szabadon rendelkezettek, és nemzeti célú intézményeket, vállalatokat létesíthettek. Az ugyancsak Eötvös nevéhez fűződő ún. népiskolai törvény (1868: XXXVIII. tc.) általános tankötelezettséget vezetett be 6–12 éves kor között. Lehetővé tette, hogy a nemzetiségiek anyanyelvükön részesüljenek alapoktatásban. Előírta, hogy minden olyan községben, ahol legalább 30 tanköteles korú gyerek él, és nincs már működő felekezeti iskola, elemi népiskolát kell létesíteni. Az elemi elvégzők, és a továbbtanulók számára 15 éves korig kötelezővé tette az ún. ismétlő iskolai oktatásban való részvételt. Ez télen heti 5, nyáron heti 2 óra tankötelezettséget jelentett. A felső népiskolát valamennyi, legalább 5000 lakosú községben kötelező volt felállítani. A törvény hatására az állami elemi iskolai hálózat gyors fejlődésnek indult. Az eötvösi oktatáspolitikai kiteljesítése, rendeletekre való lebontása Trefort Ágoston nevéhez fűződik, aki 1872 szeptemberétől egészen haláláig, 1888-ig töltötte be a vallás- és közoktatásügyi miniszter posztját. Trefort Ágoston középiskolai törvénye két alaptípust különböztet meg, a gimnáziumot és a reáliskolát. Előírta a kötelezően oktatandó tárgyakat, a nemzetiségi iskolákban kötelezővé tette a magyar nyelv és irodalom oktatását, ebből a tárgyból érettségi vizsgát is kellett tenni, ahol nem a magyar volt a tanítás nyelve. A tanári képesítő vizsgát is kötelezően magyar nyelven kellett letenni. A törvény értelmében a gimnázium elsősorban magas szintű humán és klasszikus nyelvi képzést nyújtott, elvégzése valamennyi egyetemi és főiskolai karra képesített. A reáliskola a természettudományos ismeretek és a modern nyelvek oktatásával főként a természettudományi karokra, a műszaki és gazdasági főiskolákra készítette fel.¹

A fent áttekintett törvények eredményeképpen a XIX. század második felében sajátos helyzet alakult ki a nemzetiségi nyelvoktatásban. Tanúi vagyunk annak a folyamatnak, miképp válik kötelezővé a magyar nyelv tanítása idegen ajkúaknak az országhatáron belül. Jelleget tekintve – és a mai terminológiával megfogalmazva – azt mondhatjuk, hogy ez a „magyar mint második nyelv”, illetve a „magyar mint környezetnyelv” tanítása volt, hiszen két- vagy többnyelvű körülmények között, szinte spontán módon sajátíthatták el a nemzetiségek nem-anyanyelvüket. A magyar nyelv oktatása graduáltan, törvényileg szabályozott módon folyt.

¹ L. a részletes áttekintést Nádor Orsolya: A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. In: Giay – Nádor (szerk.) 1998: 55-125.; Nádor 2000: 54-72.; Nádor 2002.

2. A bemutatásra kerülő könyv módszertani háttere

A XVIII. század végén keletkezett és a XIX. század első harmadában egyeduralkodóvá váló módszer, a nyelvtani-fordító módszer hosszú ideig meghatározta nyelvtanításunkat. A paradigmák, nyelvtani szabályok bevévéséből, valamint hosszú, összefüggő szövegek fordításából álló módszert vették át nyelvtanítóink is. Franz von Ney², akinek a nyelvkönyvét szeretném az alábbiakban bemutatni, H. G. Ollendorf módszerét próbálta a magyar nyelv tanítására adaptálni. Ollendorf 1837-ben dolgozza ki módszerét *Method e i n e Sprache i n sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen* címmel. Gyakorlatilag Meidingert utánozza (*Praktische Französische Grammatik*, 1783), aki a célnyelv nyelvtanát rövid szabályokba foglalja össze, majd kiadós fordítási feladatokkal gyakoroltatja. Ollendorf a szabályokon és fordításokon kívül szólistákat is közöl, hat hónap elmúltával, a kurzus végén pedig célként tűzi ki összefüggő célnyelvi szövegek fordítását. Meidinger módszere köszön vissza Seidenstücker és Ahn könyveiben is. Összefoglalva: a legnagyobb hibájuk ezeknek a nyelvkönyveknek az, hogy a mindennapi természetes nyelvhasználatól elrugaszkodott, mesterkél t példamondatokat közölnek, amelyeket nem volt könnyű memorizálni sem. Franz von Ney megjegyzi előszavában, hogy gyakran érték támadások, miszerint nyelvkönyve a német, francia, angol és olasz ollendorfi grammatikákkal nem egyezik meg, ami a koncepciót, a beosztást, illetve a feladatsort illeti. A szerző kiemeli, hogy csak az elméleti és módszertani alapelveket vette át Ollendorftól, a feladatok, példamondatok és minden más a saját munkája. Ezzel gyakorlatilag elárulta magát a szerző, vagyis hogy nem célravezető az adott körülmények között ez a módszer. Nem véletlen, hogy az 1857-es első kiadástól kezdve minden évben átdolgozta könyvét, hiszen a tanítás során világossá vált számára, mi az, ami hiányzik a könyvből, illetve mi az, amit kevésbé precízen dolgozott ki. A 2. kiadás előszavában írja, hogy a javításnál arra törekedett, hogy ne csak a magyar nyelv teoretikus megismerése legyen fontos, hanem a praktikus alkalmazása is. Elméletileg mindvégig az Amerikában és Európában egyaránt hatalmas sikert aratott Ollendorf-módszerhez kötődik, a gyakorlatban azonban Ney a természetes nyelvhasználat megkövetelte szókincset tanította, a nemzetiségek igénye szerint és a nyelvtanulás hatékonysága érdekében. A szerző logikusan indokolja meg azt, hogy miért kell olyan nagy hangsúlyt fektetni a nyelvtan tanítására. A kortudós gondolkodójára, Toldy Ferencre hivatkozva sorolja be a magyar nyelvet a

² A szerzőről annyit tudunk, hogy egy budapesti, IV. kerületi, minden bizonnyal német tanítási nyelvű főreáliskola igazgatója, maga is gyakorló tanár. A nyelvkönyv előszavában utal egy 1867 szeptemberében megtartott konferenciára, amelyet olyan gimnáziumok igazgatóinak szerveztek, ahol nem a magyar a tanítás nyelve. Ezen a konferencián Eötvös József kultuszminister elismerően szólt a szerző nyelvtan-könyvéről.

„keleti nyelvek”³ közé, és mint ilyen jelentős mértékben eltér a nyelv egész felépítését tekintve az ún. nyugati nyelvektől. A grammatizáló módszer megkövetelte memoriterek bebeflázását sem tartja fontosnak Ney, sőt azoknál a felnőtteknél, akik komolyan veszik a nyelvtanulást, és alkalmazzák is a mindennapokban a megtanulást, teljesen feleslegesnek tartja a szavak, kifejezések kívülről való megtanulását. Az eddig elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy Franz von Ney — saját tapasztalataiból tanulva — túllépett a korszak uralkodó módszerén, és habár minduntalan Ollendorfra hivatkozik, a nyelvkönyve utolsó részét megpróbálta életszerű helyzetekkel kitölteni.

3. A nyelvkönyv

3.1. A tankönyvíró célja

A magyar nyelv tanulásának kötelezővé tétele nem magyar anyanyelvűek számára a nemzetiségiek érdekeit védte azzal, hogy egyenlő esélyt biztosított számukra a hivatalos élet minden színterén. A nyelvelsajátítás spontaneitását segítette a célnyelvi környezet megléte, a nyelvi ismeretek elmélyítésére pedig a német, szlovák, szerb, horvát és román tanulók számára íródott nyelvkönyvek szolgáltak. Franz von Ney *Ungarische Sprachlehre* című kétnyelvű könyve azonban kettős szerepet kíván betölteni. Elsősorban a német anyanyelvű iskolásoknak szól, akik magyarul akarnak tanulni, másrészt viszont segít a magyar anyanyelvűeknek a német nyelv rejtelmeiben eligazodni. A könyvben minden szabály, minden magyarázat és feladat meghatározás németül történik, magyarul csak a szavakat, példamondatokat találjuk.

A tankönyvíró szándékairól és e célok sikerességéről a könyvek előszavában olvashatunk. A szerző szándéka összecseng Ollendorf művének címével, vagyis hogy viszonylag rövid idő alatt (Ollendorf szerint hat hónap) megtanítsa a diákjait írni, olvasni és beszélni magyarul. Persze Ney lábjegyzetben hozzáfűzi, hogy az Ollendorf-féle módszer megfeszített, intenzív és megszakítás nélküli tanulás mellett ígéri hat hónap után a sikert, neki viszont alkalmazkodnia kell az iskolai körülményekhez, ahol a gyerekeknek még 8–9 más tantárgyat is kell tanulniuk. A szerző a következő lépésmérettel számol: **az első osztályban** az első 44 rövid lecke feldolgozását képzelel el (a heti óraszámról sajnos nincs tudomásunk), nyelvtanból pedig az egész főnévragozást, a fontosabb névmásokat és számneveket, valamint az igék aktív szemléletű, jelen idejű, határozott és határozatlan ragozása alakjainak a megtanulását tűzte ki célul. A **második osztály** tananyaga az ismétlésre épül, vagyis az első osztályban vett fontosabb leckék szavait, nyelvtanát ismételték át, és

³ Toldy Ferenc *A német–magyar tudományos terminológia* című könyvének előszavában használja ezt a kifejezést.

továbbhaladtak az 50. leckéig. A **harmadik osztály** metodikai alapelve szintén az ismétlés, az előző évek legfontosabb leckéit ismét átveszik, majd az utolsó 10 leckét is megtanulják. Ney azt ajánlja, hogy ebben az osztályban találjanak a tanárok alkalmat arra, hogy a fontosabb szóképzési és vonzatos feladatokat begyakoroltassák. Egy igen alapos és összefoglaló stúdium után teljességgel lehetetlennek tartja, hogy egy német anyanyelvű gyermek a magyar alaktant ne sajátítaná el tökéletesen, ezért feleslegesnek tartja, hogy a **negyedik osztályban** egyedül csak a nyelvtannal foglalkozzanak. Itt „már a nyelv szellemébe való speciális bevitel kell, hogy elfoglalja a helyet a magasabb szintű olvasmányok szigorúan analitikus tagolásának segítségével”.⁴ Ney tanterve tehát egybecseng Ollendorff legmagasabb rendű végcéljával, az egybefüggő, összetett szövegek olvastatásával, a nyelvtan tanításában pedig tetten érhetjük a szinteződés jeleit, vagyis hogy egy-egy nyelvtani részrendszer a magasabb osztályokban spirálszerűen visszatér.

Ney az 1875-ös kiadás előszavában tényként említi, hogy számos nem magyar anyanyelvű hivatalnok, tanár és professzor sajátította el sikeresen a magyar nyelvet ennek a tankönyvnek a segítségével, mégpedig olyan mértékben, hogy képesek voltak írásban és szóban folyékonyan és hibátlanul kifejezni magukat, sőt képesek voltak előadás tartására is. A könyv kedvező fogadtatását még az is alátámasztja, hogy például az első kiadást 15 hónap alatt elkapkodták. Franz von Ney iskolai tanulásra és magántanulásra egyaránt alkalmasnak tartotta könyvét, de hozzáteszi, hogy eredményt csakis tanári felügyelet mellett vagy egy azonos korú magyar kisdíák segítségével lehet elérni. A két egy időben és egymástól tanuló diák korrigálja a másikat, így biztosak lehetnek abban, hogy nem követnek el hibát. Az állandó kontroll különösen szükséges a magyar nyelv esetében például a kiejtés vagy a helyes szórend tanulásakor. Vannak olyan kifejezések, szavak, partikulák, amelyek lefordíthatatlanok, csakis arra a nyelvre jellemzőek, és mivel biztos szabályt nem lehet felállítani, ezeknek a gyakorlatban való alkalmazása csakis a német mondattal összehasonlítva válik érthetővé.

3.2. A tankönyv felépítése, tartalmi elemzése

A nyelvkönyv öt fő részre tagolódik:

- | | |
|------------------|------------------------------|
| I. Előismeretek: | 1. A kiejtés fő szabályai |
| | 2. A hangok felosztása |
| | 3. Az írásmód főbb szabályai |
| | 4. A hangsúly |
| | 5. Az egyszerű mondat |

⁴ In: Franz von Ney: *Ungarische Sprachlehre nach Ollendorff's Methode*. Vorwort zur zweiten Auflage, Budapest, 1888. VII. o. (fordítás tőlem, E. J.)

Az első résznek a végén *Vorerinnerung* címmel gyakorlati útmutatót, zárásként olvasási gyakorlatot találunk.

II. 60 lecke

III. Jegyzék

IV. Rövid nyelvtani áttekintés

V. Függelék: A) Szógyűjtemény

B) Néhány beszélgetés

A függelék végén a leckék tartalmi mutatóját olvashatjuk.

3.2.1. Előismeretek

Az első rész a tradicionális nyelvtani-fordító módszer elveit viseli magán, vagyis a hangtani bevezetőt és a hangok írásával kapcsolatos helyesírási szabályok részletezését a teljesség iránti igény és a latin nyelvből való kiindulás határozza meg. A tankönyvíró bőszes nyelvtani ismeretet akar átadni a tanulóknak, ugyanakkor a célközönség életkorát figyelembe véve örvedetesen sok életszerű példával lazítja az elméletet. Módszertanilag azonban megkérdőjelezhető eljárás, hogy a szerző a helyes forma mellett közli az esetlegesen felvetődő helytelen írásmódot is. Például a kéttagú mássalhangzóra végződő szavak toldalékolásakor a kettőzött betű elválasztására vonatkozóan: „*asszony-nyal, és nem asszon-nyal; ács-csal, és nem ác-csal*”. A ma tankönyvírói számára is tanulságos, ahogy Ney a kezdő németajkú iskolásoknak tanítja a forrásnyelv és a célnyelv kontrasztjában rejlő kiejtési nehézségeket. A hangok közül a németeknek különösen is problémát okozó *b-p*, *d-t*, *g-k* és *f-v* zöngés-zöngétlen párokra hívja fel a figyelmet, és példákkal is illusztrálja a jelentésbeli különbséget: *bor-por*, *bab-pap*, *tél-dél*, *fél-vél*, *gém-kém*. (Egyébként az első rész végén található olvasási gyakorlat ezen hangok megkülönböztetését irányozza elő.) Az Előismeretekben a hangtani és helyesírási bevezetés mellett helyet kap az egyszerű mondat strukturális jegyeinek ismertetése is. A nyelvtani-fordító módszer alaktan-központúsága mellett Ney rájött arra, hogy a mondatban valósul meg a fonetika, a grammatika és a lexika szintézise. Szerinte az ige a tulajdonképpeni vezérfonal, amely keresztülszövi az egész nyelvtant, az igehez kapcsolódik a többi beszédrész, és így jön létre a mondat. Az egyszerű mondat felépítésének bemutatása némiképpen ellensúlyozza a hangok jelölésének sokszínűségét (külön jelöli a zárt *e* hangot egy pontos *e*-vel, ellentétben az idős írók által használt kétpontos *ë*-től), ugyanis az egyszerű magyar mondat szerkezetével nyelvünk szintetikus jellegét akarja igazolni. Büszkén mondja, hogy a némettel ellentétben a magyar mondat állhat egyetlen igéből, amely a toldalékai révén jelöli az alanyt és a tárgyat, sőt ez utóbbi határozottságát vagy határozatlanságát, második vagy harmadik személyét. Megjegyzi végül, hogy az Ollendorf-féle nyelvtanok szokásos kezdését, miszerint először a birtokos szerkezetet gyakoroltatják (*ich habe...*), nem tudta átültetni a magyarra

vonatkozóan, mert ez a fajta mondatképzés már magasabb ismereteket követel meg a nyelvtanulóktól.

A tankönyv bevezető részében még egy négy pontból álló előzetes figyelmeztetést⁵ olvashatunk, majd nyelvtörténeti fejtegetésig⁶ belemenően dolgozza fel Franz von Ney a diftongusok kérdését. Tudjuk, hogy a mai magyar nyelvkönyvek viszonylag kevés időt és teret szentelnek a hangtani gyakorlatoknak, ezért is figyelemre méltó Ney kiejtésre irányuló olvasási feladatsora. Összesen 231 egyszerű mondatba foglalja azokat a homonim alakokat, amelyek ejtése nehézséget okozhat a németeknek. Emellett ellentétpárba állítja őket, és a mondatba ágyazottság miatt a jelenésre is fény derül. Például:

1. Csillagos ég. 2. A fa ég. 3. Vas ég. 4. Arany ég.
49. Minden *csáb* veszélyes. 50. Sok rovarnak *csáp*-ja van.
51. Minden hordó *csap*-pal bír. 52. Nyáron sokszor *lecsap* a villám.
80. Hosszas *fáradtság* *fáradtság*-ot idéz elő.
92. Jobb a kis *kalyiba*, mint a nagy *galiba*.
132. Minden *levél* után, melyet anyádtól kaptál, vidámabb *levél*.
142. A mit *mérek*, az nem *méreg*: mondja a becsületes vendéglős.

Persze a mondatok német fordítását is közli a szerző, azzal a kitételrel, hogy a szavak szó szerinti fordítására, és nem a „német nyelv szellemének” megfelelő kifejezésére törekedett.⁷ Ez az olvasmány a hangdifferenciálási gyakorlat szerepét is betölti, s a mondat kontextusából kiderül a magánhangzó rövideg-hosszúság jelentés megkülönböztető szerepe. Például:

6. A *por* kellemetlen. 7. A *pór* a mezőn dolgozik.
26. A marhának *alom* kell. 27. Az *álm* a nyugtalan képzelődés játéka.
59. A *csikós* lovakat őriz. 60. A nők szeretik a *csíkos* szövetet.
72. Mérsékelt *élv*: okos *elv*.
111. A *hit* legjobb *híd* az üdvösséghez.
230. Körülzárt *zug*-ban legjobban *zúg* a szél.

⁵ A pontokba szedett tanácsok gyakorlati vonatkozásúak. Az első szerint a nyelvtanulóknak a megadott feladatokon kívül, maguktól is kellene mondatokat képezni szavakkal, kifejezésekkel. A második tanács szerint, ha valakinek kétsége támad egy szó képzése felől, akkor a könyv végén található útmutatóban utánanézhethet, melyik leckeiben tanult már arról. A harmadik pont szerint, szükséges a feladatokban, leckékben előkerült szavak megjegyzése. Az utolsó pontban azokra a zárójeles kifejezésekre hívja fel Ney a figyelmet, amelyeket magyarul felesleges megtanulni, németül viszont tudni kell.

⁶ Ney gondolatának lényege: habár a magyarban hivatalosan nincsenek diftongusok, a *j* hang egyszótagú szavakban, illetve *j*-re végződő szótagokban bizonyos hangokkal kettős hangzóként viselkedik: *ba-i=ba*j**, *bo-it=bo*jt**, *fe-i=fe*j**, *bö-it=bö*jt**.

⁷ A *Ki korán kel, aranyat lel* magyar közmondást szó szerint fordítja: 'Wer zeitlich aufsteht, findet Gold', de lábjegyzetben megadja a német megfelelőjét is: *Morgenstund trägt Gold im Mund*.

3.2.2. A leckék szerkezete, tartalma; a Jegyzék és a Rövid nyelvtani áttekintés

A könyv közepső három része tematikailag összetartozik, hiszen a tradicionális módszer szellemében mindegyik a nyelvtani anyag több szempontú és kimerítő ismertetését szolgálja. Azért is célszerű e részeket egyben látnunk, mert maga a szerző is támaszkodik a leckék anyagában a Jegyzék bizonyos pontjaira, illetve a nyelvtani áttekintésre. Ez utóbbit Ney csak a második, átdolgozott kiadásába szerkesztette be, hogy ezzel a szisztematikus áttekintéssel „megkönnyítse” az ismétlések alkalmával előkerülő hangtani, helyesírási és alaktani problémák megértését. A cím-beli jelzővel ellentétben összesen 128 pontban tárgyalja a tömény, száraz, de tartalmilag korrekt szabályokat. A szabályok után zárójelben jelöli, hogy mely leckékben fordult már elő a kérdés. Mai szemmel a Jegyzék és a Rövid nyelvtani áttekintés együttesen adna ki egy leíró szemléletű nyelvtankönyvet. A Jegyzékben található (Ollendorf-féle) szólisták a nyelvtani szabályokban megfogalmazottakat világítják meg gyakorlati példákon keresztül. A nyelvtanuló ebben a részben nézhet utána a kivételeknek, a helyre, időre, módra vonatkozó határozószavaknak, az érzelmi töltést kifejező partikuláknak, az indoeurópai nyelvekből ismert viszonzyszavak magyar megfelelőinek. Ez utóbbi nyelvtani problémát összeköti a vonzatos igék kérdésével, tulajdonképpen felsorolja és mondatba szerkeszti azokat az igéket, amelyek valamelyik határozóraggal ellátott főnevet vonzzanak. Például:

Örvend a szerencsémén.

Aggódik a sorsomon.

Tűnődik a dolgon.

Búsul a betegségemen.

Elámul e tüneményen.

Sajnálkozik a balesetemen.

A leckéket és a nyelvtani anyagot áttanulmányozva egyáltalán nem találtam utalást a magyar igekötőkre, azok esetleges jelentésmódosító funkciójára, így némileg előkészítetlenül ért a Jegyzékben két alpont erejéig a *ki* és a *le* igekötők említése, összefüggésbe állítva a *-ból/-ből*, és a *-ról/-ről* határozóragokkal:

Ez emberek kifosztanak mindenemből!

Kiaggott a hivatalból.

Kifogytál a pénzből?

Kiavult a divatból.

Lemond a szolgálatról.

Letesz a követeléséről.

Ney az Ollendorf-módszer alapján a nyelvoktatás komplex feladatrendszerét abban látja, hogy az adott nyelv grammatikáját a maga teljességében megtanítsa. A mai követelményekkel szemben a tanítást nem a célszerűen redukált nyelvtani minimum átadása határozza meg, hanem a tudományos igényű, ugyanakkor egzakt szabályokba foglalt elméletek bevésése és állandó ismételtetése. Az ismétlés fon-

tosságát Ney az előszóban is hangsúlyozza, ugyanis szerinte ez az egyetlen függvénye annak, hogy valaki megtanul-e magyarul vagy sem⁸. Ney tankönyvében a leckék felépítése állandó, a leckék elején olvasmányok nincsenek, csak megjegyzések és szabályok, amelyek levonásáig induktív úton jutunk el, majd a lecke végén egy vagy több fordítási feladatot találunk. Az, hogy mennyi és milyen hosszú fordítást ad meg a szerző egy-egy leckében, teljesen ötletszerű. Nem határozza meg sem a leckében feldolgozott anyagrészt mennyisége és minősége, sem a fokozatosság elve. Például az első leckében a szerző 5 megjegyzést tesz és 2 szabályt ad meg, a fordítási feladat 29 mondatból áll, míg a második leckében mindössze 2 rövid megjegyzést tesz, és 2 külön feladatban összesen 67 mondatot fordítat. Ney sajátos jelölési rendszert használ a leckékben. A példák és a megjegyzések kisebb betűkkel vannak szedve, mint a szabályok és a feladatok. A példáknál minden alkalommal egy keresztrel (†) jelöli, amely mondat szerkezete gyökeresen eltér a németes változattól. Ezen kívül csillaggal jelölt lábjegyzeteket is megad a tankönyvíró, amelyekben személyes instrukcióit mondja el⁹, etimológiai és stilisztikai fejtegetésekbe kezd¹⁰, illetve a nyelvtani anyag feldolgozási sorrendjét indokolja meg¹¹. Ez a sok és sokfajta utalás, kiegészítés, magyarázat inkább megzavarja a nyelvtanulót, átláthatatlanná teszi az amúgy is elvont anyagot. A leckék menetét időnként megszakítják az összefoglaló ragozási táblázatok, amelyekre több esetben a koncepciótlanság a jellemző. Például a 47. leckében az igeragozási paradigmákat foglalja össze a táblázat, beleveszi az óhajtó mód paradigmarendszerét, pedig majd csak a következő lecke fogja új anyagnak tárgyalni az óhajtó módot. Habár Ney Ollendorf grammatikáját válasszotta vezérfonálnak, nem tud teljesen elvonatkoztatni a magyar nyelv sajátos szerkezeti és szemléleti sajátosságaitól. Egyik ilyen szemléletbeli adottsága nyelvünknek a határozottság és a határozatlanság kifejezése. Erre ráérezve, Ney egy

⁸ „[...] Nach derartig vorhergegangenem gründlichen und umfassenden Studium der Sprache scheint es mir unmöglich zu sein, dass selbst ein seiner Muttersprache nach ganz deutscher Knabe die Formlehre des Ungarischen sich nicht vollkommen aneigne (wobei ihm noch der gewonnene grosse Sprachstoff zu statten kommt);” (In: Franz von Ney, I. m. VII-VIII. p.

⁹ „Es ist dies eine der wichtigsten und schwierigsten Lehren der ungarischen Sprache; weshalb wir auch länger dabei verweilen müssen.” (i. m. 29.) – „Der Schüler muss nun schon wissen, ob *az* oder *a* dem Worte als Artikel vorgesetzt soll.” (i. m. 33.)

¹⁰ „*Vér* = Blut; *fivér*, eigentlich: männliches Blut. *Testvér*, Geschwister, (eigentlich Blut desselben Leibes) im Allgemeinen für beide Geschlechter. *Fivér* = Bruder, im Allgemeinen; *nővér* = Schwester (eigentlich weibliches Blut) im Allgemeinen ...” (i. m. 124.) – „Statt *enyéim* sagt man in der Volkssprache auch *enyémek*, *enyimek*; im besseren Styl sollte man es aber nie gebrauchen.” (i. m. 126.)

¹¹ „Der unbefangene Schüler wird jetzt selbst einsehen, dass es weit schwieriger gewesen wäre, dieses Buch mit dem Zeitworte *h a b e n* zu beginnen, nachdem mit demselben die mannigfaltigen Personalsuffixe so eng verschlungen sind. Es handelt sich nicht nur darum, dass der Lernende wisse, das und das ist so: er soll zugleich einige Einsicht bekommen, w a r u m das so Gesagte eben so und nicht anders ist.” (i. m. 153.)

egységen belül tárgyalja például a határozottság kérdését. Másik ilyen szemléletbeli sajátosság az irányhármasság nézőpontja, és a szerző ebben az esetben is egyszerre látatja a *honnan?/hova?/hol?* térfogalom hármasságát. Más kérdés, hogy a főnévragozás és az igeragozás kérdésében erőteljesen kötődik a latin deklinációs és konjugációs kategóriákhoz. Érdekes olvasni a következő archaikus kifejezéseket: *vártam vala* (régmúlt), *írandok* (egyszerű jövő idő), *írék* (egyszerű félmúltidő), *írék vala* (összetett félmúltidő), *várjam vala* (kötőmód félmúltidő), *vártam légyen* (kötőmód múlt idő), *megrovatom* (szenvedő, jelen idő), „A fejedelem azt parancsolá, hogy az adó *befizetessék*.” (foglaló-parancsoló mód), *veretendni* (határozatlan mód). Ezekből az igealakokból is látszik, mennyire leegyszerűsödött nyelvünk. (Persze egy külföldi még sem így érzi.)

A leckék tartalmi elemzésekor szembetűnik, hogy nagyobb tematikus egységek szerint építette fel Ney a tananyagot. Az első tematikus egység (1–12. lecke) az ún. negyedik végződést, vagyis a tárgy ragját járja körül. Gyakorlatilag a második nagyobb tematikus egység (13–31. lecke) is az előzőhöz kapcsolódik, ugyanis a határozott formák ismérveit foglalja össze, és többször visszautal az első egység bizonyos leckéire. A harmadik egység (32–37. lecke) a személyragokat, ragozási paradigmákat, birtokviszonyt tárgyalja. A negyedik nagyobb egység (38–49. lecke) az igeragozásról, nominális mondatokról, melléknévfokozásról szól. Az utolsó tematikus egység (50–60. lecke) az összes mindezidáig szóba nem kerülő, problémásabb nyelvtani jelenségeket sűríti egybe, pl. szenvedő igeragozás, foglaló-parancsoló mód, ikés igék, visszaható igék, rendhagyó igék, személytelen igék, eredeti és képzett határozószavak, szóképzés, vonzattan, elváló, nem elváló és összetett viszony-szavak (-ragok).

Összefoglalva: Franz von Ney megpróbál minden nyelvtani jelenséget a részletekig menően, a legaprólékosabban leírni a könyvében. Igen dicséretre méltó teljesítmény a munkája, de sajnos a didaktikai célját valószínűleg nem érte el. Jó szándékú megjegyzései, magyarázatai, lábjegyzetei, útmutatásai pedig megnehezíthették a szorgalmas kis diákok helyzetét (nem is beszélve a kép és illusztráció nélküli tankönyvről). A leckék tananyagainak választására a koncepció hiánya a jellemző. Nem vette figyelembe a fokozatosság elvének mennyiségi és minőségi követelményét sem. Az első leckék tananyagát az elnagyoltság jellemzi, míg a végén egyszerre akar mindent bepótolni, és előfordul például, hogy egy leckében foglalkozik a szenvedő igékkel, az ún. „foglaló-parancsoló móddal” és a „határozatlan móddal”.

3.2.3. Függelék

Ha ez a Függelék rész nem kapcsolódnék a tankönyvhöz, megerősítést nyerne az érzésünk, hogy Ney formálisan csak a magyar *nyelvről* tanított, és nem a *nyel-*

vet tanította. (Burkoltan ez a grammatizáló-fordító módszer alapelve.) Ennek a résznek az olvasásakor viszont megelégedhetjük a szerzőnek a nyelvtankönyvírói cím helyett a nyelvkönyvírói titulust. Miről is van szó? Kéthasábos formában (bal oldalon németül, jobb oldalon magyarul) először egy tematizált, összesen 1600 egységből álló szógyűjteményt, majd néhány mindennapi témát közöl dialógusmodellek formájában.

A szógyűjtemény belső tematikus építkezésére az jellemző, hogy koncentrikus körök mentén szűkül: az ember tágabb, elvontabb környezetéből eljutunk az embert közvetlenül körülvevő, intimebb területekre. A gyakorlatban ez a következőképpen fest a témák alapján:

- I. Világ és természet,
- II. Szellemvilág és lélek,
- III. Erények és vétkek,
- IV. A föld,
- V. Az ember: család és rokonság,
- VI. A város,
- VII. A ház,
- VIII. Az emberi test,
- IX. Az időről,
- X. Igazságszolgáltatás,
- XI. A hadseregről,
- XII. Mezei gazdaság.

Ez utóbbi három témánál megemlíti, hogy ezeknek a szavaknak a megtanulása csak a felnőtteknek szükséges, a diákoknak felesleges, s ez a kitétel érthető is a szótanulás célszerűsége szempontjából. A korra jellemző, sajátos értékrend és világnézet rajzolódik ki ebből a szógyűjteményből, amelynek az első szava Isten, a teremtő, majd folytatva az erkölcsi normák felsorolását, olyan kifejezéseket is megtanulnak a gyerekek, mint jótékonyság, jótétemény, irgalom, háládatosság, becsületesség, engedelmesség, de gonoszság, viszály, hamisság, kevélység. Feltételezhetjük, hogy a XIX. században más volt a szókincs összetétele a leggyakrabban használt szavak alapján, mint napjainkban, és valószínűleg a lexikai minimum elvét sem ismerték egy redukált szókincs létrehozására. Mindenesetre öröndetes, hogy egy-egy szó mondatba ágyazottan is megjelenik.

A dialógusokban a XIX. századi élet mindennapjai, tipikus szereplői és élő nyelvi fordulatai elevenednek meg. A mai fül számára néha szokatlan, de választékos megfogalmazásokkal találkozhatunk, és egy-egy témát több variációban is olvashatunk. A beszédpanelek a valóságos kommunikációs helyzetet modellezik. A patinás nyelvhasználaton kívül megtapasztalhatjuk a XIX. század társadalmi életét, a magasabb és az alacsonyabb társadalmi osztályokhoz tartozók kommunikációs és viselkedésbeli

szokásait¹², ízelítőt kapunk a kor irodalmi közízléséről¹³. Emellett a magyarokra legjellemzőbb sztereotípiá, az evés-ivás szeretetének évszázadokkal ezelőtt is meglévő nyomaira bukkanunk az *Ételről és italról* című párbeszédekben. Az úri társaság reggeltől estig tartó mértéktelen lakmározása a következő menü szerint épül fel: reggelre rostélyos gyümölcscsel, ebédre malac- és kacsasült káposzta- és paréjkörettel, valamint mustáros uborkamártással, italként bort ajánlanak, desszertnek édes turósgaluska, gyümölcs (dinnye, kajszi, barack és szilva), ozsonnára sódar (sonka) és rántott csirke, vacsorára esetleg könnyű sütemény e dús lakomázás után¹⁴. A dialógusokban a kor szereplőinek szubjektív megnyilatkozásai is verbalizálódnak, így válik élővé, néha humorossá, de mindenképp hitelessé a párbeszéd.

4. Összefoglalás

Ha hinni lehet Ney sorainak, amelyeket a könyv előszavában írt, akkor sikeres volt ez a nyelvkönyv, hiszen sokan tanultak meg a könyv segítségével tökéletesen magyarul, sok kiadást megért a könyv, sőt még az akkori kultuszminiszter is elismerően szólt róla. Dicséretes az a szerzői attitűd, hogy minden kiadáskor javította,

¹² Az *Utazásról* című beszélgetés (részletek): „Kocsis, kérem legyen kend vigyázattal.” – „Nem tart soká, uram, a rossz út.” – „Csak árok szélén ne járjon kend.” – „Ne búsuljon uram [...]” – „Hallja kend, kátyuba ne vigyen. [...] Megállj! Testem-lelkem összerázza ez a kocsi.” – „Igazítsunk az ülésen.” – „Így la, most jobb. Hajts! Ej, de másznak most a lovak. Kocsis, ne szundikáljon kend.”

Az *öltözetről* című beszélgetés (részletek): „Jancsi, jer be!” – „Parancsol Nagysád?” – „Öltözködni akarok.” – „Mit méltóztatik fölvenni?” – „Az attól függ, hogy milyen idő van.” – „Az idő ma igen szép. Nagyon jó idő van.” – „Hisz éjjel esett az eső.” – „Igenis; de már elállt.” – „Nem fúj a szél?” – „Nem, nagyságos Uram; a leggyönyörűbb idő van.” – „Úgy hát fehér nadrágot veszek magamra.” – „Hozhatom már a mellényt?” – „Még ne. Nézd csak, ezen ing fodra nincs jól kivasalva. Adj más inget.” – „Valóban, ez ingfodorral nem remekelt a mosónő.”

¹³ A *Könyvtárúsnál* című beszélgetés (részletek): „Vannak-e új magyar könyvei?” – „Szolgálhatok. Mit fog tetszeni?” – „Most csak szépirodalmi óhajtanék.” – „Itt van például báró Eötvös legújabb regénye.” – „Ezt mindenesetre megtartom” – „Itt vannak Vörösmarty, Arany, Petőfi, Garay, Czuczor és Vajda költeményei.” – „Ezt már mind birom.” – „Tompától vagy Lisznyaytól tetszik valami?” – „Csaknem betéve (könyv nélkül) tudom.” – „Talán Kemény, Degré, Dózsa vagy Mikszáth regényeivel szolgálhatok?” – „Azokat már ismerem. De nincs-e valami új Jókaitól?” – „Azzal is szolgálhatok. Azonkívül Madách legújabb illusztrált művét, az 'Ember tragoediá'-ját, nagyon ajánlhatnám.” [...] – „Most jut eszembe, hogy egy 'nemzeti dalkönyvvecské'-t is kell vennem.” – „A diszkiadást vagy az egyszerűt parancsolja?” – „Csak az egyszerűt kíváném. Mi az ára?” – „Egy forint.” – „Ezt igen olcsónak tartom, s pedig jónak mondják e gyűjteményt.” – „A magyar irodalom egyik alapos ismerője állította össze és nagyon dicsérik; kelendőseje is bizonyítja, hogy tetszésben részesül.”

¹⁴ „Már megint itt van a vacsora ideje.” – „Ma tán csak nem eszünk már?” – „S miért nem? A vizi levegő szörnyen fokozza étvágyamat.” – „Legfőlegb valami könnyű süteményt falatozok. Hisz ma már dúsan lakmározunk.” – „Te valóban igen keveset eszel.” – „Gyomrom nem bírja a sokat.” – „Egy pohár puncs mindent helyrehoz.” – „Attól tartok, hogy a szesz (borszesz) végre is elkábítja a szellemet.” – „Nem baj az; késő van már.” – „Mindenekelőtt a mértéktelenség!” – „Nagyon bölcsen.” – „Fekügyünk le hát.” – „Jó éjszakát.”

átdolgozta, jobbította tankönyvét, és ezáltal akaratlanul is a kor kommunikációs elvárásaihoz alakította a tananyagot, bár mai szemmel még mindig túlzottnak értékelhetjük a grammatika jelenlétét. Mindezeket együttvéve csak csodálattal szemlélhetjük elődeink fáradozásait, ahogy megteremtették a magyar mint idegen nyelv tanításának alapfeltételeit.

IRODALOM

- BÁRDOS Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest
- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest
- GIAY Béla — NÁDOR Orsolya (1998): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- GROSS, Harro — FISCHER, Klaus (1990): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München
- HEYD, Gertraude (1990): *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main
- MEDGYES Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest
- NÁDOR Orsolya (2000): A magyar nyelv státusának változásai a honfoglalástól a XIX. század közepéig. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 54-72.
- NÁDOR Orsolya (2002): *Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státusváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig*. BIP, Budapest
- NEY Ferenc (1888): *Ungarische Sprachlehre*. Budapest

Kárpáti Tünde

Vörösmarty német anyanyelvűeknek írt nyelvtana (*Kurzgefasste ungarische Sprachlehre für Deutsche*)*

Mielőtt Vörösmarty idegen ajkúaknak írt nyelvtanáról részletesebben szólnék, vázolni szeretném azt a nyelvészeti munkásságot, ami elvezetett a *Kurzgefasste ungarische Sprachlehre für Deutsche* megírásához.

Vörösmarty elsősorban irodalmi munkássága alapján vált híressé; a nyelvújítási harcon túlmenő nyelvészeti tevékenysége kevésbé ismert, pedig a Széchenyi gróf által vezetett – 1843-tól magát egyértelműen Magyar Tudományos Akadémiának nevező – Magyar Tudós Társaság létrejöttének első pillanatától kezdve tevékeny tagja. 1830. november 17-én, az első igazgatósági ülésen a nyelvtudományi osztály második tagjának nevezik ki, majd Kisfaludy Károly négy nappal későbbi halála után, a következő igazgatói ülésen (december 12.) első taggá. Vörösmarty az Akadémiában Schedel Ferencsel és Bajzával együtt a demokratikus törekvések, a reformálók fő képviselője. Mind Teleki József (elnök), mind pedig Széchenyi István (al-elnök) bizalmát élvezi. Noha az alapítás első pillanatától tag, az Akadémiát megszervező munkálatokban nem vesz tevékenyen részt; a kiépült szervezet, szakmai munkájában azonban annál inkább, így az irodalmi munkákban, népdalgyűjtésben – leginkább azonban mégiscsak a nyelvészet területén munkálkodik.

Első munkája a későbbi (1835. szeptember 17-től Döbrentei Gábort követő) akadémiai titoknokkal, Toldy Ferencsel együtt készített *A helyesírás és szóragasztás főbb szabályai* (1932); a továbbiakban: *HSz*.

Már az első nagygyűlésen megfogalmazódik egy szótár és ezzel szoros összefüggésben egy grammatika elkészítésének igénye. Vörösmarty 1831. február 23-án be is terjeszti véleményét e tárgyban:

„A Grammaticában határozottassék meg az Orthographia és a’ nyelvnek úgy nevezett paradigmái, vagy is a név- és különösen az igeragasztás a’ lehető pontossággal jeleltessenek ki. Ezek, mint a’ nyelvnek örökös és változhatatlan törvényei Révai tanításai szerint többnyire minden gondosabb magyar írótól el lévén fogadva hirtelenkedés kára nélkül már most annyival is inkább megállapíthatók, mert a’ Társaságnak a’ maga nevében kiadandó folyóiratában az írásbeli tétovázás ’s botrán-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

koztható tarkaság csak ez által háritathatik el. E végre jónak ítélné a' választottság,... hogy a Grammaticának fön említett részeit minél előbb kidolgozza 's a' jövő nagy gyűlésig okvetlen elkészítse. ...
A nyelvnek legelső és legsürgetőbb szüksége illy módon megszüntetvén, hátra volna még a' Szökötés (Syntaxis)...” (Viszota 1909: 2).

Vörösmarty költői munkáiban, illetve elviekben a Tudományos Gyűjteményben már Révai mellett tesz hitet, de nyilvánosan és egyértelműen most először e fenti kijelentésével áll ki Révai mellett a Verseghyvel szemben folytatott ortográfiai vitában. 1832. március 6-án már be is terjesztik bírálatra a kész munkát, s még ebben az évben megjelenik az első magyar helyesírási szabályzatunk – egyelőre az Akadémia házi használatára.

A helyesírási szabályzat munkálataival párhuzamosan már előkészületben van a nagyszótár. Vörösmarty erről szóló véleményét szintén az 1831. február 23-i ülésen terjeszti be:

„A küldöttség azt ajánlja, hogy Kresznerics Ferenc nagy és igen helyes szótára, mihelyt elhagyja a sajtót, vizsgáltsék meg a társaság által s ha javallást nyerne, vétessék fel útmutatóul, mellyel minden egyéb szótáraink és ide tartozó gyűjteményeink a szükséges pótolgatás végett összehasonlítottassanak.” (Brisits 1936: 158)

Az 1831. április 25-i heti ülésen Vörösmarty megkapja tanulmányozásra Adelung szótárát, május végére kész is a vélemény: Teleki József *Egy tökéletes magyar szótár elrendelése, készítési módja* (1817) című munkáját javasolja – Toldyval együtt – a nagyszótár elkészítési alapjának.

E munkálatok idején pedig már készíti német nyelvűeknek írt grammatikáját az *Ungarische Sprachleret*; teljes címe *Kurzgefasste ungarische Sprachlere für Deutsche. Nebst eine Auswahl deutsch-ungrischer Uebungstücke*. A szerkezete és tartalma után ítélve nem iskolai, hanem felnőttek magánoktatására szánt munkája két részből áll: egy ötven oldalnyi grammatikából (*Sprachlehre*) és egy száz-húsz oldalnyi, általa *Übungstückének* nevezett, valójában azonban szöveggyűjteményes részből.

A *Sprachlehre* (grammatika) – rövid, általános előszó után, amelyben kijelenti, hogy nagyon elszántnak kell lennie annak, aki magyarul akar megtanulni, mert ez a nyelv kevésbé hasonlít az európai nyelvekre – három részre tagolódik katekistá nyelvtanával.

Az első rész a *Hangok, betűk és kiejtés* című, melyben 38 hangot különböztet meg. Megemlíti például, hogy a magyar nyelvben létezik egy zárt *ë* hang, amely az *e* és *é* között van, de amelyet írásban külön nem jelölünk. Megjegyzi, hogy a *c*, *ch*, *q*, *x*, *y*, *w* betűk többnyire idegen szavakban fordulnak elő. A kiejtést illetően fel-

hívja a figyelmet a magyar magánhangzók rövid–hosszú oppozíciójára. A betűk ejtését német – olykor francia – szavakon keresztül mutatja be, sokat segítve ezzel a nyelvtanulónak. A magánhangzókat magas és mély hangzókra osztja. Ezt az elkülönítést megtartja a későbbi névszó-, illetve igeragozási paradigmákban is. Magasnak tartja az *e, ö, ő, ü, ú*, mélynek az *a, á, o, ó, u, ú* hangokat. Három magánhangzót átmenetinek mond: *é, i, í*. (Érdekes volna továbbgondolni, hogy az *é* hangot miért sorolja már *ő* is az átmeneti hangok közé.) További csoportosításra azonban nem vállalkozik még olyan esetekben sem, ahol a hangok tulajdonságaival bizonyos jelenségek – például a teljes hasonulás – megmagyarázhatók lennének.

A következő rész a *Beszédrészekről*, mai szakkifejezéssel a szófajokról szól. Itt teszi a két nyelv összehasonlító megközelítéséből eredő első lényeges kijelentését, amelyben azt hangsúlyozza, hogy a magyar nyelv a némettől eltérően agglutináló jellegű, vagyis amit a német nyelvben a végződéses, előljárósók és birtokos névmások fejeznek ki, azt a magyar nyelvben általában a szuffixumok. Először a főnevet, majd a melléknevet, számnevet, névmást, ezt követően az igét veszi sorra, majd – mai szakkifejezéssel élve – a hely- és időhatározószókról, végül a kötőszavakról és – Vörösmarty kifejezésével – az indulatjelekről ejt szót. A legtöbb táblázatot (köztük paradigma-táblázatokat) e rész foglalja magába, s együttvéve ez a legterjedelmesebb része a grammatikának.

Vörösmarty – ma így mondanánk – a birtokos személyjeleket sorolja fel az első táblázatban. A toldalékok előhangzós alakjait veszi fel a paradigmába, kimaradnak azonban bizonyos alakok: *-m, -ja/-je, -nk, -juk/-jük*. (Ezek hiánya feltűnő, hiszen benne vannak a *HSz.*-ben.) A birtokos személyjelek felsorolása után a főnévragozásban a ragok két csoportját különbözteti meg. Az elsőben – a német nyelv rendszeréhez igazodva – azokat a szuffixumokat adja meg, amelyeket a német nyelv is végződéssel ad vissza (*Besitzendung –é, Gebendung –nak, –nek, Leidensendung –t, –at, –ot, –et, –öt*), a második táblázatba pedig azok a ragok kerülnek, amelyet a német prepozícióval fejez ki. A rendszerezés gyakorlatilag Verseghy sokesetű koncepcióját követi. Noha az *-é* toldalékot birtokosnak mondja, Verseghy tételét – miszerint az *-é* a genitívusz ragja nem lehet – erősíti az a megjegyzése, hogy az *-é* birtokjellel ellátott főnévi alak további ragokat vehet fel. Vörösmarty tovább növeli az esetek számát azzal, hogy rendszerébe beemeli a Deáky Zsigmond *Grammatica ungherese ad uso degl'italiani* című Rómában, 1827-ben kiadott munkájában már jegyzett *–ként, –kép, –kor, –ul/ül* ragozat. (Ezek közül pl. a *HSz.* csak az *–ul/ül*-t veszi fel.) A *Beispiele der Abänderung* című példatárában a harmadik csoportot kiegészíti még a *–vá/–vé* raggal is. Ezzel grammatikájában a főnévragozás eseteinek száma 20-ra növekszik.

A következő figyelemre méltó táblázata a névutókat gyűjti egy csokorba. A *Hsz.* ezen részétől némileg eltér, amennyiben kihagyja az *iránt* és *kívül* névutókat, viszont felveszi a *közepett* és *nélkül* szavakat.

A grammatika előnye, hogy bemutatja a névutók ragozási lehetőségeit is (*alám, alád, alólam, alólad* stb. példákkal). A mellékneveknél megtanítja a fokozást: a középfok és a felsőfok jelét. A számnevek alfejezetében végigveszi a tő-, sor- és törtszámneveket, s gondosan felhívja a figyelmet a sorszámnevek első két tagjának rendhagyó alakjára. A névmások közül felveszi a személyes, a birtokos, a visszaható, a mutató, a kérdő és a vonatkozó névmást. Nem beszél viszont a *HSz.*-ban megjelenő határozatlan névmásról, de szerepelteti az onnan hiányzó birtokos névmást.

Az igékről szólva a következő csoportosítást teszi: beszél cselekvő igékről, infinitivusról, „középigékről” (a fogalmat sajnos nem értelmezi, valószínűleg a *Hsz.* idevonatkozó részeit emeli át), határozói igenevekről és szenvedő igékről. Gyakorlatilag ez utóbbi kategóriába emeli be a Révai által oly nagyon védelmesített ikes igék ragozását. A ragozási táblázatokban megadja a határozatlan és határozott ragok paradigmasorát, s átveszi a *HSz.* időmeghatározásait, amennyiben beszél jelen, jövő, félmúlt és múlt időről.

A grammatika harmadik része a *Szófűzés* című fejezet. Ezen belül beszél a névelő, a főnév, a melléknév, annak fokozása, a tő- és a sorszámnév, a névmások közül a személyes, a vonatkozó és a birtokos névmás mondatba illeszkedéséről. Megjegyzi, hogy a magyarban a némettel ellentétben rendszerint elmarad a határozatlan névelő; kiemeli, hogy a jelző a többes számú főnév előtt is egyes számban marad; felhívja a figyelmet arra, hogy a magyarban a jövő időt a jelennel is ki lehet fejezni; behatóan tárgyalja a magyar szórend szabad voltát és az értelmi hangsúllyal kapcsolatos változatos lehetőségeit. Ebben a fejezetben ejt szót a szórendről és a szófajok disztribúciós tulajdonságairól is. Innen csak egy gondolatot emelek ki. Vörösmarty a következő megállapítást teszi: A tőszámok melléknévnek tekintendők. (Ez azért figyelemre méltó, mert a külföldi és a magyar szakirodalomban csupán a hatvanas évektől jelennek meg hasonló nézetek. Vörösmarty e kijelentésével tehát előrevetítette napjaink egyik ma is élő szófajtani kérdését.)

A *Kurzgefasste* terjedelmileg nagyobb egysége az *Übungen* – szó szerint ’gyakorlatok’ – című fejezet, amely öt részre tagolódik:

- A, Kisfaludy 35. dalának magyarázata
- B, Beszélgetések
- C, Fáy (többnyire) állatmeséi (Petz fordításában)
- D, Egy elbeszélés az Ezeregyéjszaka meséiből (Vörösmarty fordításában)
- E, Egy jelenet Vörösmarty Salamon király című szomorújátékának első felvonásából (Paziasi fordításában).

Ezek közül a „gyakorlatok” közül – de inkább mondanám e részt szöveggyűjteménynek – az első rész, illetve a Beszélgetések című alfejezet érdemel külön megjegyzést.

Kisfaludy teljes dalának szövegét a dal szavainak magyarázatokkal ellátott egymás utáni felsorolása követi. Megadja a szó eredetét, jelentését és szófaját, elemzi a szó morfológiai felépítését – kitűnő példáját nyújtva a grammatizáló nyelvitanítási módszernek.

A Beszélgetések témái a mai olvasó számára némi derültséget okoznak. Harminc téma köré szervezi az amúgy igen köznyelvi és a mindennapokban feltehetően jól hasznosítható dialógusokat. Az egészség, időjárás, udvariassági szokások, női divat, öltözködés, levélírás hétköznapi témák mellett találkozunk a pletyka, a lot-tózás, a várostrom, a tűzvész, a kísértetjárás, sőt a tyükszemvágás témájával is. Kéthasábos felosztásban, párbeszédes formában taglalja a témákat – balra a magyar, jobbra a német szöveg szó szerinti fordításban. A gyakorlatok műfaji változatossága figyelemre méltó: mindhárom műnemből (líra, epika, dráma) idéz példákat. Külön erénye a – maga korában feltűnő gyakorlatiassággal megírt – Beszélgetések című rész, amely a beszélt nyelv elsajátításához nyújt hathatós segítséget.

Végül fel kell tenni azt a kérdést, amely végig ott bujkált a dolgozatban, azaz hogy milyen mértékben hatott németül és németeknek írt grammatikájára *A magyar helyesírás és szóragasztás főbb szabályai* című akadémiai munka? Nézetem szerint a grammatika nyomokban követi az első magyar szabályzat alapelveit. A *HSz.*-nak egyik fő kitétele a névszó- és igeparadigmák felállítása volt. Ezek a táblázatok javarészt, kisebb módosításokkal átkerülnek Vörösmarty grammatikájába, de jóval több magyarázó, elemző szöveggel. A szerkezeti felépítés néhány kisebb eltéréstől eltekintve szinte azonosnak mondható. Összességében azonban a *Kurzgefasste* részletesebb, elemzőbb munka, mint a *Hsz.* A magyar és a német nyelv különbségeinek kiemelésére nagy gondot fordító nyelvten éppen az összehasonlító törekvésekből következően vált szabályközpontúvá és az áttekinthetőség kedvéért táblázatszerűvé. Értéke azonban éppen ebben a gyakorlati megközelítésben rejlik.

Vörösmarty nyelvészeti munkássága igazából e két munkával épphogy csak kezdetét vette. Ezután alkotja meg a szókötésről, a szintaxisról írt dolgozatát Czuczorral és Nagy Jánossal együtt, amely egyébként a *A magyar helyesírás és szóragasztás főbb szabályainak* hetedik kiadásával együtt 1843-ban meg is jelent. 1846-ban *A magyar nyelv rendszere* címen napvilágot látott az Akadémia nagyobb nyelvtana; ennek a névelőről és a szórendről szóló részét Vörösmarty jegyezte. Az ő nevéhez fűződik a magyar–német, német–magyar zsebszótár elkészítése. Végül pedig a magyar tannyelv bevezetésekor megfelelő magyar tankönyv híján lévő iskolák számára Czuczorral együtt 1847 nyarára elkészíti az első hivatalos magyar nyelvten tankönyvet, három kötetben.

IRODALOM

- BÓKA László (1951): Vörösmarty és a magyar nyelv. *Nyr* 75: 4, 241-244.
BRISITS Frigyes (1936): Vörösmarty és az Akadémia. *ItK* 1-28., 151-170., 261-275., 389-402.

- ÉDER Zoltán (1998): Verseggy nyelvi rendszere és a kortársi grammatikák. *MNy* 94:3. 292-301.
- DR. ILLÉSSY János (1893): Czuczor és Vörösmarty iskolai nyelvtanai. *ItK* 368-378.
- KEMÉNY Ferenc (1932): Vörösmarty Mihály százéves német–magyar nyelvtana. *Magyar Pedagógia* 29-32.
- KORNIS Gyula: *A magyar művelődés eszményei 1777-1848*. I. Bp. Egyetemi Nyomda, é.n. 484-486.
- MIKESY Sándor (1950): A nyelvész Vörösmarty. *MNy* 46:4. 289-296.
- SZABÓ G. Zoltán (1988): Elméleti viták – gyakorlati nyelvtanok. In: *In memoriam Verseggy Ferenc* 3. (Szerk.: Szurmay Ernő) Szolnok. 60-67.
- IFEJ. SZINNYEI József (1978): Vörösmarty mint nyelvész. *Figyelő* IV. 280-285.
- VISZOTA Gyula (1903): Czuczor és Vörösmarty hivatalos magyar nyelvtanai. *Egyetemi Philologiai Közöny* 827-839.
- VISZOTA Gyula (1909): A M. Tud. Társaság nagyszótárának története. *MNy* 5: 1-63.
- VISZOTA Gyula(1908): A M. Tud. Társaság Zsebszótára történetéhez. *MNy* 4: 63-71.
- VISZOTA Gyula (1911): Vörösmarty és az Akadémia nyelvtani munkássága. *MNy* 7: 433-441.
- VISZOTA Gyula (1912): Vörösmarty ismeretlen nyelvtudományi dolgozatai. *MNy* 8: 214-356.

III. NYELV – KULTÚRA

– NYELVI KULTÚRA

Bándli Judit – Maróti Orsolya

**Kultúra és nyelvi viselkedés.
Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái
magyar nyelven***

1. A nyelvoktatás és a nyelvi viselkedés kutatása

A nyelvoktatás-nyelvtanulás folyamatában elég hamar felszínre kerül az a probléma, hogy az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező emberek közti kommunikáció nagyobb eséllyel lesz sikertelen, mint az azonos kultúrkörből való beszélők közötti. Ennek oka nem kizárólag a nyelvtudásbeli hiányosságokban keresendő: a szociokulturális hátterek eltérése is szerepet játszik benne.

Nyelvészként és gyakorló magyarnyelv-tanárként már jó ideje foglalkoztat minket az a kérdés, hogy a nyelvoktatás során létrejövő nyelvtudás valóban alkalmas-e arra, hogy külföldi diákjaink jól boldoguljanak magyar nyelvi környezetben. A nyelvi formák használatához kapcsolódó szabályokat az anyanyelvi beszélők szocializációjuk során sajátítják el, így hozván létre azt az együttest, amely pragmatikai kompetenciájuk alapját alkotja. A nyelvoktatási folyamat során a nyelvtanár feladata, hogy explicitte tegye a diákok számára ezeket a szabályokat, hiszen nyelvtanulás közben egy ismeretlen kultúrában való hatékony és elfogadható nyelvi viselkedés elsajátítása a cél, nem pedig ismeretszerzés az adott nyelvről (Halliday–MacIntosh–Strevens 1965).

Beszélt nyelvi kutatások híján eddig a tanárok csupán saját nyelvhasználatukra támaszkodva adhattak néhány jó tanácsot. Az intralingvális kutatások azonban rávilágíthatnak a nyelvi viselkedés rendszerszerű jelenségeire is, valamint felhívhatják a figyelmünket arra, hogy érdemes ilyen szempontból megvizsgálni tankönyveinket: vajon foglalkoznak-e, s ha igen milyen formában, mennyire mélyrehatóan a bocsánatkérés, a bók, a visszautasítás vagy a kérés jelenségével.

2. A pragmatikai kompetencia

A *kompetencia* fogalmát Chomsky (1965) vezette be a nyelvészetbe. Definíciója szerint a kompetencia olyan tudásfajta, amely lehetővé teszi, hogy a nyelv sza-

* A cikk az OTKA (T 29523) támogatásával készült.

bályainak ismeretében grammatikailag helyes közléseket alkossunk, illetve elkülönítsük a helyes megnyilatkozásokat a helytelenektől. Tehát tulajdonképpen mondatokat generáló szabályrendszerrel van szó, amelynek csak az ideális beszélő és hallgató van a birtokában.

Hymes (1972) a kompetencia Chomsky-féle értelmezését szűknek találta, és a társadalmi dimenziót bevezetve kitágította a fogalom érvényességi körét. A fentiekben meghatározott képességen, a *nyelvi kompetencián* – túl az ember *kommunikatív kompetenciával* is rendelkezik; azaz a nyelvtanilag helyes és helytelen megkülönböztetésén kívül arra is alkalmas, hogy eldöntse: az adott megnyilatkozást milyen szituációban használja, illetve a különféle beszédhelyzetekben milyen közléseket hozzon létre. A *kommunikatív kompetencia* tehát tágabb fogalom a *nyelvi kompetenciánál*, sőt magában foglalja azt. Ezen felül a beszélőközösség szociokulturális szabályrendszerének ismeretét is feltételezi.

A kommunikatív kompetenciával újabb kutatások is foglalkoznak. Bañcerowski (1994: 286) polidimenzionális fogalomként definiálta, s összetevőit a következőkben állapította meg: nyelvi kompetencia, nyelvi-pragmatikai kompetencia, metanyelvi kompetencia, metanyelvi-pragmatikai kompetencia, para- és extranyelvi kompetencia, para- és extranyelvi pragmatikai kompetencia, kulturális kompetencia, pragmatikai-kulturális kompetencia.

A kommunikatív kompetencia fogalmának valamennyi szintjével érintkező pragmatikai kompetencia Canale (1983: 89) meghatározása szerint „olyan tudás, amely azt teszi lehetővé, hogy a megnyilatkozások megtétele, és azok megértése az adott szociolingvisztikai kontextusnak megfelelően menjen végbe”. Vagyis a kommunikáció teljes sikeréhez az is hozzátartozik, hogy a hallgató nemcsak a megnyilatkozások nyelvi, hanem az adott helyzetbeli jelentését is megérti, azaz a beszélő szándéka szerinti illokúciós erőt tulajdonítja neki, és annak megfelelően cselekszik.

A *kommunikatív idegen nyelvi kompetencia*, s ezen belül a *pragmatikai kompetencia* kifejlesztése a nyelvtanulóknak meglehetősen bonyolult feladat. Egyrészt azért, mert többrétegű készség, s a nyelvtanulók széles körű ismereteit feltételezi. Másrészt pedig a grammatikai szabályokkal szemben a kommunikációs szabályok nehezen definiálhatók, számuk tulajdonképpen végtelen, vagyis lehetetlen a tanuló minden kommunikációs helyzetre felkészíteni.

3. Beszédaktusok empirikus kutatása

A beszédaktusokkal kapcsolatos empirikus kutatásoknak még távolról sincs akkora múltjuk, mint a nyelvtanítás egyéb területeivel foglalkozó vizsgálatoknak. A módszertani szakirodalom sokáig csak a téma általános felvázolásával foglalkozott, s a részletek kidolgozása, főként pedig a nyelvtanítás szintjén való megjelenése még hiányos. Ahhoz azonban, hogy a nyelvtanulóban tudatosítsuk, vagy legalábbis meg-

sejtessük vele, hogy milyen szociokulturális szabályok irányítják, befolyásolják a célnyelvi megnyilvánulásokat, illetve egy adott helyzetben mi, anyanyelvek milyen viselkedést tartunk elfogadhatónak, arra van szükség, hogy minél több ilyen irányú empirikus vizsgálatot végezzünk a magyar nyelv vonatkozásában. 1999-ben az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusán Szili Katalin vezetésével már elindult egy beszédtevékenységeket vizsgáló kutatás, amelynek célja a különböző beszédaktusok használati jellemzőinek feltérképezése és leírása. Idáig a kérés és visszautasítás pragmatikai szempontú elemzése készült el (Szili 2002a, 2002b).

Ezen a ponton meg kell említenünk, hogy a szakirodalomban különböző vélemények láttak napvilágot arról, hogy a beszédtevékenységeket irányító-szervező szabályok univerzálisak, avagy az adott társadalom által erősen meghatározottak-e, s – mint ilyenek – különbözőségükben megfoghatóak és leírhatóak-e. Fraser (1978) szerint az illokúció kiváltására alkalmazott stratégiák lényegüket tekintve megegyeznek a különböző nyelvekben. Searle (1975) és Goffmann (1976) azonban felhívják a figyelmet a különböző társadalmak különféle szociokulturális szabályai által meghatározott eltérésekre. Ezzel összhangban áll, hogy Leech udvariassági axiómáinak érvényesülését vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a különböző kultúrák ezek vonatkozásában különböző mértékű érzékenységet mutatnak (vö. Szili 2000). A vitában akkor tudunk állást foglalni, ha újabb szempontok bevezetésével további elemzés tárgyává tesszük a jelenséget. Jelen tanulmányunkban egy olyan empirikus kutatás néhány eredményét szeretnénk bemutatni, amely a magyarul tanuló külföldiek magyar nyelvi pragmatikai kompetenciájával foglalkozik, közelebbről azt vizsgálja, hogy különböző szituációkban milyen stratégiákat alkalmaznak a kérés és a visszautasítás beszédaktusának létrehozásakor.

3.1. A kérést és a visszautasítást vizsgáló kutatások

Mindkét vizsgálat szervesen kapcsolódik az ELTE – említett – kérést és visszautasítást vizsgáló kutatásaihoz, amelyek elsődlegesen a Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP) elnevezésű nagyszabású nemzetközi program módszerein (Blum–Kulka–Olshtain 1984), valamint Beebe–Takahashi–Uliss–Weltz (1990) visszautasítással foglalkozó vizsgálatain alapulnak.

A CCSARP nyolc nyelv vonatkozásában térképezte fel a kéréssel és a bocsánatkéréssel kapcsolatos nyelvi viselkedés univerzáléit, illetve nyelv- és kultúrasajátos vonásait. A kutatásban résztvevő nyelvészek kérdőíves módszert alkalmaztak: a 200 anyanyelvi és 200 nem anyanyelvi válaszadónak különböző szituációkban megjelenő diskurzus-szekvenciákat kellett kiegészítenie – úgy, hogy valamilyen kérési, illetve bocsánatkérési stratégiát alkalmazzanak. Az adatközlők viszonylag homogén csoportot alkottak: mindannyian másod-, illetve harmadéves egyetemisták voltak, s a nemek aránya kiegyenlített volt.

A legismertebb kutatás, amely elsősorban az elutasítás-típusok osztályozását tűzte ki céljául, a Beebe–Takahashi–Uliss-Weltz (1989) szerzőhármás által végzett vizsgálat volt, amelynek során 20 angolul tanuló japán hallgató visszautasításait vetették össze 20 amerikaiéval, és egy 20 főből álló japán kontrollcsoportéval 12 szituációban (3 kérés, 3 meghívás, 3 kínálás, 3 javaslat). A kapott válaszokat az elutasítás illokúciós erejének a propozicionális tartalomban való megjelenése szerint osztályozták, vagyis a válaszokban szereplő elutasítás nyilvánvalósága, egyértelműsége alapján rendszerezték őket. Követték tehát a kérések osztályozásakor Blum–Kulka–Olshtain által vázolt szempontokat.

Egy 1998 őszen végzett magyar vizsgálat (Maróti 1999) a visszautasítás illokúciós aktusának a nyelvoktatásban (elsősorban a magyar mint idegen nyelv oktatásában) megjelenő formáit kívánta felderíteni, illetve a nyelvoktatás–nyelvtanulás folyamatában betöltendő helyét próbálta meghatározni. Magyar és magyarul beszélő külföldi diákok visszautasítási stratégiáinak feltérképezése volt a cél, illetve az adott beszédcselekvés külföldi hallgatók által elsajátított formáinak szociokulturális helyességét vizsgálta.

Szili Katalin (2002a, 2002b) – a kérdéssel és a visszautasítással foglalkozó – kutatásai a CCSARP kérdőíves módszerét követték. A felhasznált szituációk szintén a nemzetközi programban alkalmazott módszereken alapulnak, azonban a vizsgálatvezető figyelembe vette a magyar kultúra sajátos vonásait, és azokhoz igazította a feladatokat. Ebben a vizsgálatban – a nemzetközi programhoz képest – nagyobb hangsúlyt kap a szociokulturális aspektus; s a társadalmi kontextus differenciáltabb. A kérést vizsgálva 148 diáktól (14–20 évesektől), illetve 51 dolgozó felnőttől nyert kérdőíves adatok alapján rajzolódni ki a budapesti és vidéki nagyvárosokban élő anyanyelvi beszélők nyelvhasználati szokásai. A visszautasítást modelláló helyzetekben 100 felnőtt és 120 gimnazista adatközlő segítette a kutatást.

4. A jelen vizsgálat

Vizsgálatunkat egy tervezett, nagyobb lélegzetű kutatás előtanulmányának szánjuk; ez indokolja a vizsgált személyek és szituációk viszonylag alacsony számát. A 17 adatközlő életkora, iskolázottsága, kulturális háttere alapján homogén csoportot alkot. Jelenleg mindannyian valamely budapesti humán felsőoktatási intézményben tanuló 19–23 éves japán egyetemisták, akik (felső)középfeladók szinten beszélnek a nyelvünket. Valamennyien Japánban kezdtek magyarul tanulni, de már legalább fél éve Magyarországon tartózkodnak.

Adatgyűjtési módszerünk a következő volt: kiválasztottunk 6, általunk tipikusnak tartott szituációt (3-at a kéréshez, 3-at a visszautasításhoz kapcsolódva), amelyek – apró eltérésekkel – a CCSARP és az ELTE kutatásában is szerepeltek, így összevethetők mind a magyar, mind a külföldi eredménnyel. A diákoknak az volt

a feladatuk, hogy a mesterségesen létrehozott szituációkban annak a kommunikáló félnek a helyébe lépjenek, aki a kérés és visszautasítás beszédaktusát végrehajtja. Az így született dialógusokat hangszalagra rögzítettük.

Elemzési módszerünkkel kapcsolatban fontos leszögezni, hogy az adatközlőink megnyilatkozásában jelentkező pragmatikai vétségeket mindig befogadói részről értelmezzük, hiszen az anyanyelvi és nem anyanyelvi résztvevők közötti interakciók során az anyanyelvű hallgató a nem anyanyelvi beszélő megnyilatkozását a saját értelmezési rendszerében dolgozza fel, és nem feltétlenül érti meg a beszélő eredeti szándékát. Ez a magyarázata annak, hogy bizonyos esetekben a beszélő által elkövetett grammatikai hibát a hallgató pl. egyszerűen udvariassággént, furcsa, oda nem illő elemként dekódolja. Nem a megnyilatkozást létrehozó szándékot kutatjuk tehát, hanem a létrejött forma kommunikációs szerepét, hatását.

5. A kérés beszédaktusának vizsgálata

Az adatközlők a kéréssel kapcsolatban a következő helyzetekkel találkoztak: pénz felváltása; felszólítás zárt térben való dohányzás abbahagyására; a tanulmányokhoz nélkülözhetetlen, kölcsönadott könyv visszakérése. A külföldi és a magyar kutatási előzményekhez hasonlóan minden esetben bevezettük az eltérő szociális távolság problémáját is: közeli baráttal, ismeretlen emberrel (könyvvisszakérésnél felületesen ismert évfolyamtárrsal), munkahelyi feljebbvalóval (diákokról lévén szó, tanszékvezető professzorral) léptek interakcióba az adatközlők.

5.1. Kérésstratégiák

Több munka is foglalkozik a létező kérésstratégiák csoportosításával, de a leg-részletesebb osztályozás a CCSARP kutatás eredményeként született meg, amely egyfajta direktségi skálát létrehozva a kérésstratégiák kilenc típusát különbözteti meg (Blum–Kulka–Olshtain 1984, Szili 2002a): (1) származtatott mód, (2) explicit performatívum, (3) beágyazott performatívum, (4) származtatott lokúció, (5) akaratnyilvánítás, (6) javaslattevő forma, (7) előkészítő stratégia, (8) erős célzás, (9) gyenge célzás.

Ezek közül a magyar nyelvben a következők játsszák a legnagyobb szerepet (Szili 2002a: 17-8):

– **származtatott mód.** A kérés illokúciós erejét a grammatikai mód hordozza. Legtipikusabb formái: felszólító mód, főnévi igenév. Pl. *Üljön le! Legyen szíves leülni!*

– **beágyazott performatívum.** Az illokúciós erőt kifejező ige módosult formában jelenik meg. Pl. *Elkérhetem? El kell kérnem.* stb.

– **előkészítő stratégia.** Konvencionális formák, amelyek konkrét jelentésükkel tompítják a kérés jelentőségét, például azzal, hogy a kommunikációs partner vala-

mely képességére, lehetőségére, hajlandóságára stb. kérdeznek rá. Pl. *El tudna vinni? Lehetséges lenne, hogy én is magukkal tartssak?*

A fenti három – a magyarban legjelentősebb – stratégia mellett viszonylag nagyobb teret kapnak az alábbiak:

– **az explicit performatívum.** Pl. *Kérek egy kávét.* (A felmérések szerint – szituációtól függően – az adatközlőknek legfeljebb egy tizede, vagy ennél jóval kisebb része alkalmazta; vö. Szili 2002a: 19-20).

– **erős célzás.** Az illokúciós erő nem vezethető le közvetlenül a lokúcióból. Pl. *Ön is a városba tart?*

Vizsgálatunk adatait az anyanyelvi beszélők kérésstratégiáival összevetve megállapíthatjuk, hogy a japán diákok a fentiekben részletezett formák mellett további egyet alkalmaztak, még hozzá meglehetősen gyakran, ez az ún. **akaratnyilvánítási stratégia**, amely a beszélő arra irányuló szándékát fejezi ki, hogy a proposícióban kifejezett esemény végbemenjen. Pl. *Szeretném használni a mobilodat. Elromlott a kocsim, a tieddel szeretnék elmenni a buliba.*

Az ELTE-kutatás eredményei szerint ez a típus az előzőekben felsoroltakhoz képest csak elvétve fordul elő az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatában (Szili 2002a: 19-20), mi azonban számos példát hozhatunk adatközlőink megnyilatkozásaiból.¹

Mi történt a könyvemmel? Szeretném visszakapni. (évfolyamtársnak)

Akarok aprópénzeket. Tudsz felváltani? (barát)

Akarok telefonálni, de most nincs apró. (idegen)

Szeretnék oltani ezt a cigarettát. (idegennek)

A magyarban alkalmazott kérésstratégiák és nyelvi eszközeik megegyeznek a többi nyelvben regisztráltakkal, tehát ebben az értelemben univerzálisak. Direkt kéréssel (felszólító móddal) jellemzően barátunkhoz, közvetlen munkatársunkhoz fordulunk kisebb súlyú, jogos kérés esetén. A konvencionális stratégiákat inkább nagyobb társadalmi távolság, közepes és nagyobb szívességkérés esetére tartogatjuk (Szili 2002c: 88-9). Megjegyzendő azonban, hogy más nyelvekhez képest a magyarban sokkal meghatározóbb a származtatott mód alkalmazása (Szili 2002a), azaz gyakran élünk a felszólító mód használatával

¹ Itt szeretnénk megjegyezni, hogy a tanulmány témája a pragmatikai, és nem a nyelvi kompetencia, ezért nem tekintettük feladatunknak a grammatikai hibák elemzését és javítását, s így – ahogy fenti példáinknál is látható – minden esetben az elhangzottakhoz hűen adjuk vissza az adatközlők megnyilatkozásait.

5.2. Szituációtól függő kérésstratégiák

A magyar adatközlők (a dolgozó felnőtt korúak és a diákok egyaránt) a pénzváltásos szituációnál a konvencionális kérésformákat részesítették előnyben. Azonnal felmerül a kérdés, hogy egy viszonylag kisebb jelentőségű kérés esetén miért jelentkezik ilyen arányban ez a forma, miközben a másik két, jóval nagyobb súlyú kérést (dohányzás, könyv) kikényszerítő helyzetben ez nincs így, holott a szituációk belső jellemzői (a kérés súlya valamint a beszélő kivető/kirovó szerepe) a határozottabb fellépést is megengedhetővé tennék. Ez magyarázható a konvencionális formák azon tulajdonságával, hogy előre megkomponáltak, rutinszerűen működtethetők, különösebb kreativitást nem igényelnek a beszélőtől (Szili 2002a: 23), egyszerű aktivizálni őket. Azonban az is szerepet játszhat benne, hogy akármilyen kis címletű pénz felváltásáról van szó, mégiscsak a partner pénztárcája, azaz magánszférája felé közelítünk.

Adatközlőink viselkedése ebben a szituációban a magyarokétól alapvetően eltért. Mindhárom társadalmi távolság esetén jóval nagyobb számban alkalmaztak felszólító módú formát, mint konvencionális stratégiát, sőt, meglepő módon a feljebbvalóval szemben egyszer sem jelent meg a kevésbé direkt, konvencionális forma. Fontos megjegyezni azonban, hogy direkt kérésüket az esetek 90 százalékában udvariassági formulával enyhítették, illetve nem ritkán számunkra túlzónak tűnő magyarázkodással támogatták meg.

Bocsánat, elnézést, szeretnék megvenni túrórudit, de nekem csak 2000 Ft papírpénzem. Ha lehet, legyen szíves felváltani. (idegen)

Esetleg van önnél aprópénze? Most nálam van csak papír pénz, és ilyen kicsi büfében nem tudok pénzt visszakapni tőle.

Elnézést, hogy zavarok Nekem nincs az aprópénzem. Most szükségem van. Legyen szíves felváltani.

A hasonló típusú megnyilatkozások mellett – igaz, sokkal kisebb arányban – találunk néhány egészen direkt, lényegre törő, udvariassági kifejezésekkel körül nem bástyázott, ezért durvának ható megnyilatkozást is: *Van önnek százas? Váltson fel, prof!* – mondja a diák a professzorának.

Említettük már, hogy a származtatott mód használata a konvencionális formákhoz képest a magyarban nagyobb arányú, mint más nyelvekben, de a magyar nyelv olyan széles skálájú eszközrendszer tartalmaz, amely segítségével enyhíthetjük, szalonképesebbé, sőt, legalább olyan udvariassá tehetjük megnyilatkozásainkat, mint a konvencionális formákkal. A japán diákok példáiban már találkoztunk a leggyakrabban használtakkal, *a légy szíves, legyen szíves* formulákkal. Ide sorolhatók még a *tes-sék* infinitívusszal kombinálva, valamint a *lenne/lennél* olyan kedves megcsinálni, le-

gyél/legyen olyan kedves megcsinálni típusú mondatok is. Ez utóbbi kettő azonban egyre inkább visszaszorul az anyanyelviek nyelvhasználatában (Szili 2002a: 25), s adatközlőink megnyilatkozásaiban egyáltalán nem találkoztunk ezzel a típussal.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a pénzváltás során japán adatközlőink – a magyarokkal ellentétben – a konvencionális formák helyett a felszólító mód udvariassági formulákkal való kombinálását aláhúzva részesítették előnyben, legnagyobb számban a professzorral való párbeszédük során. Az idegen és a professzor megszólításakor – az anyanyelviekhez hasonlóan – jóval nagyobb számban alkalmaztak kapcsolatfenntartó (fatikus) elemeket, mint a baráttal való beszélgetés esetén.

Az első szituációval ellentétben a dohányzás mellőzésére való felszólításakor és a fontos jegyzet/könyv visszakérésekor a magyarok között is megnő, sőt túlsúlyba kerül a származtatott módú kérések aránya a konvencionálissal szemben. Ilyenkor ugyanis az adatközlők jogos kérésüket fogalmazzák meg, s kivető szerepük tudatában bátrabban nyúlnak a direkt formákhoz. A japán diákok szintén túlnyomórészt felszólító módú igealakokat alkalmaztak, de mivel ők így viselkedtek a pénzváltós helyzetben is, pragmatikai szempontból ennek nem tulajdoníthatunk jelentőséget.

Adatközlőink is tudatában voltak azonban a kétféle helyzetben betöltött szerep, a szívességet kérő (pénzváltás), illetve jogos kérését (dohányzás, könyv) megfogalmazó személy szerepének különbségével. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy megritkultak az udvariassági formulák, főleg a dohányzás abbahagyására való felszólításakor: *Ne dohányozz, nem szeretem. Itt a nemdohányzó kocsi, ne dohányozzon.*

Érdekes azonban, hogy a diákoknak csaknem a fele nem szólítja fel a professzort, hogy függesse fel a dohányzást, inkább ő megy ki a helyiségből. Az ELTE-vizsgálatban szereplő magyar diákoknak mindössze 3 százaléka, a dolgozó felnőttek 13 százaléka nem vállalta, hogy erre kérje főnökét, tanárát. A japán diákok viselkedése ebből a szempontból nagyon távol áll a magyar diákokétól, sőt, a megalkuvóbb idősebb korú adatközlőkénél is.

Szintén a kirovó szerep tudatosságát támasztja alá, hogy adatközlőink sokkal gyakrabban alkalmazták az erős célzás stratégiáját különböző kontextusokban, hogy hangot adjanak egyéni szükségleteiknek, véleményüknek. Bár a direktséget tekintve az erős célzás és a származtatott mód a direktségi skála egymástól csaknem legtávolabb eső részén helyezkedik el, az udvariassági formulával összekapcsolt felszólító módú igealak bizonyos esetekben udvariasabbnak hat, mint egy gúnyos célzás. Ennek szemléltetésére vessük össze e két megnyilatkozást: *Elnézést, legyen szíves abbahagyni. Nem zavarja, hogy nem szeretem a dohányfüstöt?*

A következő kérdés az előzőnél jóval kevésbé éles célzást tartalmaz: *Már elolvasott a könyvet, amit kölcsönadtam?* Ez a típus azonban általában más stratégiákhoz kapcsolódik. Az előbbi megnyilatkozás pl. így folytatódik: *Ha elolvasott, legyen szíves visszaadni.*

A célzás kategóriájába soroltuk a szintén viszonylag nagy számban szereplő „*Itt tilos dohányozni*” típusú figyelmeztetést is. Figyelemre méltó, hogy bár a szituáció körülírásában nem szerepelt a dohányzás tilalma, szabálytisztelő adatközlőink szívesen hivatkoztak erre a körülményre.

6. A visszautasítás beszédaktusának vizsgálata

Vizsgálódásunk másik tárgya a beszédaktusok közül az egyik gyakorlati szempontból igen lényeges, ám egyúttal igen kényes nyelvi cselekvés, a visszautasítás volt.

Az itt felvázolt szituációk is részben megegyeztek a Szili Katalin által vizsgáltakal, hogy az eredmények az intralingvális kutatás eredményeivel összehasonlíthatók legyenek. Így mind a belső (a felek közti társadalmi távolság, a kérés súlya), mind a külső körülményeket változtatva, a következő helyzeteket hoztuk létre:

- az adatközlőnél összejövetel van: egy barátja, egy csoporttársa, illetve a szintén a meghívottak közé tartozó tanára meglát, és elkér tőle egy CD-t. Ő nem akarja odaadni.
- étellel kínálták őket: gyógycukorral a barát, vacsorával egy barátjuk édesanyja, „túró rudi”-val (ez sok japán szemében különösen gusztustalan dolog) a tanáruk.
- egy-egy meghívást kellett elutasítaniuk: barátjuk vagy csoporttársuk moziba való invitálását, valamint a szomszédban lakó operaénekes által felkínált tiszteletjegyeket.

A társadalmi távolság és a tekintély változói szerint ezekben a szituációkban a résztvevőkhöz közelálló barát; egy azonos státuszú, de velük kevésbé közvetlen viszonyban levő ismerős (egy csoporttárs, barátjuk édesanyja); és a tekintélyt képviselő tanáruk, illetve a szomszédban lakó, társadalmi megbecsülésnek örvendő híres operaénekes volt a beszélgetőpartner.

6.1. Visszautasítás-stratégiák

Adataink feldolgozásához az elutasító formák (szemantikai szempontokat figyelembe vevő, a már említett Beebe?Takahashi—Uliss-Weltz kutatásban megállapított) kategóriáit használtuk fel. A magyar elnevezéseket – a kérés-stratégiákhoz hasonlóan – Szili Katalintól (2002b: 207) vettük át:

- | | |
|-------------|---|
| (Direkt:) | 1. explicit performatívum (<i>visszautasítom</i>) |
| | 2. nem performatív tagadás (<i>nem teszem meg, nem adom oda</i>) |
| (Indirekt:) | 3. sajnálat kifejezése (pl. <i>Sajnálom, de ...; sajnós, ma...</i>) |
| | 4. kívánság (<i>bárcsak segíthetnék, ó, ha tudnék...</i>) |

- 5. magyarázkodás, okadás** (*Ma nincs időm.; Fáj a fejem.*)
- 6. alternatíva ajánlása** (*Inkább menj te!*)
- 7. jövőbeli vagy múlthoz kötött elfogadás** (*Ha korábban kértél volna, akkor...*)
- 8. jövőbeli elfogadás kilátásba helyezése** (*Majd máskor.*)
- 9. elvek megállapítása** (*Könyvet, lemezt soha nem adok kölcsön.*)
- 10. filozófiai megközelítés** (*A mai világban sose lehet tudni.*)
- 11. kísérlet a partner lebeszélésére** (*Nem is lenne olyan jó...*)
- 12. látszólagos elfogadás** (*Hááát, talán igen...*)
- 13. kikerülés** (*Miért én?*)

A kapott válaszokat az 1998-as interlingvális kutatás (Maróti 1999: 24) eredményeivel összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a japán diákok összességében sokkal indirektebbek voltak, mint a más nemzetiségű külföldiek, akik a magyar anyanyelvűeknél sokkal kevésbé érezték bántónak a direkt elutasítást; jórészt a nem performatív tagadás stratégiáját követték, és a magyarokhoz képest (Szili 2002b) nagyon ritkán ismertették indokaikat. Egyesek magatartását talán idegenség-stratégiájuk magyarázza (gondolván: ez nem az én kultúráim, itt nem kell teljes mértékben betartanom sem az otthoni, sem a helyi szokásokat), másokét pedig esetleg egy kulturális transzfer szerint lehet értelmezni (saját kultúrájukban megengedett, sőt elvárt az egyéni akarat kinyilvánítása). Vannak azonban, akiknek magyar nyelvi stratégia-készletük hiányossága, mentális lexikonuk aktivizálható formáinak szűkössége (Gósy 2001) okozza az udvariatlan nyelvi forma választását. A japánok – kultúrájuk udvariassági követelményeit betartva – köztudomásúan kerülik a nyilvánvaló elutasítást; ezzel magyarázható a nyugati kommunikációs partnert gyakran megtévesztő viselkedésük.

Az újonnan kapott eredményeket az ELTE-kutatás eredményeivel összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy a magyarázkodás legalább olyan gyakran használt eszköz a japán diákok esetében, mint a magyaroknál. A magyarok azonban használják másik elutasító forma nélkül, önmagában is a magyarázatot az elutasítás illokúciójának megtételére: pl. *Eljössz moziba? Takarítanom kell* (Szili 2002b: 208.). A japánoknál ez általában direkt elutasító formákkal kombinálva jelentkezik (*Sajnos, de nem tudok, mert megyek a szüleimhez. Bocsánat, nem lehet menni, ma nincs időm*). A sajnálat kifejezése és a bocsánatkérés a magyarokéhoz hasonló mértékben fordult elő. Látványos a különbség a magyarok által viszonylag ritkán használt „látszólagos elfogadás” címkéjű stratégia használatában. A japán diákok folyamatosan biztosítják partnerüket arról, hogy szándékukban áll a kérés teljesítése, még akkor is, ha a külső körülmények ezt lehetetlenné teszik. (*Nagyon köszönöm, nagyon akarom nézni az operádat, de ... nagyon sajnós, ma este mennem kell szüleimhez! – Bocs, ma este sok dolgom van.*)

Nagyon akarok, de nem tudok. Máskor megint hívj meg, jó? – Majd kölcsönadom! Most hallgatom ezt a zenét. Bocsánat, most hallgatom ezt a zenét, majd tudok kölcsönadni. Sajnálom, most szükségem van. Majd később, jó? Sőt az egyik válaszadó odáig merészkedett, hogy a világos helyzetleírás ellenére odaadta a CD-t: Igen, persze! De nagyon tetszik nekem ez a CD-t, akkor add vissza jövő hétfőn.)

Az elutasítás a hallgató és a beszélő társadalmi személyiségét – Goffman (1999: 28) elnevezése szerint: *homlokzatát* – leginkább fenyegető beszédszituáció. Mind az udvariasság, mind a nagylelkűség szabálya sérülhet, a felek közti viszonyban negatív változás állhat be a kommunikációs viselkedés megválasztásától függően. A beszédpartnerek közötti kapcsolat, a szituációban megjelenő kérés nagysága, típusa bonyolult implicit szabályozással határozza meg, hogy kinek, milyen helyzetben és mit mondhatunk.

6.2. Helyzettől függő stratégiaválasztás

A vizsgálat tanulsága szerint a japán diákok jóval ritkábban használtak direkt elutasítást, nehezebben mondtak nemet, mint a magyar anyanyelvűek (és akkor is sajnálatuk hangoztatásával vagy az okok részletezésével). A nem performatív tagadó alakok altípusai közül ők a képességet tagadják, akarattuktól független helyzetként mutatva be kommunikációs pozíciójukat, míg a magyaroknak csupán 6,8 %-a használja ezt a típust (*Bocsánat, ez nem enyém. Nem tudom odaadni. Bocsánat! Nem lehet adni a lemezt*).

Az anyanyelvűek esetében leggyakrabban használt pusztá magyarázkodás válaszadóinknál elenyésző számban fordult elő, ám különböző kombinációkban ez volt a leggyakoribb. Általában is elmondhatjuk, hogy a kutatásban sokkal több olyan választ kaptunk, amely a különböző visszautasítás-típusok kombinációjából állt, tehát több stratégiával is igyekeztek csökkenteni a kérő és visszautasító társadalmi arcát egyaránt fenyegető kényes szituációt. (*Sajnos, de te tudod, hogy ezt a CD-t nagyon szeretem. Fénymásolják neked?*)

A magyar válaszadók barátjuknak nyíltabban megmondják, hogy nem adják oda a kért CD-t, a baráttal szemben a világos fogalmazást részesítik előnyben, hiszen a nyíltság érték egy baráti kapcsolatban. A japán adatközlők ezzel szemben azonban úgy udvariasak, hogy – bár kifogásokat keresnek, és sajnálkoznak is – a világos fogalmazással szemben az általuk udvariasabbnak tartott, a direktiségi skálán messzebb elhelyezkedő stratégiákat részesítették előnyben. Az elfogadás kilátásba helyezése lehet valódi szándék, de az is előfordulhat, hogy csupán azt próbálják elkerülni, hogy *nem*-et mondjanak. Később azonban a csalódás nagyobb lehet, ha a barátot újabb és újabb ígéretekkel hitegetjük. (*Sajnálom, most szükségem van. Majd később, jó? – Majd kölcsönadom! Most hallgatom ezt a zenét. – Bocsánat, most hallgatom ezt a zenét, majd tudok kölcsönadni.*)

Meg kell említenünk azonban, hogy a jelen kutatásban velünk együttműködők közül többen a világos helyzetleírás ellenére odaadták a CD-t (*Igen, persze! De nagyon tetszik nekem ez a CD-t, akkor add vissza jövő hétfőn!*), ettek a mama finomnak nem mondható főztjéből (*Köszönöm, kérek szépen. Most nem vagyok éhes. Kis adagot kérem*), és elfogadták a moziba invitálást is. A visszautasítás eszközrendszerének ismerete és készségszintű, adekvát használata különösen akkor válik döntő jelentőségűvé, ha esetleg a tét egy olyan kérés teljesítése vagy visszautasítása, amelyet a nem anyanyelvi beszélőhöz intéztek, és amelynek teljesítése ellenkezik a szándékaival. Egy ilyen esetben akár az is előfordulhat, hogy ha udvarias akar maradni, a nyelvtanuló kénytelen lesz teljesíteni egy olyan kérést, amelyet nem állt szándékában, mivel nem áll rendelkezésére a visszautasítás megfelelő nyelvi formája. A másik oldal, a nyelvtanuló kérésére érkezett visszautasítás dekódolása fontos, lényeges eleme a kommunikációnak, azonban lényegesen könnyebben sajátítható el a nyelvtanulási folyamatban, mint magának az illokúciós aktusnak a megtétele.

A barát mamája által főzött ételt elutasítani azért is volt nehezebb, mert bár nincs alárendelt szerepben a válaszadó, itt mégis nagyobb a társadalmi távolság, mint amikor maga a barát a szituáció résztvevője. Ételt a keleti kultúrákban sokkal nagyobb udvariatlanság elutasítani, mint Európában. Talán ez is az egyik oka annak, hogy a „vendégek” nagy többsége használta az okadó szemantikai formát, különböző kifogásokat kerestek, a magyar szokásoknak megfelelő indokokat használva: *Köszönöm a meghívást. Biztos finom, de sajnos tegnap óta fáj a hasam, ezért nem nagyon tudok megenni. – Köszönöm szépen, de most jó raktam. – Nagyon ízlik, de sokat ettem, és tele vagyok. – Köszönöm, de most tele van a pocikám.*

A magyar anyanyelvűek azonban – bár enyhítették képességre, evési kapacitásra való hivatkozással elutasításukat – a leggyakrabban a nem performatív tagadást választották egyéb stratégiákkal való összekapcsolás nélkül.

A japán diákok közül csak egy használta a direkt elutasítást, a többiek az anyanyelvi beszélőknél indirektebb formákat használva sokszor különös megnyilatkozásokat hoztak létre. A jövőbeni elfogadás, illetve az alternatíva ajánlása ebben a helyzetben furcsának tűnik, hiszen a meghívás a mama kezében gőzölgő levesre vonatkozik. A szándék azonban világos itt is: kerülni a mama szakértelmének kétségbe vonását, és az éhen maradás okait kizárólag külső körülményekben keresni. Sőt! A visszautasítási stratégiák sok esetben a nem ízelet – és a korábbi tapasztalatok alapján ízeletnek nem is kívánt – ételre vonatkozó bókkal párosulnak: *Azt hiszem, nagyon jóízű lesz, de én most nem vagyok éhes. Talán máskor. – Köszönöm a meghívást. Biztos finom. De sajnos tegnap óta fáj a hasam, ezért nem nagyon tudok megenni.*

Általában is elmondhatjuk, hogy a kutatásban sokkal több – visszautasítás-típusok kombinációjából álló – választ kaptunk, mint az ELTE-vizsgálatokban. Több stratégiával is igyekeztek tehát csökkenteni a kérő és a visszautasító társadalmi ar-

cát egyaránt fenyegető kényes szituációt. A magyar anyanyelvűeknél jóval hosszabb alakokat hoztak létre válaszóink, olykor az egyes stratégiák erejét csökkentő kombinációkban: *Sajnálom, nekem is most kell. Tudok adni, de most nem tudok. Bocsánat. – Nem bírom zsíros ételt. Kicsit kérek. – Sajnos, de tulajdonképpen nem akarok kölcsönadni a CD-t.*

A sajnálat kifejezése, ha utána akaratnyilvánítást tartalmazó nem performatív tagadás következik, még gúnyolódásként is dekódolható. A zsíros étellel kapcsolatos aggályokra pedig rácafol az utána következő (látszólagos) elfogadás. Talán abban reménykedik az illető, hogy vendéglátója ért a szóból? (Valószínűleg kap majd a vacsorából, hiszen nem véletlen, hogy a magyarok határozottsága az étellel kapcsolatban volt a legerősebb és legdirektebb formájú (Szili 2002: 210.): mi már tudjuk, hogy aki hezitál, annak ennie kell.)

Maga a halmozás is lehet gyengítő tényező: a mennyiségi maxima megsértése a kommunikáció tartalmának módosulásához vezet: *Köszönöm szépen, nem kérem a jegyeket. Hát, sajnós, hmmm... nem tetszik az opera. Nincs időm. – Engem nem érdekel. Nincs kedvem. Foglalt vagyok.* Külön-külön hatékonyak az indokok mindkét esetben, ám ha valaki nem szereti az operát (és ezt még be is vallja az operaénekesnek), akkor nem hivatkozik egyidejűleg időhiányra is.

Az operaénekes meghívási kísérletét a japán diákok a magyarokhoz hasonló módszerekkel hártották el: ők is mentegetőztek, magyarázattal álltak elő. A szinte megegyező nyelvi viselkedés ebben a szituációban azt mutatja, hogy a magyar válaszó hierarchikus felépítésüként érzékelik a társadalmat, és ezt udvariassági eszközeikkel kifejezésre is juttatják.

Az eddigi kutatások nem közölnek adatokat az elutasítás és a többi beszédaktus kapcsolatáról. Említettük a bókolást, amikor a mama főztjét kellett dicsérni (és finoman visszautasítani), ám nem szóltunk még a köszönetnyilvánításról. A kínálást és a meghívást majdnem mindenkinek (barát, csoporttárs, barát mamája, tanár, operaénekes) megköszönték a japán diákok. A kínálással kapcsolatban valószínűleg a magyar anyanyelvű beszélők is hasonlóképpen járnának el, ám a moziba invitálást valószínűleg kevesebben köszönnék, inkább bókolnának (*Jó ötlet! – Már én is akartam...* stb.). Mindezt természetesen újabb vizsgálatokkal lehetne feltérképezni.

7. A pragmatikai hibák

Ha egy idegen nyelven már birtokában vagyunk bizonyos nyelvi formáknak, és az azokat rendező szabályoknak, akkor kezdünk önálló kijelentéseket létrehozni egy-egy szituációban. Szándékainkat ekkor még nem mindig úgy juttatjuk kifejezésre, hogy a másik fél értelmezni tudja, és pontosan meg is értse. Ebben az – olykor életünk végéig tartó – elhúzódó időszakban keletkeznek az úgynevezett prag-

matikai hibák. Két típusukat különböztetjük meg: a szociopragmatikai és a pragmalingvisztikai hibát, amelyek egymástól függetlenül is jelentkezhetnek; de általában nehezen választhatók el egymástól.

A fenti példákból már láthattuk, hogy a nem megfelelő stratégia választása valamely udvariassági szabály megsértéséhez vezethet, ami fenyegeti a hallgató társadalmi énképét. Ugyanilyen hatást vált ki a magyarul tanuló külföldiek számára talán leggyakrabban gondot okozó nyelvi jelenség, a tegezés-magázás szabályainak be nem tartása. Adatközlőink megnyilatkozásai között is szép számmal találunk ilyen típusú szociopragmatikai hibát.

Szociopragmatikai hibát akkor követ el a nyelvtanuló, ha megnyilatkozása az adott beszédhelyzetben valamilyen oknál fogva nem felel meg a célnyelvi szokáskultúrának, a társadalmi elvárásoknak. Ez általában a kulturális háttér különbözőségével magyarázható, ám épp a tegezés-magázás problémájában jól látható, hogy sok esetben a diák grammatikai tudásának hiányossága (ez a magyar nyelvénél az összetett ragozási rendszer miatt gyakori!) eredményez ilyen jellegű hibákat. A tegezés-magázás szabályainak megsértése adatközlőinknél kétféleképpen jelentkezett. Többnyire nem megfelelően ragozták az igét, így például a felületesen ismert, de hasonló korú évfolyamtárshoz így szóltak: *Adjon vissza a kölcsönadott könyvet! – Szia! Bocsánat, visszaadja a könyvet!* A másik hibatípus: a *légy szíves, legyen szíves* udvariassági formulák nem megfelelő használata. Egyik adatközlőnk így fordult közeli barátjához: *Legyen szíves kölcsönadni a könyvemet!*

A következő megnyilatkozás a megszólítás helytelenségének kirívó példája, és emellett a *tetszikezés* vitatott problémáját is hordozza. Egyik adatközlőnk így szólít meg egy ismeretlen nőt: *Asszony! Tetszik kölcsönadni százast?* Birtokos személyjel híján anyanyelvi beszélőként udvariatlannak érezzük az *Asszony!/-t*, hiszen ebben a formában nem lehet megszólítás, de a külföldi nem érzékeli az apró hibából származó zavart.

Ide tartoznak azok, a gyakoriságuk miatt tipikusnak mondható hibák is, amelyek a visszautasítás-stratégiák közül az alternatíva-ajánlást választó diákok körében fordultak elő. Egy ilyen esetben fordult elő, hogy – mivel valószínűleg a diák nem ismerte tökéletesen a meghívást, mint társadalmi szituációt – megismételtette a meghívást a meghívó féllal: *Nagyon köszönöm, de nem lehet menni. Úgyhogy újra mondd, jó? Ő* valószínűleg azt akarta hangsúlyozni, hogy a találkozó egyszer majd létre fog jönni (ő nem akarja elutasítani), magyar partnere értelmezésében azonban nem biztos, hogy ugyanez az aspektus volt hangsúlyos. Ugyanígy udvariatlanság, ha azzal indokolja valaki egy operaénekes által felkínált tiszteletjegyet visszautasítását, hogy *Köszönöm, de engem nem nagyon érdekel az opera.*

A szociopragmatikai vétségek mellett a pragmatikai hibák másik típusa a pragmalingvisztikai hiba. Akkor beszélünk ilyen típusú vétségéről, ha a megnyilatkozás pragmatikai ereje nem azonos a beszélő által neki tulajdonított pragmatikai

erővel. Ezt többek között helytelen nyelvi transzferrel idézhetjük elő. Vizsgálatunk során is talákoztunk ilyen hibával; nézzük pl. a következő megnyilatkozást: *Elnézést, hogy zavarok, de szerintem nem jó itt dohányozni.* Az anyanyelvi beszélő ezt kérés helyett könnyen tanácsadásként értelmezheti, pedig – miként japán szakos kollégánk megerősítette – arról van szó, hogy a diák egyszerűen átültetett a magyarba egy japán nyelvi fordulatot, amely azonban nyelvünkben eltérő jelentésű.

Pragmalingvisztikai a hiba akkor is, ha például egy japán diák azt válaszolja egy kérésre, hogy *Komolyan oda akarom adni, de nem az enyém.* Magyarul nem hangsúlyozzuk ellenkező (kölcsonadási) szándékunk komolyságát éppen akkor, amikor elutasítunk. Az udvariasság legyőzte a világos fogalmazás követelményének maximáját, logikai zűrzavart idézve elő. Ebben az esetben nyelvészeti problémával van dolgunk, a pragmatikai erő helytelen kódolásával.

8. A kutatás tanulságai

Az általunk megkérdezett japán diákok nyelvi viselkedését sokkal inkább jellemezte a befogadó szempontjainak szem előtt tartása, mint a magyar válaszadókét. Mind a kérés, mind a visszautasítás során különböző nyelvi eszközökkel igyekeztek a kommunikációs partner társadalmi személyiségét megvédeni; a kínos szituációk ellenére fenntartani a másik kedvező képét önmagáról és beszélgetőtársáról. A japán kommunikáció a magas kontextusúak közé tartozik: nem a mi fogalmaink szerinti egyenes választ adják, nem direkt módon kérdeznek, hanem a közösen birtokolt kulturális rendszerben elhelyezhető kijelentések megtételével. A befogadó a szituáció részletes ismeretében értelmezi az adott megnyilatkozást, nem pusztán propozicionális tartalmának megfelelően (Hidasi 2002). Japán hallgatóink oktatására különösen oda kell tehát figyelniük, egy-egy kommunikációs gyakorlat közben alaposan leírni számukra a szituációt, és felhívni a figyelmüket a másik fél értelmezési módszerének különbségeire.

A vendég, az idegen, a másik kultúrában boldogulni kívánó külföldi szerepét elfogadjuk: segítjük, sok hibát elnézünk neki. Nem szabad megfélemlenünk azonban az első benyomás fontosságáról, a megnyilatkozást értelmező hallgatóban ébredő érzelmekről sem. A magyart idegen nyelvként beszélők kedvezőbb kommunikációs helyzetbe kerülnek, ha nemcsak a formai, hanem a nyelvhasználatbeli szabályokat is birtokolva vesznek részt egy beszélgetésben; s ehhez leginkább mi, külföldieket oktató nyelvtanárok segíthetjük hozzá őket, pragmatikai kompetenciájuk tudatosabbá tételével.

IRODALOM

BAŃCZEROWSKI Janusz (1994): A kommunikációs kompetencia. *Nyr.* 277-286.

BAŃCZEROWSKI Janusz (2000): *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései.* ELTE BTK Szláv és

- Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék. Budapest.
- BEEBE, L. – TAKAHASHI, T. – ULISS-WELTZ, R. (1990): Pragmatic Transfer in ESL refusals. In: Robin Scarcella, Elaine Andersen, Stephen Krashen (eds): *Developing Communicative Competence in a Second Language*. 55-73. New York, Newbury House.
- BLUM-KULKA, S. – OLSHTAIN, E. (1984): Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 3: 196-213.
- CANALE, M. (1983): From Communicative Competence to Language Pedagogy. In: Richards and Schmidt (eds.): *Language and Communication*. London, Longman. 87-103.
- FRASER, B. (1978): Acquiring social competence in a second language. *RECL Journal*, 9/2: 1-26.
- GOFFMANN, E. (1976): Replies and Responses. *Language in Society* 5.3: 257-314.
- GOFFMAN, E. (1999): *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Budapest, Thalassa Alapítvány, Pólya kiadó.
- GÓSY Mária (2001): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina.
- HALLIDAY, M. A. K. – MACINTOSH, A. – STREVEN, P. (1965): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman. 177-223.
- HIDASI Judit (2002): An Obstacle to Globalization: Japanese Communication Strategies. *The SIETAR Japan Annual Conference*. Obirin University, Tokyo.
- HYMES, D. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B. – Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondsworth.
- MARÓTI Orsolya (1999): *Az elutasítás pragmatikai szempontú vizsgálata* (Kézirat). ELTE, Budapest.
- SEARLE, J. (1975). Indirect Speech Acts. In: Cole P. – Morgan J. (eds.): *Syntax and Semantics*, Vol. 3. New York: Academic Press. 59-82.
- SZILI Katalin (2000): Az udvariasság elméletéről, megjelenésmódjairól a magyar nyelvben. *Hungarológia* 2000/1-2: 261-282.
- SZILI Katalin (2002a): A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 12-30.
- SZILI Katalin (2002b): Hogyan is mondunk német magyarul? *Nyr.* 204-220.
- SZILI Katalin (2002c): A magyar nyelv a kultúrák közötti kommunikációban. In: Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe* (A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye). Lingua Franca Csoport, Pécs. 83-90.

Dávid Mária

Magyar–lengyel simulások és koccanások (Pragmatikai problémák)*

1. Bevezető gondolatok

Ugye a kevésbé tapasztalt nyelvtanár is felkapja a fejét, ha külföldi tanítványa – aki már igen jól beszéli nyelvünket – így szól hozzá: *Jó napot, hová megy? Vagy ha például azt kérdezi: Magának is tetszett a film?*

Harmadik éve dolgozom magyar nyelvi lektorként a poznańi Adam Mickiewicz Egyetemen, s bizony gyakran megüti a fülem az efféle kisebb-nagyobb nyelvi bárdolatlanság. Azelőtt is tanítottam lengyel diákokat a volt Nemzetközi Előkészítő Intézetben, néhány lengyel hallgató mindig akadt az éppen aktuális csoportomban, azonos anyanyelvű hallgatóság esetében viszont bizonyos problémák értelemszerűen inkább a középpontba kerülhetnek. Különösen érvényes ez a felsőbb évfolyamokra, hiszen minél alaposabb nyelvtudás birtokában van valaki, annál bántóbbnak tűnik, ha a megbízható nyelvtudást nem fedi minden területen a nyelvhasználati jártasság finom máza.

Az udvariassági formákra egyre több figyelmet fordítanak a nyelvészek (a magyar udvariassági fordulatok leírása pl. Fülei-Szántó:1994, a lengyelé pl. Zgólkowie:1993; magyar–lengyel összevetés: Koutny:2003), s a nyelvtanításban is helyet követel magának a nyelvhasználat megfelelő átadása. Dolgozatomban a magyar–lengyel nyelvhasználat eltéréseiből adódó problémákra és ezek tanítására térek ki jelzesszerűen, részletes elemzésüktől terjedelmi okokból eltekintek.

2. Megszólítási formák

Hogy micsoda felbecsülhetetlen adomány a lengyel gyerekek számára a *pan/pani (uram/asszonyom)* megszólítási forma, mindaddig nem is fogják fel tudatosan, amíg nem kerülnek szembe a magyar önzés, illetve magázás problémájával. Megjegyzem, míg Magyarországon egyre szélesebb körű a tegezés, a lengyelek sokkal inkább a magázás hívei. Az egyetemen elképzelhetetlen, hogy az ifjú tanárok fel-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

ajánlják a tegeződést a diákoknak, ami Magyarországon elég gyakori. Sőt, időnként az is előfordul, hogy az egymást nem ismerő hallgatók magázzák egymást. A magyar egyetemeken majdnem kizárólagos a tegező forma (Reményi in Koutny 2002).

Mindehhez hozzájárul a címek, rangok rendszeres használata az egyetemi hierarchiában, ami kollégák között különösen szembeűnő. Az egyetemi diplomával rendelkezők ún. magiszteri címet kapnak a szakdolgozatuk megvédése után. (Az idősebbek például a gyógyszerterben magiszternek szólítják a patikusokat, hiszen egyetemi végzettségük okán kijár nekik ez a tiszteletteljes megszólítási forma.)

A magisztereket a következőképpen szólítják meg: *pani Magister / panie Magistrze* (magiszter asszony/úr), a doktori címmel rendelkezőket ez a forma illeti: *pani Doktor / panie Doktorze* (doktor asszony/úr), a professzor asszonyokhoz, illetve professzor urakhoz pedig a *pani Profesor / panie Profesorze* megszólítással illik fordulni. A közéletben igen gyakran hallható a *pani Redaktor / panie Redaktorze* (szerkesztő asszony/úr), *pani Mecenas/panie Mecenasie* (ügyvéd asszony/úr). A magyarban is előfordul a szakmára utaló megszólítás, de kevesebb szakmára vonatkozik, mint a lengyelben.

Félhivatalos kapcsolatokban, például munkahelyen, amikor még magázódnak, a lengyelek gyakran úgy szólítják meg egymást, hogy a keresztnév elé odateszik a *pan/pani*, vagyis az *úr/asszony* szót: *Panie Piotrze* (<Piotr), *Panie Przemyslawie* (<Przemyslaw), *Pani Mario* (< Maria), *Pani Ewo* (< Ewa). A név becézett formában is állhat e megszólításban: *Pani Jolu* (< Jolanta), *Pani Haniu* (< Hanna), *Panie Jurku* (< Jerzy), *Panie Darku* (< Dariusz), s a keresztnév az ún. „wolacz”-ban, vagyis vocativusban áll. Fel kell hívnunk diákjaink figyelmét, hogy a magyar nyelvben ez nem alkalmazható, senkit sem szólíthatunk *Mária asszonyként* vagy *Péter úrként*, a *Mari asszony* meg a *Gyuri úr* formáról nem is szólva. A lengyelek pedig azt furcsállják, hogyan lehet valakit magázni, ha a keresztnévén szólítjuk, különösen ha a keresztnév becézett változatát használjuk. Ezért is játszunk pl. orvos–nővér, vagy igazgató–titkárnő között folyó párbeszédet, ahol az *Évi*, *Kati*, *Erzsike*, *Icuka* stb. megszólítás még mindig belefér a magázó formába.

Fontos, hogy játszassunk olyan szerepjátékokat is, amikor nem egyenrangú partnerek beszélnek egymással. E nem szimmetrikus rendszerben, amikor tanár beszél diákkal, diák a tanárral vagy felnőtt gyerekkel, idős ember nála fiatalabbal, fiatalabb ember nála idősebbel stb., nélkülözhetetlenek a megfelelő megszólítási formák: például: *tanárnő*, *tanár úr*, *professzor asszony/úr*, *fiatalember*, *kislány/kisfiú*, *asszonyom*, *hölgyem*, *uram*. (Feltétlen hívjuk fel a figyelmet arra, mely megszólítási formák szerepelnek birtokos személyranggal s melyek nem – a „*tanár uram*”, „*kisasszonyom*”, „*asszony*” stb. elkerülésére.) Mi az órákon szinte mindig játszunk olyat, hogy a hallgatóknak hol velük egykorút, hol náluk idősebbet, hol középkorút vagy éppen gyereket kell megszólítani, és párbeszédet folytatni vele.

Már a kezdet kezdetén meg szoktam tanítani, hogy hasonlóan számos más (főleg ázsiai) nyelvhez a megszólítás mellett igei szerkezettel is ki tudjuk fejezni a tiszteletünket. Különösen fontos nem szimmetrikus kapcsolatokban, pl. ha udvarias férfi fordul egy nőhöz, vagy fiatalabb személy idősebbhez, hogy ismerje a „*tetszikelést*”, illetve tudja, kit illethet a *bácsi*, ill. *néni* szóval.

Itt hívnám fel a figyelmet még egy érdekes nyelvi jelenségre, a lengyelben ugyanis lehet tegezve is magázni valakit, vagy ha úgy tetszik, magázva tegezni. Ha pl. valaki engedély nélkül árul a piacon, a rendőr mondhatja neki: *Zabieraj pan swoje rzeczy! Idz pan do domu!* (Szó szerint: *Vidd el a cuccodat, uram! Menj haza, uram!*) Ez a fajta kommunikáció kollégák között is előfordul egyszerűbb emberek körében. Diákjainknak tudniuk kell, hogy a magyarban ez nem járható út. A magyar *uram/asszonyom* a hivatalos vagy választékos nyelvváltozat sajátja.

3. Köszönési formák

A megszólítás szorosan összefügg a köszönéssel. Vegyük szemügyre tehát, hogyan is köszönünk lengyelül, illetve magyarul.

Tekintsük át először a találkozáskor használt *hivatalos köszönési* formákat:

Lengyelországban	Magyarországon
Ø	Jó reggelt (kívánok)!
Dzien dobry!	Jó napot (kívánok)!
Dobry wieczór!	Jó estét (kívánok)!
Ø	Kezét csókolom!
Witam (serdзецznie/goraco)!	Üdvözlöm!
(= <i>Üdvözlöm szívélyesen/forrón.</i>)	
Klaniam sie (pieknie/nisko)!*	Ø
(= <i>Szépen/mélyen meghajlok.</i>)	
<i>Kb. alázatos szolgája.</i>	
Moje uszanowanie!	Tiszteletem!

Vessünk most egy pillantást a *nem hivatalos* köszönési formákra:

Lengyelországban	Magyarországon
Czesc! Hej! Czolem! Siemasz!	Szia(sztok)! Szervusz(tok)!
Serwus!	Szevasz(tok)! Szerbusz(tok)!
	Heló(sztok)!
Dzien dobry!	Ø
Dobry wieczór!	Ø

Witam (serdziejnie/goraco). (= <i>Üdvözöllek. szívélyesen/forrón</i>) –	Ø
Witaj! (= <i>Üdvözöllek!</i>)	
Klaniam sie (pieknie/nisko). (= <i>Szépen/mélyen meghajlok.</i>)	Ø
Caluje raczki!	Kezét csókolom! Csókolom!
Uszanowanie!, Uszanowanko!	Ø

A *búcsúzás*kor használt *köszönések* közül most csak néhányat mutatok be:
Hivatalos érintkezéskor:

Do widzenia!

Viszontlátásra!

A nem hivatalos kapcsolatokban is használatos:

Do widzenia!	Viszontlátásra!, Viszlát!
Do zobaczenia!	Még találkozunk!
	Még látjuk egymást! (Ez a forma a magyarban csak köszönéssel együtt használatos.)
Na razie! (= kb. <i>Egyelőre...!</i>)	Ø
Trzymaj sie! (= <i>Tartsd magad!</i>)	Vigyázz magadra! (Ez nálunk csak köszönés mellett fordulhat elő.)
Pa! (<i>Pá!</i>)	(Csak a gyermeknyelvben, felnőttek közt affektáltnak hat.)

Érdekes megfigyelni, hogy – a magyar gyakorlattal ellentétben – a lengyel hivatalos köszönésformák nagy része jól használható a nem hivatalos jellegű kapcsolatokban is (Koutny 2000). Ezért nagyon fontosnak tartom az elsőéves lengyel diákokkal újra meg újra eljátszatni különféle találkozási helyzeteket, hogy ráérezzenek, hogy mi nem szoktunk barátoknak vagy ismerősöknek *Jó napot*-tal vagy *Jó estét!*-tel köszönni. Ugyanennek az ellenkezője igaz az olyan lengyel köszönési formák esetében, mint pl. a *Klaniam sie (pieknie/nisko)* (= *Szépen/mélyen meghajlok*), valamint az *Uszanowanie!* (*Tiszteletem!*), *Uszanowanko!* (az előbbi köszönésnek a becézett, kicsinyítő képzős formája). Ez utóbbit a lengyelek tréfás kedvükben, bizalmasabb kapcsolatokban szokták használni, a magyarban nincs megfelelője.

A *Kezét csókolom!* lengyel megfelelője – a *Caluje raczki!* – csak elvétve fordul elő, s akkor is inkább az idősebb nemzedék használja, a fiatalok elavult formának tartják, megmosolyogják. Amint egyik kollégám megjegyezte: a magyarok *Kezét*

csókolom-mal köszönnek ugyan, de nem csókolnak kezet, a lengyelek nem használják ezt a formát, ellenben ténylegesen kezet csókolnak a nőknek, legalábbis a középkorú férfiak és az idősebb generáció képviselői.

Igen fontos a *Jó reggelt!* formát is gyakoroltatni, hiszen ez hiányzik a lengyelből.

A lengyel gyerekek azokat a felnőtteket, akikkel bizalmas kapcsolatban állnak, a *Czesc!* (Szia/Szevasz!) formával üdvözlik, a többi felnőttet *Dzien dobry!* köszönettel. Ez utóbbinak Magyarországon inkább a *Kezét csókolom!*, illetve a rövidebb *Csókolom!* felel meg. (Bár, ha igaz, már nálunk is köszönhetnek a gyerekek *Jó napot!*-tal, nem tűnik arrogánsnak, mint azelőtt, amikor kifejezetten rászóltak a gyerekekre, hogy „gyerekeknek ezt nem illik mondani”. A nyolcvanas évek elején Levente Péter – kisgyermekeknek szóló műsorában – arra is kitért: „*Hogyan köszön a magyar gyerek? – Jó napot kívánok!*” Emlékszem, több szülő morgolódott a nézőtéren, hogy inkább *Csókolom*-ot illene mondaniuk.

Említést kell tennünk arról is, hogy a lengyelek *nem olyan* „köszöngetősek”, mint mi. Szó sincs arról, hogy ne köszönnének, csak hogy ezt pl. a munkahelyen napjában egyszer, az első találkozáskor teszik. Ebből már jó néhány régi lengyel tanítványomnak támadt kellemetlensége a munkahelyén (egy időben elég sok lengyel feleséget tanítottam a TIT Szabadegyetemén), ugyanis magyar kollégáik kifogásolták, hogy nem udvariasak, nem üdvözlik „megfelelően” a munkatársaikat, azaz mindannyiszor, mikor találkoznak vele a nap folyamán. Sohasem felejttem az egyik lengyel nő tétova magyarázkodását: „*De hiszen én köszöntem reggel...*” Akkor már jobb eset, ha a Lengyelországban élő magyart megmosolyogják, amikor automatikusan újra meg újra odaköszön az illetőnek, akit már korábban üdvözölt. Ilyenkor azt szokták mondani: *Juz sie widzielismy!* (*De hiszen már találkoztunk!*)

Azok a diákjaink, akik nemrég tértek vissza budapesti részképzésükről, beszámoltak arról, hogy néhány idősebb magyar – kevesellvén az egyszerű *Jó napot!* üdvözlésben rejlő udvariasságot bizony kijavította őket, hozzátéve: „*kívánok, fiatalember*”. Mindannyian ismerjük ezt a jelenséget, amikor egy nyelvet már magas szinten beszélőtől elvárják, hogy tisztában legyen annak finomságaival is.

Igen fontos tehát, hogy a grammatikai és lexikai tudáson kívül pragmatikai ismeretekkel is ellássuk a diákjainkat. Legelőször a nyelvórákon hallanak róluk, utána következik a budapesti nyelvi fürdő az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a mindennapi élet során. Tulajdonképpen ezek megerősítésére, tudatosítására szolgál a III. év 2. félévében a pragmalingvisztika nevű tantárgy heti két órában, ami a Lengyelországban működő három magyar szak közül (Krakkó, Poznań, Varsó) egyedülálló módon minálunk van csak tantervbe iktatva. „A két nyelvhasználat közötti különbségek bemutatása és elemzése már nem fér bele semmilyen szótárba, ezeket inkább pragmalingvisztikai tanulmányok keretében lehet átadni. A speciális lengyel – közelebbi viszonyt kifejező – *Pani Mario* és *Panie Piotrze*, illetve az idősebbe-

ket megszólító magyar *Mária néni* és *Péter bácsi* gyakorlati tapasztalatokat igényel.” – írja Koutny (2000), aki külön fejezetet szentel az udvariassági formáknak a Magyar-lengyel tematikus szótárban, és a fenti tárgyat oktatja.

4. *Köszönöm* (= 'Igen' vagy 'nem'?)

A magyar *köszönöm szépen* lengyel megfelelője: *Dziękuję bardzo* (= Nagyon köszönöm). Gyakran mondják még: *Dziękuję pieknie/slicznie/uprzejmie* (= Köszönöm szépen/gyönyörűen/ tisztelettel). Ha viszont egy lengyelt megkínálunk valamivel, s ő azt mondja (többnyire nagyon kedvesen): „*Dziękuję*”, ez időnként alaposan megzavarja a kínálgató magyart, ugyanis ebben a szituációban a „*köszönöm*” 'köszönöm, nem'-et jelent, míg magyar kontextusban éppen az ellenkezőjét, azaz 'köszönöm, igen'-t. Fontos megtanítani a diákoknak, hiszen főleg azok, akik már jobban beszélnek, alaposan meglepődhetnek az ilyen helyzetekben.

5. *Étkezés*

Érdekes különbségek mutatkoznak az étkezések kezdetekor, befejezésekor használt nyelvi fordulatok használatában is. A lengyelek egyre ritkábban kívánnak *jó étvágyat* (*Smacznego!*) étkezés előtt (bár embere válogatja), az étkezés befejeztével pedig nem azt mondják: *Egészségére!* vagy *Egészségedre!*, hanem kölcsönösen azt mondják: „*Dziękuję – Dziękuję*”, azaz mintegy megköszönik egymás társaságát. Ennek tanítását sem hanyagolhatjuk el. Emlékszem, mennyire értetlenül álltam annak idején Gdanskban, amikor a házigazda nekem, a vendégnek köszönte meg az ebédet, noha még csak az ebéd előkészületeiben sem engedtek segíteni. Fontos megtanítani a *További jó étvágyat!* fordulatot is, mert a lengyelben ez nincs meg, ebben a szituációban is a „*Dziękuję*” használatos.

6. *No* (*Aha*)

A másik ilyen félreértés-forrás lehet a lengyelek *no-no*-ja, amely a magyar *Aha*, vagyis a helyeslés egyik igen gyakran használt formája. Lengyel kollégáim elég sűrűn automatikusan belefűzik magyar mondanójukba is a lengyel *no* szócskát, ezáltal meglehetősen keménynek, noszogatónak tűnnek, amolyan „*Na, mi van már?*”-osnak. Ha netán erre hajlamosak lennének lengyel diákjaink, feltétlen tudatosítani kell bennük, hogy ez a *no* a magyarban nem az *aha* szinonimája. (Ráadásul a lengyel *o* hang sokkal közelebb van a magyar *a*-hoz, mint az *o*-hoz, tehát valóban ilyen kellemetlen sürgetést jelentő szócskához hasonlít.)

7. Összegzés

Összegzésül tehát elmondhatjuk, rendkívül fontos, hogy nyelvhasználati tudással, mintegy nyelvi illetmannel is felvértezzük a diákjainkat. A nyelvtanítás legelején kell kezdeni, mert jó, ha a nyelvnek e mögöttes tartalmai fokozatosan beépülnek diákjaink tudatába. A nyelvet magasabb szinten beszélő külfölditől pedig mindenütt el is várják ezek ismeretét. E témának egy, a közeljövőben kidolgozandó módszertani munkában külön fejezetet fogok szentelni.

IRODALOM

- FÜLEI-SZÁNTÓ Endre (1994): *A verbális érintés* 'The verbal touch'. Linguistica Series C Relations, 7. Institutum Linguisticum Academiae Scientiarum Hungaricae, Budapest
- KOUTNY Iлона (2000): A magyar és lengyel udvariassági fordulatok összevetése a lexikográfus szemével. *Polono-Hungarica* 8. (Szerk.: J. Banczerowski) ELTE, Budapest
- KOUTNY Iлона (2003): Hungarian greetings and addressing forms in a cross-cultural approach. Megjelenik in: *Modern Filológiai Közlemények* 2003.
- ZGÓLKOWIE, Halina – Tadeusz (1993): *Jezykowy savoir-vivre*. Praktyczny poradnik poslugiwania sie polszczyzna w sytuacjach oficjalnych i towarzyskich. Poznan: Kantor Wydawniczy SAWW

Jónás Frigyes

Az országismeret didaktikai alapvonalai a magyar mint idegen nyelv oktatásában*

1. Az országismeretnek, a magyar mint idegen nyelv oktatása e didaktikai mostohagyermekének megbecsülését – mondhatni – évtizedek óta ellenszélben szorgalmaztam.¹ Mára úgy tűnik – az idegen nyelvi didaktikák nyomására, ahol komolyan felismerték a jelentés irányító szerepét a nyelvoktatás folyamatában, vagy éppen a divatkövető tananyagokban –, elvileg mindenképpen megnyílt a lehetőség annak kimunkálására, hogy a nyelvben bujdosó kultúra végre „nyelvbe kötött kultúra” és háttér-, valamint országismeret legyen. Örömmel forgatom a pécsi Hungarológiai Évkönyveket, ahol már nyomokban felsejlik a magyar kultúra didaktikai szerepe is szakterületünkön.² Amellett azonban, hogy az efféle munkák jelzik a didaktikai szerep felismerésének szándékát, arról is tudósítanak, hogy a magyar mint idegen nyelv országismereti kutatása nem rendelkezik biztos alapokon nyugvó didaktikai szempontokkal. A szempontok megállapításához hozzátartozik az *országismeret* elnevezés és fogalom fejlődésének tisztázása kulturális és didaktikai oldalról egyaránt; hozzátartozik tartalmi és gyakorlati kérdéseinek elemzése, nem függetlenül az oktatás céljaitól, a tanulók személyiségének kognitív és affektív komponenseitől. Gondolatmenetemben elsősorban az idegennyelv-oktatás didaktikai kutatásaira támaszkodom.

2. Maga az *országismeret* elnevezés a földrajzi útikönyv-felfogástól indult, míg a kultúra az idegennyelv-oktatásban a szellemi, esztétikai képzési céloktól (személyenyek), valamint a jelentésárnyaló háttérismeretű szövegmagyarázatoktól. Mind-egyik gyakorlat közös célja az volt, hogy a különböző nyelvi rendszerek mellett a különböző társadalmi tapasztalatokat átjárhatóvá tegye az idegen tudat számára.

A későbbi sztereotipikus felfogások egyfelől a társadalmi struktúrák és kifejezésformák összekapcsolását hangoztatták (kulturális antropológiai irányzat), másfelől a társadalmi folyamatokat, jelenségeket mindenáron diszciplináris keretbe (országtudományba) óhajtották foglalni, mégpedig a kulturális sajátosságok figyelmen kívül hagyásával (struktúra-funkcionalizmus).³

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

¹ JÓNÁS Frigyes (1984): Az országismeret szerepe a magyar mint idegen nyelv hazai oktatásában. *Nyelvünk és Kultúránk*, 56: 44-49.

² MIKLÓS Magdaléna (2000): A magyar nyelvkönyvek magyarságképe. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 72-85.

³ PICHT, Robert (1980): Landeskunde und Textwissenschaft, in: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Bd. I. München. 271-89.

A kulturális antropológiai irányzat egyik torzszülőtte a 20-as/30-as évek német „Kulturkunde” felfogása egy vélt nemzeti kultúrfölény igazolására, amelyet ellenreakcióként a háború után egy dezantropologizált és dehisztorizált ún. jelenkor-ismeret (szinte csak sajtószövegekkel), majd nyelvimmánens, reália-központú megközelítés követett.

A kommunikatív kompetencia megjelenése a nyelvelsajátításban rámutatott, hogy a kultúrák nem izolálhatók nemzeti kultúrákként (ami persze nem jelenti azt, hogy nincsenek nemzeti vonatkozások), mert a kultúrák közti történelmi és funkcionális együttathatók egymással összefüggésben működnek. Az országismeret az összefüggésekre kiemelt figyelmet fordít.

Napjaink ún. „hétköznapi kultúra” felfogása szerint a hétköznapi beszédhelyzetekben történelmi, gazdasági és kulturális együttathatók egyaránt kimutathatók. A hétköznapi történelmi jelene s annak szereplői a szocializációs folyamat által be vannak ágyazva a társadalmak fejlődési folyamatába, azaz a spontán megnyilatkozás tartalmazza a tudattalan kulturális kapcsolatok szövevényét is, míg az idegen tudatban eközben megértési és félreértési folyamatok váltakoznak – interferenciákat generálva.⁴ A megértés-megértetés folyamatában ugyanis összefonódik a saját kulturális determináltság és az idegen tapasztalat, míg az ún. *cultural gap*-ek a kedv és a félelem pszichológiai mechanizmusainak vannak alárendelve. Az áthidalás kulturális komparáció által, ún. interkulturális vagy transznacionális kommunikációban lehetséges. Az *interkulturális* műszo közismertebb.

A magyar mint idegen nyelv hazai oktatása – mivel a két háború közötti hungarológiai, magyarságismereti felfogás (a korábbi haladó hagyományokkal szemben) nemzetkarakterológiai alapon egyfajta hungarocentrizmust képviselt – a 80-as évekig a kérdést óvatosan kezelte (eseti kulturális hivatkozások, ritkábban ismeretterjesztő szövegek, irodalmi szemelvények stb.).⁵

Az országismeret korszerű felfogása azonban – a szemantikai kutatások szociokulturális tényezőjeként is – mintegy jelentésváltozáson átesve, a lehetséges rendszerezés mellett mára a kulturális sajátosságokat is figyelembe veszi, s az idegennyelv-oktatásban *area studies/-learning* értelemben nyert elfogadtatást.

⁴ KRUPPMANN, Lothar (1982): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprogrammen*. Stuttgart; HALLER, Agnes (1978): *Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion*. Frankfurt am Main; MÜLLER, Bernd-Dietrich (1980): Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 6: 102-119.; (1986): Interkulturelle Verstehensstrategien, Vergleich und Empathie”, in: Neuer, Gerhard (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München, 33-84.; ELBESHAUSEN, Hans – WAGNER, Johannes (1985): Konstruktiver Alltag – Die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation”, in: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen. 42-59.

⁵ BÁNHIDI Zoltán – JÓKAY Zoltán (1960): *Ungarisch über Ungarn*. Tankönyvkiadó, Budapest; BÁNHIDI Zoltán – BENCÁSÁTH Aladárné – MIHÁLYI József (1969): *Szemelvénygyűjtemény külföldiek számára*. Egységes jegyzet, Tankönyvkiadó, Budapest

Ma sincs egészen tisztázva a magyar mint idegen nyelv oktatásában a hungarológia (magyarságtudomány/-ismeret). A fogalom fejlődésvonalát Kósa László foglalja össze. *A magyarságtudomány kézikönyve* angolul is megjelent *Companion to Hungarian Studies* címmel.⁶ Ebben elismeri, hogy az elnevezés mögé bizonyos korszakban romantikus felfogások ún. nemzeti szakterületeket (nyelvet, kultúrát, történelmet) rendeltek, mégpedig nemzetkarakterológiai lényegítéssel, végeredményben egy hungarocentrikus álom igazolására. A hungarológia napjainkban elhatárolódik a hungarocentrizmustól, de a magyar mint idegen nyelv oktatásában nem tesz finom funkcionális distinkciót a tanítás két nagy céltáborának kijelölésére, amely a tanítás kulturális összetevőjét is lényegileg érinti. Véleményem szerint a nyelvbe köthető és nyelvhez rendelhető magyar kultúra elnevezése egyfelől *országismeret*, másfelől *magyarságismeret*. Magyarságismeretet tanítunk ugyanis az országhatáron kívüli magyarság nyelvkultúrájának gondozásakor, s ez bőven belenyúlik a magyar anyanyelvi oktatás kereteibe, valamint az anyanyelvét részben vagy egészben elvesztett diaszpóra magyarságának származástudati ébrentartására, megőrzésére, de már inkább a magyar mint idegen nyelv didaktikai eszközeivel, ahol az alap inkább a közös történelmi múlt. Országismeretet tanítunk a szó 'intercultural studies' értelmében minden tényleges idegen ajkúnak, aki a magyart akár forrás-, akár célnyelvi környezetben tanulja.

A továbbiakban a nyelvbe és a nyelvhez rendelt kultúrát országismeretként elemezném. Országismeret: a célnyelvi közösségre való minden utalás, amely a magyar mint idegen nyelv oktatási-tanulási folyamatának része, s így didaktikai eszközként segíti elő a magyar nyelv eredeti használati összefüggéseinek bemutatását. Tudjuk, hogy az unalomig idézhető példák – a megszólítások rendszerétől a speciális magyar mértékegységeken keresztül a szokásmondásokig – „szellemi hungaricumok”. Ezen túl azonban van egy – az országismeret egész tartalmán átütő – generális társadalmi tapasztalat, amely a magyar kultúra képzési értékét együtt tekinti a használati értékkel, s számtalan ponton érintkezteti azt az idegen tanuló forrásnyelvi kultúrájának képzési és használati értékével. Például az említett magyar megszólítás-rendszer – mint a legtöbb európai nép megszólítása – az idősebbnek, tanultabbnak, rangosabbnak kijáró tisztelet kifejezője, s ezt más nyelvek is, a maguk módján másként, de kifejezik. Az idegen tudat és cél-szociokultúra interkulturális kommunikációja – a környezeti adottságoktól a történelmi, gazdasági, társadalmi kérdéseken át a kultúra szerveződéséig – elemezhető tartalmak által jut érvényre. Végeredményben egy regionális nyelvi megközelítés kapcsolódik össze interkulturális felfogással. Az országismeret elsősorban a kultúrák

⁶ KÓSA László szerk. (1993): *A magyarságtudomány kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 11-73.; SWANSON, John (review) (2001): *A Companion to Hungarian Studies*. Edited by László Kósa. Distributed by International Specialized Book Services, Portland, Or, in: *Canadian-American Slavic Studies*.

közös vonásaira figyel, s tartalma a nyelvtanításban átfogja egy társadalmi valóság legfontosabb színtereit.

Az Európa Tanács referenciakeretét tizennégy alaptéma és számos altéma alkotja, amelyek az egyes társadalmak közös alapszíntereiként egyfajta országismereti tartalmat képviselnek, legalábbis a kontaktusküszöb szintjén.⁷

A témák viszont csak lexikába öltöztetett nyelvtan által válnak tananyaggá (szöveggé, dialógussá, beszédhelyzetté), amely viszont magában rejt a kulturális sajátosságokra való utalás lehetőségeit is. Ez a tétel a magyar mint idegen nyelv tanárának főparancsolata, hiszen – lévén magán-, továbbá sokféle célcsoport szabta oktatási feladat körben – professzionalitásához a tananyagok készítése s így az oktatási célok sokfélesége is hozzátartozik. Ezeket a célokat és tartalmakat nem annyira elhatároló tudásterület jellemzi, mint inkább egy nyelvileg közvetített interkulturális kompetencia. A nyelvtanulás tehát csakis országismereti értelemben lehet tartalomközpontú.

A tanuló részéről az oktatási folyamatban feltehető az identitásproblémákat felvető ún. bővített szocializáció, majd véleményalkotása az idegenségről, azaz megismerési problémák, saját és idegen tapasztalatának megjelenése, azaz interférenca problémák, valamint a nyelvtani haladás és az országismereti tények egymásba fonódása, azaz interdependencia problémák (hol a nyelv, hol a kultúra – jobban, de együttesen – segíti a megértést).

A cél tehát itt az országismereti kompetencia, amely a nyelvi célokon keresztül határozható meg, hiszen a nyelv a környezetben való tájékozódást szolgálja, tájékozódást az egyes ember társadalmi tapasztalatairól.⁸ Az idegen nyelv kaput nyit más környezetek felé, egyben az aktuális észleléstől a független tudás, majd új világmodellek alkotása felé.

Az országismereti tartalmak – jóllehet ezeket eddig nem sikerült meghatározni – mégsem lehetnek tetszőlegesek,⁹ mert a szövegek kiválasztásához figyelembe kell vennünk mindenekelőtt a realitás elvét, azaz a kiválasztott anyagoknak meg kell felelniük a magyar társadalom történeti fejlődési szintjének és társadalmi differenciálódásának, pl. a magyar rendszerváltás témájában a lényegi és manifeszt ábrázolás követelményeinek, így: a piaccgazdaságra való áttérés ábrázolása ugyanúgy érinti a munkaadó–munkavállaló viszonyt mint az ezzel kapcsolatos intézmények és szervezetek elnevezését.

Számba kell vennünk a konkrétság elvét is. A tartalmaknak ugyanis magyar környezetben is felismerhetőeknek kell lenniük az idegen számára, s nyelvileg követhető tapasztalatokon kell artikulálódniuk. A fenti példacsoportnál maradvá: csak

⁷ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt, 2001. 58.

⁸ OBUCHOWSKI, Kazimierz (1982): *Kognitive Orientierung und Emotion*. Köln

⁹ SCHÜLE, Klaus (1983): *Politische Landeskunde und kritische Fremdsprachendidaktik*. Paderborn

akkor érthető az idegen számára a magyarországi rendszer gyökeres változásai, ha ismeri a korábbi magyar rendszer(ek) lényegét és manifesztumait. Csak így érti meg, hogy miért lett újból a *Népköztársaság útajából Andrassy út*, vagy azt, hogy miért váltotta fel a *munkás* szót a nyelvhasználat a *munkavállalóval*.

A szövegkiválasztáskor ugyancsak tekintettel kell lennünk a transzfer elvére, azaz a cél- és forráskultúra közös tartalmaira, mi több, akár a tanuló szűkebb környezetére is. Mégpedig az előző példánál maradva: az idegen tanuló összevetheti saját hazájának politikai változásait a magyarországiival, esetleg személyes tapasztalatokkal megerősítve illesztheti hozzá az új vonatkozásokat, pl. az életszínvonal, a bevándorlás, a munkanélküliség témájában.

Nem hagyható figyelmen kívül az identifikáció elve sem, mert a tartalmaknak az azonosságok mellett a különbségekre is utalniuk kell.

A fenti alapelvek nemcsak a cél-, hanem a forráskultúrák ismeretét is feltételezik, sőt legalább egy közvetítő nyelv tudását, amellyel a félreértések megvilágíthatók. Mégsem kell az országismereti tartalmaknak manifeszt forráskultúra szövegeket megjeleníteniük. Bátran kell támaszkodnunk országismeret-oktatásunkban a magyar kultúra jellemző szövegeire, amelyek rengeteg közös vonást tartalmaznak a célkultúrákkal. Az oktatás során az eltérő vonások is kiderülnek.¹⁰ Pl. a magyar szabadságharcok témája kapcsán minden idegen társadalmi tapasztalat fel tudja mutatni saját szabadságharcait, természetesen saját specifikumaival.

Mindez a nyelv oldaláról is bizonyítható. Egy aktuális példával: a magyar *mosom kezeimet* ('én nem avatkozom bele') angol megfelelője *I wash hands of it*, amelynek közös vonatkozását nyilván a Biblia alapozta meg. De ha a gólyamesemotívum kifejezését vizsgálánk, a magyar *a gyereket a gólya hozza* angol megfelelője *the stork brings the children*, ám a franciáé *on l'a apporté dans un chou*; mindegyikben közös kulturális mozzanat a nemzés megfogalmazásának tabuja.

Az országismereti kompetencia egyfelől az interlingvális kompetencia által fejleszthető, másfelől a személyiség oktatástól független tapasztalati, kognitív-erkölcsi előfeltételei által. A saját környezetéből kilépő, új cselekvés- és tudásidentitást kialakító idegen számára azonban mindkét komponens szükséges.

Az országismereti stratégiák alapja a nyelvi kulturális különbségek tudatosítása, mégpedig a kezdő fokon, ahol helye van a kultúraspecifikus szemléltetésnek – illusztrációkkal, médiatechnikával, tapasztalati úton. Ennek egyik eljárása a nyelvbe kötött kultúrának a fiktív tananyag-világból való kiléptetése a célkultúra realitásába. Pl. *Péter este moziba megy* mondatát követő *És maga mikor megy moziba?* kérdés interaktív mozzanatok iniciátora.

¹⁰ MEYER, Meinert A. (1986): *Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz?* Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Wetzlar

Középfoktól a stratégiák mozgásterét a tartalmi kérdések szabhatják meg. Míg a kezdő oktatásban az országismeret átfogó antropológiai kulturális koncepcióra támaszkodik, pl. az életmóddal kapcsolatos témákra (l. fentebb), addig a középfoktól beléphet egyfajta diszciplína-paradigma elv, a földrajz, történelem, néprajz, irodalom stb. alapján összeállított szisztematikus háttérismertetés. Emellett azonban helyt kell kapniuk a hétköznapi szövegeknek, médiatudósításoknak stb., amelyek alkalmasak arra, hogy az eseményeket közös hétköznapi tudatba rendezzék, s társadalmi témává avassák. Pl. az Európai Unióhoz csatlakozásról szóló tudósításoknak éppúgy, mint az olimpia megrendezésével kapcsolatos véleményeknek, hiszen az individuálisan megélt valóságreszleteket az idegen tudat absztrakció útján interkulturális kommunikációvá emeli. Míg a szisztematikus országismeret-szövegeknek minél egyszerűbb nyelven kell íródniuk, addig a hétköznapi szövegekben szembe kell néznünk az autenticitással, s itt a specifikumokra irányuló tartalmi kérdések interkulturális megoldása segíti az elmélyült nyelvtudás, a stílus kiművelését.

Az országismeret e kettős didaktikai „szövegszervezésében” működhetne az alapelv, hogy az országismereti szövegeknek általánosan érvényeseknek kell lenniük, de személyhez szólóknak is, olyanoknak, amelyeken az idegen számára áttetszik – mert csak áttetszik, és soha nem perfektuálódik – a magyar társadalmi valóság.

Ne feledjük azonban: a magyar nyelv az idegen tudat számára csak akkor segítheti a célkörnyezetben való tájékozódást, ha a tanuló identitását éppúgy respektáljuk, mint forráskultúrájának idegenségét.

Talán részletesebben kellett volna szólnom a tanuló és a tanár didaktikai szerepéről országismeret tekintetében, de ezekről már az előző években komplex megközelítésben szóltam. A tanárképzéssel pedig – mert az is didaktikai tényező – a jövőben kívánok foglalkozni.

Összegezve: örömmel konstatalem, hogy az országismeretre – bár magát az elnevezést kevésbé alkalmazzák – már szakterületünkön sem úgy tekintenek, mint a nyelvtanításra erőszakolt ideologikumra, amellyel egyes tanárok „métélyeznék a külföldieket”, hiszen 'area studies' értelemben teljesen megfelel a kommunikatív kompetencia eléréséhez szükséges kulturális tényezőknél. Érdemes volna elgondolkodnunk még a hungarológia didaktikai szerepén, s mindkét fogalom didaktikai alapelveinek további finomításán. Közös célunk lehetne egy háttérismereti-országismereti kézikönyv, valamint egy hétköznapi kultúrát szövegszerűen rendező szöveggyűjtemény elkészítése, hiszen mindkettő a magyart tanuló idegen új identitásának kialakítását segítené elő – nyelvünk, kultúránk oldaláról egyaránt.

Maróti Orsolya

Szia, professzor úr!

Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában*

1. Nyelvhasználat és félresiklások a kommunikációban

Dolgozatom címében a külföldiek magyar nyelvhasználatával kapcsolatos problémára kívántam felhívni a figyelmet. A kommunikáció során megjelenő pragmatikai hibák (*pragmatic error*) vagy félresiklások (*pragmatic failure*) hazai kutatása azért is lenne fontos feladat, mert mind a leíró nyelvészek, mind a nyelvtanárok munkáját segíthetné.

Pragmatikai félresiklások akkor keletkeznek, ha a nyelv használója – bár az adott nyelv grammatikai szabályait követi – nem azt mondja, amit szándékában állt mondani, ennek azonban nincs tudatában. Ilyenkor kommunikációs zavar keletkezik, hiszen a kódolás típusának megválasztása a címzett számára mást jelent, mint az üzenet küldőjének. (Csak utalnék arra a kérdésre, hogy vajon ezeket a jelenségeket hibáknak vagy félresiklásoknak kell-e nevezni. Jenny Thomas, a jelenség egyik kutatója és rendszerezője, a *félresiklások* elnevezést támogatja (Thomas 1983: 94), a dolgozatomban használt *hiba* meghatározás is védhető azonban, ha egy adott kommunikációs szituációra vonatkoztatjuk, és úgy értelmezzük, mint az eredeti üzenet eljutásának akadályát, megghiúsítóját.)

A konferencia mottója „nyelvek és kultúrák találkozása”. A pragmatikai félresiklások olyan személyek beszélgetésekor jöhetnek létre, akik bár ugyanazt a nyelvet beszélnek, kulturális hátterük mégis eltérő. Szeretném megjegyezni, hogy nem csupán egy másik országból érkező idegennel folytatott interakciót zavarhatja meg a felek kulturális ismeretanyagának különbözősége, azonos anyanyelvűek esetében is megtörténhet, hogy regionális, vallási vagy társadalmi csoportokba tartozásuktól függően más beszélgetési mintákat követnek.

Dolgozatomban a magyar nyelvet beszélő külföldiek néhány pragmatikai hibájáról szeretnék szót ejteni – keletkezésük okaival együtt. Fontosnak tartom hangsú-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Kultúrák és nyelvek* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata. Az előadás az OTKA (T29523 számú projekt) támogatásával készült.

lyozni azt is, hogy míg a jelenség feltérképezése a leíró nyelvészek munkáját és a jelenleg is folyó pragmatikai kutatásokat elméleti szempontból segítheti (jelzésértékünkél fogva), addig a nyelvtanulók – és nem utolsósorban a nyelvtanárok – számára megoldásra váró feladatokat jelentenek.

1.1. Külföldiek magyar nyelvű melléfogásai

Ha azt halljuk egy külföldi szájából, hogy *Nekem szüleim vannak nagyon idősök*, akkor – még ha nem is vagyunk nyelvészek – azonnal tudjuk, grammatikai hibája tökéletlen nyelvtudásának következménye. Lehet, hogy „hasogatja a fülünket”, de megértjük és elfogadjuk a megnyilatkozást.

Másképp reagálunk azonban, ha nem ilyen, a felszínen is megjelenő nyelvhasználati hibával van dolgunk. Ha grammatikailag jól formált a megnyilatkozás, ám valamilyen fontos szabályt megsért, akkor úgy érezzük, hogy a külvilágnak mutatott arcunkat fenyegeti (Goffman). Ez történik akkor is, ha egy kínai vendéglős ajánlatát tegező formában tárja elénk (*Egyetek szecsuaní csirkét, az nagyon finom!*), mert tudjuk, hogy sem hosszú ideje fennálló baráti kapcsolat nincs köztünk, sem a kollegialitás nem tenné lehetővé számára a familiáris hang használatát. Ugyanakkor joggal feltételezhetjük, hogy nem akarattal sértette meg a tegezés/magázás szabályait, csupán szociopragmatikai hibát követett el a szabály nem tudásával.

A példaként említett szituáció esetében is érezzük, hogy ilyenkor nem a beszélő nyelvtudásáról, hanem személyiségéről lesz negatív véleményünk, hisz hasonló esetben, ha egy magyar vendéglős mondaná ugyanezeket a szavakat, akkor sértőnek éreznénk viselkedését. Az így keletkező félreértések szülhetik az egyes csoportokkal, népekkel kapcsolatos sztereotípiákat vagy rosszabb esetben előítéleteket is.

2. A pragmatikai hiba

Akkor beszélünk tehát pragmatikai hibáról, ha nem értjük meg vagy félreértjük a beszélő szándékát. A pragmatikai hiba két típusát különböztethetjük meg: a pragmalingvisztikai és a szociopragmatikai hibát. Ezek között nem húzódik éles határvonal: előfordulhat, hogy nem sikerül eldöntenünk, hogy vajon melyikkel is állunk szemben. A jelenség gyakorlati, nyelvtanítási szempontból mindenképpen feltárandó: a félreértést orvosolni akarjuk, a nyelvtanulókat pedig sikeres kommunikációra akarjuk felkészíteni.

Pragmalingvisztikai a hiba, ha az adott megnyilvánulás beszélő által tervezett pragmatikai ereje különbözik az anyanyelvi beszélők által a megnyilvánulásnak tulajdonított pragmatikai erőttől, illetve ha anyanyelvének egyik kommunikációs stratégiáját egyszerűen lefordítja a tanult nyelvre. Ebben az esetben nyelvészeti problémával van dolgunk: a pragmatikai erő helytelen kódolásával. Éppen ezért könnyen

kiküszöbölhetjük, ha – egyelőre még csak saját nyelvhasználatunkra támaszkodva – a nyelvtan részeként megtanítjuk a formákhoz tartozó használati szabályokat is.

Ha azonban a szociopragmatikai hibák létrejöttét kívánjuk megakadályozni, akkor sokkal óvatosabban kell eljárunk. A szociopragmatikai hibák a nyelvtanulónak a célnyelvi szokáskultúrával és a társadalmi elvárásokkal kapcsolatos hiányos ismereteiből fakadnak. Ha saját kultúrájának értékrendje eltér a célnyelvi kultúráétól, akkor nehéz erről a morális nézőpontot kiküszöbölve beszélni. A követendő nyelvi viselkedési szabályok szoros kapcsolatban állnak a nyelvhasználók nyelvvel kapcsolatos hiedelmeivel és világnézetével. Érzékenyen fogadják, ha ezek kérdőjeleződnek meg.

2.1. A pragmlingvisztikai hiba

2.1.1. L1–L2 transzfer helytelensége

A pragmatikai erő helytelen nyelvi kódolása lehet a nyelvtanuló egyéni akciója, de fakadhat a nyelvtanulási szituációból is. A nyelvtanuló saját leleményességére támaszkodva gyakran választ a beszédhelyzetbe nem illő formát, vagy fordít le egyet saját nyelvéből. Ha egy amerikai diák *Jó szerencsét!* kíván nekünk, tudjuk, hogy az angol *Good luck!* jókívánságot ültette át magyarra, és nem azért köszönt így, mert bányász. Ilyen az egyszerű *Tanár!* megszólítás is, amiről nehéz leszoktatni a kezdő csoportok hallgatóit.

A mondatdallam transzfere is okozhat problémákat: a hazánkban élő kínaiak kérdése a magyar fül számára kijelentésnek hangzik, ami félreértésekhez vezethet. Ha cipővásárlás közben az eladó – hitünk szerint – azt közli velünk, hogy *Jó lesz a 37-es cipő*, ellenérzéseket vált ki belőlünk, hogy helyettünk akar dönteni, jöllehet valószínűleg kérdésnek szánta az idézett megnyilatkozást, és nem állításnak.

Pragmlingvisztikai hibához vezethet az a szituáció is, amikor az anyanyelvben széles körben használható forma a célnyelven csupán egy speciális helyzetre alkalmazható, amit túláltalánosításnak nevezünk. Ilyen például az orosz anyanyelvűek által gyakran használt *persze*. A magyar *persze* csak részben fedti az orosz *konesno*-t. Oroszul válasz lehet a *Jó film volt?* kérdésre is (lelkessedést kifejezve), míg hasonló helyzetben a magyar hallgató gúnyosnak érzi a feleletet, mintha triviális dolgot kérdeztek volna tőle. Ebbe a hibatípusba tartozik a *pedig* kötőszó túl széles körű használata is, ami a német anyanyelvű diákokat jellemzi.

2.1.2. A tanítási szituációkból fakadó helytelenség

A tantermi nyelv használata hétköznapi beszélgetések során szintén zavaró tényező lehet. A tanár tanítási módszereitől függ, hogy a nyelvtanulók tudják-e, hogy a mindennapi kommunikációban megnyilatkozásaink gyakran hiányos mondatok, hogy néha kerüljük a propozicionális tartalom világosságát,

egyértelműségét, hogy például parancsoláskor nem kizárólag az imperatívusz grammatikai formáját használjuk.

2.2. A szociopragmatikai hiba

A helyénvaló nyelvi viselkedés kultúránként különbözik, szoros kapcsolatban áll a használt nyelv társadalmi összetevőivel. Gyökerei elsősorban társadalmiak, és csak másodsorban nyelvhasználatiak. Míg egy idegen nyelvet beszélő külföldi könnyen belenyugszik abba, hogy nyelvi kérdésekben javítsák, addig a társas viselkedéssel kapcsolatos nyelvi megnyilvánulásainak megkérdőjelezése érzékenyen érintheti. A kulturális rendszerek különbözőségéből fakadó veszélyforrásokat Thomas (1983: 104) négy csoportba sorolja: (1) a hétköznapi életben szabad és nem szabad hozzáférésű dolgok körének különbözősége; (2) a tabuk; (3) a társadalmi távolság variációinak és a hatalom jeleinek eltérése; (4) a világlátásnak és az értékek rangsorának különbözősége. Az ő kategóriáit használom a nyelvhasználatban jelentkező melléfogások bemutatásakor.

2.2.1. A hétköznapi életben szabad és nem szabad hozzáférésű dolgok körének különbözősége

Szabad hozzáférésű javak azok a tárgyak, szolgáltatások, információk, amelyekhez jogunk van egy adott körön belül, így a só egy étteremben vagy a fürdőszobahasználat a családjunkban. Egészen más stratégiát alkalmazunk, ha úgy érezzük, hogy jogunk van valamihez, ilyenkor ugyanis sokkal direkter performatívumokat használunk, mint amikor nem érezzük magától értődőnek a kérés teljesítését. Ha kívülállóként úgy viselkedünk, mint „birtokon belül”, udvariatlannak, követelőzőnek tűnhetünk, de az ellenkezője is kellemetlen helyzetbe hozhatja a beszélőt: ha nyilvánvalóan joga van valamihez, és ő nagyon udvariasan kéri, eredeti céljával ellenkezően túl alázatos benyomást kelthet.

Ide tartozik a szabad forgalmú információk kérdése is: míg a nyolcvanas évek Magyarországon bárki megkérdézhetett beszélgetőpartnerét arról, hogy mennyit keres, amerikai ismerősei tolakodónak ítélték az ilyenfajta kíváncsiságot. Ugyanakkor a szabad információk közé tartozik egy amerikai számára a vallás és a politikai nézet. Magyar beszélgetőpartnerek azonban nem veszik jó néven, ha távoli ismerősök világnézetükkel kapcsolatos kérdést szegeznek nekik.

2.2.2. Tabuk

Jól ismert jelenség, a kulturális melléfogások egyik jellegzetes példája a tabu. Ami az egyik társadalomban kifejezetten kerülendő témakör, az a másikban udvarias beszélgetések tárgya lehet. Míg például egy afrikai társadalomban a királyi pár nászéjszakája közbeszéd tárgya, addig egy európaiában ízléstelennek minősül. Ide

sorolhatnánk azt a szóképletbeli változatosságot is, amely az egyes tabu-témaköröket jellemzi. Magyarul például nem rendelkezünk a nemi szervek semleges stílusminősítésű elnevezésével. Más nyelvekben azonban nemcsak obszcénul, hanem népiesen, tréfásan, gyermeknyelven is lehet beszélni róluk.

2.2.3. A hatalom jelei és a társadalmi távolság változatai

Megtörténhet, hogy az egyik kultúrában más a tanárok és a hallgatók közötti társadalmi távolság (pl. magyar–amerikai vagy magyar–japán viszonyokat tekintve), mint a másokban. Ilyenkor vetődik fel a kérdés, hogy a *Szia, professzor úr!* vajon szociopragmatikai vagy pragmalingvisztikai hiba-e.

Sokszor érezhető, hogy az anyanyelvi beszélők aszimmetrikus hatalmi helyzetben vannak a nem anyanyelvi beszélőkkel szemben. A nyelvi fölény sajnos gyakran párosul etnocentrizmussal, például egy kínai eladó és egy magyar vásárló között a kínai piacon sajátos kommunikációs erőviszonyt létrehozva.

2.2.4. Világlátás és az értékek rangsora

Azoknak a szociopragmatikus hibáknak az okát a legnehezebb felderíteni, amelyeknek háttérében a világról való gondolkodásnak a miénktől eltérő rendszere áll. Az udvariasság, a konfliktuskezelési módszerek, az őszinteség fogalmaival kell dolgozni, nem szabad azonban szem elől tévesztenünk, hogy nem morális értelemben vett értékekről beszélünk, hanem csupán azok nyelvhasználatot érintő aspektusáról.

2.2.4.1. Nyelvhasználati alapszabályok

Az udvarias kifogások rendszere, a minket körülvevő világról bennünk élő mentális térkép, az arányok megállapítása kultúrafüggő. Ha valaki külföldiként nem ismeri *Az igazgató úr házon kívül van* megnyilatkozás illokúciós erejét, és szembealálkodik a direktorral a folyosón, akkor könnyen lehet, hogy hazugnak fogja tartani a titkármt. Ezek a nyelvhasználati konvenciók azok, amelyeket a legnehezebb vagy – kínos helyzetekben – a legfájdalmasabb önállóan felderíteni. Wolfson kutatásai során – angolul beszélő külföldiek nyelvhasználatát vizsgálva – azt tapasztalta, hogy a más kultúrából érkező beszélők bókokra adott válaszai sokkal rövidebbek voltak, mint az angol anyanyelvűekéi, és rövidségükkel lezárták a beszélgetést (Wolfson 1989). A beszédpartner bókjára adott suta válasz kínossá teheti a szituációt, félreértéséhez vezethet. A bókolás teremtette kommunikációs szituáció az egyenlő státuszúak szolidaritását hivatott erősíteni: akik nem ismerik a szabályait, azok fontos, társadalmi szereplésüket kedvezően befolyásoló lehetőségtől esnek el.

A nyelv használata során nem csupán az adott beszélőközösség tagjai alakítanak ki kedvező vagy kedvezőtlen véleményt a külföldiekről, de az ő véleményük a vendéglátó ország lakóiról is nagyrészt a különböző beszélgetések során formáló-

dik. Nem mindegy tehát, hogy felkészülten érik-e őket a saját kultúrájukban létezőktől eltérő szabályok által irányított kommunikációs helyzetek.

2.2.4.2. Az értékek rangsora

Az értékek rangsorolása is változik kultúránként. Egy magyar anyanyelvű beszélő például a rokonoknál elfogyasztott vacsora közben a harmadik kínálás után is fel van még szerelve elutasítási stratégiákkal, sok külföldi azonban úgy érzi, hogy a magyarok udvariatlanul halálra etetik őket. Ebben az esetben a nagylelkűség legyőzi a mennyiségi szabályt. Fontos tudnunk, hogy a célnyelvi közösség a tapintatot vagy az őszinteséget sorolja-e előre, illetve, hogy az udvariasság és a világos fogalmazás elvei közül melyiknek illik előtérbe kerülnie.

3. A tanár szerepe a pragmatikai kompetencia kialakításában

Végül egy fontos gyakorlati kérdésről szeretnék még szót ejteni. A magyarul beszélő külföldiek pragmatikai hibái, kudarcai jelzik, hogy a magyar nyelvhasználati szabályokat is tanítani kell. Arra kell törekednünk ugyanis, hogy a külföldi nyelvtanulók valóban azt mondják magyarul, amit mondani szándékoztak. A cél eléréséhez az első lépést az említett nyelvhasználati szabályok feltérképezése jelenti, hiszen nem a grammatikai szabályok ismerete, hanem a sikeres nyelvi viselkedés a nyelvtanulók célja. A nyelvtanár feladata ebben az, hogy fejlessze a tanulók metapragmatikai képességét, tudatosan elemezve egyes nyelvhasználati jelenségeket. Csak így érhetünk el ugyanis eredményeket mindaddig, míg meg nem születik a magyar nyelv teljes pragmatikai szempontú leírása, és napvilágot nem látnak hasonló szellemben írott tankönyvek.

IRODALOM

- BARDOVI-HARLIG, Kathleen – DÖRNYEI Zoltán (1998): Do language learners recognize pragmatic violation? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly* 32: 233-259.
- EISENSTEIN, Miriam – BODMAN, Jean W. (1986): 'I Very Appreciate': Expressions of Gratitude by Native and Non-native Speakers of American English. *Applied Linguistics*, 7/2: 167-185.
- LANGMAN, Juliet (1997): Analysing Second Language Learners' Communication Strategies: Chinese Speakers of Hungarian. *Acta Linguistica Hungarica*, 44/1-2: 277-299.
- RICHARDS, Jack C. – SUKWIWAT, Mayuri (1983): Language Transfer and Conversational Competence. *Applied Linguistics*, 4/2: 113-125.
- SZILI Katalin (2000): Az udvariasság elméletéről, megjelenésmódjairól a magyar nyelvben. *Hungarológia* 2/1-2: 261-282.
- SZILI Katalin (2002): A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 2002/1: 12-30.
- THOMAS, Jenny (1983): Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4/2: 91-112.
- WOLFSON, M. (1989): *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Rowley, Massachusetts, Newbury House

Nádor Orsolya

Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv szemszögéből*

1. Nyelvtanulás és előítélet

Amikor valaki elhatározza, hogy idegen nyelvet tanul, általában mérlegeli annak társadalmi hasznosságát, esetleges nemzetközi felhasználhatóságát, nehézségét, s nem utolsó sorban a tanulás szervezeti és tárgyi feltételeit. Végigtekintve az európai művelődéstörténet nyelvi vonatkozásain, azt tapasztalhatjuk, hogy mindig volt olyan nyelv, amelyiket kiugróan nagy számban tanulták az iskolákban és iskolán kívül is. A nemzeti nyelvek térhódítása előtt, sőt azzal párhuzamosan is a latin nemcsak a műveltség nyelve volt, hanem egyben az európai nemzetközi közvetítőnyelv szerepét is betöltötte. A hozzá való viszonyulás semlegesnek mondható egészen addig, amíg a nemzeti nyelvű művelődés feltételei meg nem teremtődtek. Ettől kezdve a regionalitás válik meghatározóvá, és hódítani kezd a francia, valamint a német nyelv. Tanulásuk nem volt minden esetben önkéntes, személyes motiváltságú, sokkal inkább kötelező jellegű, egy tudatos, nyelven keresztül is érvényesülni akaró politika megnyilvánulásának tekinthető.

A nyelvtanulást azonban nemcsak a kultúra és a politika motiválhatja, hanem a tudomány is, egyebek között a nyelvtudomány iránti érdeklődés. Itt kapnak szerepet az egymáshoz nagyon hasonló, illetve az egymástól nagyon különböző nyelvek. A legtöbb esetben maguk a nyelvtudósok, a nyelvek leírói és tanítói teremtik meg az egyes nyelvekkel kapcsolatos előítéletek alapjait azzal, hogy felfedezik-e a nyelvi logikát, és ezt le tudják-e írni idegenek számára is érthető, tanítható formában.

A magyar nyelv és kultúra külföldi fogadtatása számos negatív előítélettel teletöltött az elmúlt évszázadok során. A nyelvi előítéletek közül a legjellemzőbb a megtanulhatatlanság, a kulturális területen pedig a barbárság, finomabban fogalmazva: a nem-európaiság (elég csak belenézniünk néhány földrajz- és történelemkönyvbe)¹. Mindkettőt könnyen cáfolhatjuk, hiszen több mint kétszáz éves a szervezett magyartanítás, és ha tényleg nem lehetne megküzdeni a magyar nyelv rendszerével

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

¹ A témára vonatkozóan: Dezső Lipót: *Külföldi furcsaságok Magyarországról*. Mit tanítanak rólunk a külföldi iskolákban? Szombathely, 1928. – Szabolcs Ottó: *Külföldi tankönyvek magyarságképe*. Bp., 1990.

és szókincsével, akkor nem lenne szükség arra a nagyszámú nyelvkönyvre, módszertanra, szótárra, amely akár egy kisebb könyvtárat is megtölthetne, emellett nem lehetne jelen a magyar nyelv-oktatás valamilyen szinten és formában napjainkban szinte minden kontinensen. A barbárság ellen akár ezeréves európai államiságunkat, akár reneszánsz királyainkat, akár világhírű tudósainkat, képzőművészeinket, muzsikussainkat is felhozhatnánk ellenérvként, de akár össze is hasonlíthatjuk a nyugat- és észak-európai államok hódítóinak viselkedését a kora középkor magyarjaiéval...

A fenti előítéletek azonban nemcsak a külföldiek részéről jelennek meg, hanem mi, magyarok – némileg túlzott önkritikával – is elismerjük, sőt úton-útfélen hangoztatjuk, hogy nyelvünk milyen nehéz, s milyen hatalmas bátorságra vall, ha valaki ennek ellenére vállalkozik a tanulására. Nemzeti büszkeségünk kezelését pedig nem tanultuk meg még ma sem: bosszantanak minket az itt-ott (pl. filmekben, tankönyvekben, szépirodalomban stb.) megjelenő sommás ítéletek, a „beskatulyázás”, a leegyszerűsített imázs, ennek ellenére még a ma forgalomban lévő magyar nyelvkönyveink magyarságképéről készült kritikai elemzések is számtalan hibát, a korábbi sztereotípiák erősítését szolgáló adalékokat tárnak fel.²

E negatívumok oka a nyelv és a kultúra kevésbé ismertségében, az idegen szemnek és fülnek szóló bemutatás hiányosságaiban, minőségi problémáiban, valamint az egészséges belső nemzetkép hiányában kereshető.³

A nyelvek és kultúrák találkozása segíthet az előítéletek megszüntetésében, de kihathat a reális önértékelés kialakulására is. Inkább a nyelvpszichológia, mint a jelen tanulmány feladata lenne annak feltárása, hogyan változtatja meg az ember nézeteit egy idegen nyelv és kultúra megtanulása, s hogyan alakul ki az az érzés, hogy a nyelvtanuló már nem kívülről, hanem fokozatosan a kultúra „részévé” válik. Természetesnek tartjuk, hogy a széles körben ismert nyelvek kultúráinak megismeréséhez fontos a nyelvismeret, a magyar mint idegen nyelv esetében azonban még mindig tartja magát az a nézet, hogy magyar nyelv-tudás nélkül is lehet hungarológiával foglalkozni.

Történeti szempontból nézve a magyar nyelv oktatása iránt az élő idegen nyelvek tanításával nagyjából egy időben jelent meg az érdeklődés, tehát regionálisan, illetve a kulturális és történelmi kapcsolatokkal összefüggésben a magyar nem volt eleve hátrányos helyzetben. A magyar nyelv ismertsége és taníthatósága összhangban van az ország mindenkori kulturális politikai irányvonalával, pontosabban mindig függ az országnak az adott történelmi korszakban, a nemzetközi szinten és a régióban elfoglalt helyétől. A magyar nyelv-oktatás nyelvpolitikai meghatározottságához társul a finnugor nyelvekkel kapcsolatosan a XIX. század első felétől meg-

² Lásd pl. Pál Erika és Miklós Magdaléna pécsi PhD-hallgatók tanulmányait, amelyekben a német, illetve az olasz nyelvterület számára készült nyelvkönyveket elemzik (*Hungarológiai Évkönyv* 1, 2000).

³ Erre vonatkozóan érdekes adalékokkal szolgál Csepeli 2002.

nyilvánuló tudományos érdeklődés is, amely hozzásegíti a magyart a külföldi egyetemeken oktatási rendszerében való megjelenéshez.

2. *Nyelvek és kultúrák találkozása*

A nyelvek és kultúrák találkozásának többféle módja is lehetséges: az egyik típust (a maga sokféleségében) a spontán találkozások, a másik típust az irányított találkozások csoportjába sorolnám.

Spontán, *véletlenszerű a találkozás* akkor, ha valaki egy véletlen folytán (pl. barátság, szerelem, munkavállalás) kerül kapcsolatba egy addig ismeretlen nyelvvel és kultúrával. Nem állt szándékában, hogy tanuljon, mégis, rövid idő elteltével kialakul a belső késztetés annak megismerésére, honnan is jött a másik, és mit gondol akkor, amikor nem a közös (de számára idegen) nyelven beszél.

Irányított találkozás lehet egy olyan történelmi-politikai kapcsolatrendszer kialakulása, amelynek természetes következménye az idegen nyelv megtanulása (pl. a gyarmatokon), mert az előbb-utóbb a társadalmi felemelkedés, a kitörés egyik eszköze lehet, más szóval a „műveltség” nyelve (ez persze erősen megkérdőjelezhető a meghódítottak kulturális múltját tekintve), így például Indiában ilyen szerepet játszott az angol, vagy Dél-Amerikában a spanyol és a portugál. A nyelv megtanulása jellemzően iskolai keretek között, szervezeten történik, de a kultúra elsajátításában már sok a spontán vonás. Ide tartozik például a magyarországi nem magyar ajkú népesség oktatása a XIX. századi nyelvtörvények következményeként. Irányított azonban a találkozás akkor is, ha a keretet a tudomány adja, s a nyelvtanuló instrumentális motivációval sajátítja el a nyelv és (kisebb mértékben) a kultúra elemeit.

Ha a nyelvek és kultúrák találkozását vizsgáljuk, célszerű legalább vázlatosan bemutatni azokat a nyelveket és kultúrákat, amelyek szerepet játszottak a magyar nyelvterületen.

A középkori Európa legelterjedtebb – és szervezeten tanított – nyelve a *latin* volt, ez jelentette a magasabb műveltséget és biztosította az európai kultúrák átjárhatóságát. Szerepét és jelentőségét számos kötet és tanulmány dolgozza fel⁴, a mi esetünkben azonban – az összehasonlítás miatt – sokkal fontosabb az élő idegen nyelvek jelenléte, és a magyarok idegennyelv-tanulási szokásaiba való bepillantás.

Ma az *angol* nyelv számít a legnépszerűbbnek, azonban ez teljesen új keletű jelenség, történelmi szempontból sokkal nagyobb hagyománya van a német, a francia, az olasz nyelv tanulásának, viszont sajnos alig mutatható ki a történelmi és interetnikus kapcsolatok miatt természetesnek tartható szlovák, román, szerb, horvát, ukrán nyelv *önkéntes* tanulása. (A kisebbségi magyarok helyzete ebből a szem-

⁴ Balassa Brúnó: *A latintanítás története*. Neveléstörténelmi forrástanulmány, Bp. 1930. – e könyv a téma legteljesebb feldolgozása. Az újabb irodalomból: Borzsák István: *Kell-e a latin?* Bp. 1990.

pontból más: az irányított kategóriába, azon belül is a kényszer-motiválta csoportba tartozik.) Még közel két évtizede a németet választotta a megkérdezett kétezzer 14 évesnél idősebb nyelvtanuló fele, az angolt csak alig egyharmaduk, egy 1994-es felmérés szerint⁵ az angolt 46,1 %, a németet 45,5 %, a franciát 2,6 %, az olaszt 2,4 %, a spanyolt 0,8 % tanulná. A nyelvválasztásban a széles körben tanított nyelvek esetében is ugyanazok a szempontok érvényesülnek, mint a kevésbé tanított nyelveknél, tehát a gyakorlati hasznosság, az érzelmi motiváció és a kulturális érdeklődés.⁶ A különböző történelmi és művelődéstörténeti szakaszokban is hasonló okokból döntöttek egyik vagy másik élő idegen nyelv tanulása mellett.

A középkori kezdetekről, a reneszánsz időszakáról kevés dokumentummal rendelkezünk. Biztosra vehető azonban, hogy a francia és az olasz nyelv kedvelt volt az egyetemjárások időszakában. Erre utal Vörös Imre tanulmánya, aki a francia nyelv magyarországi múltját vizsgálva megállapítja, hogy a közhiedelemmel ellentétben a *francia* nyelv és műveltség fontossága nem a felvilágosodás korában jelenik meg elsőként, hanem „az Árpádok korába kell visszanyúlnunk, akik I. András óta gyakran álltak dinasztikus kapcsolatban a Capeting uralkodóházzal, többen közülük folyékonyan beszélték annak nyelvét, és szívesen telepítettek le az országban francia szerzeteseket. Számos magyar diák végezte tanulmányait Párizsban, Orléans-ban és Liege-ben, köztük Anonymus is. Az így megszerzett nyelvtudás persze nem volt széleskörű.”⁷ Ez a korszak a magántanulás időszaka volt, amikor vagy francia nyelvvel segítségével, vagy a helyszínen, a másodnyelv-elsajátítás módszereivel tanulta a nyelvet egy nagyon kicsi művelt magyar kör: az uralkodók környezete és a peregrinus diákok. A XVIII. század első felében a nagyszombati Orsolya-rendi nevelőintézet francia tannyelvű volt, s a bécsi Tereziánium fiataljai is francia tankönyvekből tanulták a földrajzot, történelmet és más tárgyakat. Tudjuk, hogy a felvilágosodás idején különösen fontos szerephez jutott a francia nyelv ismerete, s voltaképpen ettől a korszaktól kezdve válik a magas rendű kultúra közvetítőjévé Magyarországon. Nagy tömegek sohasem tanulták, inkább a művelt elite jellemző idegen nyelv maradt.

Az *olasz* nyelv északi dialektusaival a reneszánsz idején ismerkedtek meg az ottani egyetemeken tanuló magyarországi diákok, akik aztán hazatérve, a királyi és főúri rezidenciákon dolgozó itáliai humanisták mellett gazdagíthatták tudásukat.

⁵ Terestyéni Tamás: Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás* 1996/3: 3-16.

⁶ „Szemben a leginkább preferált angollal és némettel, amelyeknek választásánál a használhatóság gyakorlati szempontja volt a legfőbb motívum, a francia és az olasz esetében domináltak a nyelv szépségére való hivatkozások, valamint – különösen az olasz esetében – a személyesebb jellegű, emocionális színezetű indoklások. Emellett a francia és az olasz volt az a nyelv, amelynek választásánál a kulturális értékek megismerésének szempontja is viszonylag jelentősebb arányban felmerült” (Terestyéni 1996: 10).

⁷ Vörös Imre: A francia nyelv oktatása Magyarországon a XVIII. században. *Magyar Pedagógia* 1976/1-2: 80-95.

Egészen 1924-ig csak a szórványosan tanult nyelvek közé tartozott, s elsősorban azok választották, akik tanulni vágytak valamelyik itáliai intézményben. Talán Fiume az egyetlen kivétel, ahol a XIX. század végén az olasz gyermekek és felnőttek magyarul tanultak, a kisszámú magyar népesség pedig a német mellett az olasz nyelvvel is megismerkedett.

A *német* a XVIII. század első felében már gyakorta tanult nyelvnek számított a családokban, később pedig – a pietisták modern nyelvtanítási filozófiájának és a régióra jellemző helyzet felismerésének köszönhetően – ez lett az első tanított élő idegen nyelv az evangélikus iskolákban. 1718-ban Bél Mátyás már megjelentette az első iskolai német nyelvkönyvet, amit aztán 1775-ig még nyolc latin közvetítő nyelvű, 1779-ben pedig már egy magyar nyelvű magyarázatokkal ellátott is követte. A nyelvpolitikai intézkedések nyomán a XVIII. század végén, majd a XIX. század folyamán többször is vezető szerephez jutott a német nyelv. A nyelvtanulás ebben az esetben csak bizonyos korszakokban tekinthető önkéntesnek, legtöbbször előírt kötelező nyelvként, sőt a XVIII. század végén és a XIX. század ötvenes éveiben tannyelvként is szerepelt. A magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából fontos adalék, hogy a legtöbb nyelvkönyv közvetítő nyelve a német. Vezető szerephez a századforduló tájékán jutott, hiszen addigra a polgárság társalgási nyelve lett, hasznosnak bizonyult a hivatalokban, és egy számottevő réteg, a nyugati germán nyelvekhez tartozó jiddist beszélő magyar zsidóság is ezt használta kereskedelmi közvetítő nyelvként.

Az *angol* – hasonlóan a franciához és az olaszhoz – elsősorban az egyetemjáró protestáns diákok által előnyben részesített idegen nyelv volt. A XVII. században többen megfordultak Angliában, de Magyarországon egészen napjainkig csak egy vékony réteg nyelve maradt az angol. Az ellenreformáció nem kedvezett a térhódításának, majd csak a reformkori magyar főnemesség ismeri fel, mennyit lehetne tanulni a brit gazdaságtól (pl. Széchenyi). Az első angol nyelvtant Csink János írta meg 1853-ban; és ugyancsak ő a szerzője az első angol nyelvű magyar grammatikának is.⁸ Az első angol tanszéket 1886-ban alapították Budapesten. A franciához és az olaszhoz hasonlóan az angolt is az 1924-es tantervi reform emelte be a „rendes iskolai tárgyak” közé, és a második világháború végéig a francia mögött mint harmadik helyen álló, választható tantárgy szerepelt.

A *magyar* mind a négy nyelvterületen jelen van: az angol kivételével a többi esetben mind a reneszánszhoz köthető a szórványos, minden bizonnyal a célnyelvi területre korlátozódó magyartanulás, hiszen német, francia, olasz mesterek és művészek dolgoztak a királyi és főúri udvarokban, s – szerencsénkre – szójegyzékek,

⁸ *A Complete Practical Grammar of the Hungarian Language, with exercises, selections from the best authors and vocabularies...* by J. Csink formerly elected as ordinary professor of technical sciences at the protestant school of Kesmark. London: Williams and Norgate, Henrietta street, Covent Garden. 1853

listák őrizték meg a hallás után lejegyzett magyar mondatokat, szavakat. A történelmi és interetnikus kapcsolatok magyarázzák, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása már a XVIII. században megjelenik német nyelvterületen (ha az akkoriban német többségű Pozsonyt legalább részben annak tekintjük) és Fiumében. Az első angol és francia nyelvű nyelvkönyvek a XIX. századból valók, s létrejöttük – nem kis mértékben – az 1848/49-es forradalom és szabadságharc iránt érzett szimpátiának köszönhető.

A fentebb felsorolt nyelvekkel szemben a magyar a kevéssé ismert és tanított nyelvek közé tartozik. Szűkebb régiójában, a Kárpát-medencében azonban széles körben ismertnek számít: nemcsak a határon túli magyarok beszélik, hanem a vegyes lakosságú területek nem magyar etnikumú lakosai is. Spontán részvétele a nyelvek és kultúrák találkozásában a honfoglalás idejére vezethető vissza, de az irányított kultúráközvetítésben is több mint kétszáz éves múltra tekint vissza: tanították azokon a nyelvterületeken, amelyekkel kulturális, történelmi és politikai kapcsolataink voltak, tantárgyként bevezették más magyarországi etnikumok számára a XIX. század közepétől, és az összehasonlító nyelvtudománnyal egy időben megjelent az európai egyetemek bölcséleti programjaiban is – mint kutatásra és összevetésre alkalmas nem indoeurópai nyelv.

3. Vizsgálati szempontok a nyelvek és kultúrák találkozásához

A nyelvek és kultúrák találkozását sokféle módon lehet vizsgálni. Ez elsősorban a fogalom értelmezésétől függ. Az ókortól napjainkig számtalan kultúrafelfogással találkozhatunk, a civilizációtól a kulturális antropológiai megközelítésen át a nyelvtanítási részterületig. Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor néhány évvel ezelőtt megjelent könyvükben⁹ írják:

„Kultúrák találkozása sokféleképpen mehet végbe. Történhet úgy, hogy *az egyén*, valamely kultúra részese, felkerekedik és átvándorol egy más kultúrájú környezetbe: ekkor ő egyenlőtlen helyzetben találkozik egy fogadó kultúrával, ez a helyzet az egyén számára az alkalmazkodás, a bezárkózás, az elmenekülés alternatíváit kínálja /.../. Némileg módosul a helyzet, amikor az egyéni *migráció csoportossá válik*, s már nem csak egy egyén, hanem egy kulturális kisebbség szembesül a fogadó kultúrával. /.../ Ismét más formája a találkozásnak, amikor nem betagozódásról van szó, hanem arról, hogy *két vagy több kultúra határai érintkeznek, s közöttük kapcsolatok jönnek létre* (a kommunikációtól a kereskedelmen át a háborúig). Ilyenkor mindig valamiféle kölcsönhatás megy végbe, persze az erőviszonyok igen hamar abba az irányba hatnak, hogy az egyik kultúra fölényhelyzetbe kerül, a másikat (a többit) pedig kisebbségi helyzetbe kényszeríti. Akár így, akár a korábban

⁹ Kapitány – Kapitány 1996: 6-7.

említett kisebbségi bevándorlással, de gyakran létrejön aztán az a szituáció, hogy kultúrák *huzamosabb ideig élnek egymással érintkezve, s ez az időtényező is igen fontos módosító erő, hiszen egészen más hatású a kultúrák találkozása akkor, amikor újdonságról van szó, mint amikor nemzedékek sora születik bele az „egymás mellett élésbe”, az adott társadalom multikulturalitásának tényei közé.*”

A magyar kultúra esetében is megfigyelhetők ezek a jelenségek, így például egyéni bevándorlás mindig volt, ide sorolhatók többek között a reneszánsz kori építők, mesterek és művészek, kollektív bevándorlással érkeztek a németek, a szlovákok, a cigányok, a zsidók. Ezekkel a népcsoportokkal több évszázados együttélés és kulturális egymásra hatás alakult ki.

A fenti megközelítésnek lényeges eleme, hogy mi történik a találkozás után, pontosabban: milyen módon megy végbe a *kultúrák találkozása*, amelynek *természetes közege, hordozója a nyelv*. Itt is sokféle továbblépési irány kínálkozik, de talán a nyelvpedagógiai közelítés segítségével lehet legpontosabban feltárni, hogy a magyar nyelv és kultúra esetében hogyan küzdhetők le egy nem indoeurópai nyelv és hagyományrendszer hátrányai a több-kevesebb rokon vonást mutató európai kultúrákkal szemben. Ha a nyelvet állítjuk vizsgálódásunk középpontjába, akkor fel kell tárni azokat a – szélesen értelmezett – módszertani jegyeket, amelyek mentén felfűzhető a nyelvtanuló arra vonatkozó vágya, hogy behatoljon a *magyar* mint *fogalom* lényegi tartományába. Ugyanakkor azt is meg kell vizsgálni, hogy a kultúra átadása és átvétele milyen társadalmi közegben és normarendszerben valósul meg. Eszerint az alábbi szempontok körvonalazódnak:

Módszertani szempontok:

- a) a nyelvtanulás egyéni, belső motivációja (integratív, instrumentális vagy e kettő keveréke)
- b) a nyelvtanulás helyszíne (célnyelvi vagy forrásnyelvi környezet)
- c) a nyelvtanulás formája (egyéni, csoportos; tanulás vagy elsajátítás)
- d) a nyelvtanulás célja (munka, kulturális ismeretek szerzése vagy átadása, családi kapcsolatok erősítése)
- e) a nyelvtanulás módszerei (módszertanilag nem meghatározható, autodidakta-természetes; fordító-grammatizáló; a direkt és grammatizáló módszerek magyarországi keveréke, kommunikatív, pragmatikai stb.)
- f) a kultúra megjelenése a nyelvoktatásban (kognitív, kommunikatív vagy interkulturális megközelítésű-e)

A kultúráközvetítés szempontjai:

- a) a kölcsönösség mértéke és tartalmi jegyei a nyelv, illetve a kultúra közvetítésének szintjén

- b) a nyelvtanulók társadalmi helyzete
 c) a forrásnyelvi, ill. célnyelvi környezetben megvalósult nyelvtanulás társadalmi-gazdasági- kulturális háttere (a történelmi események hatása, az emigrációt követő családi kapcsolatok átalakulása – vegyes házasságok, a beilleszkedés önkéntes vagy (nyelv)törvényekkel szabályozott módja, a tudomány fejlődésével összefüggő kulturális érdeklődés, nem magyar irányítású vállalatok megjelenése Magyarországon)

4. A magyar nyelv mint a magyar kultúra közvetítésének természetes közege

Talán nem túlzás azt mondani, hogy egy kultúra lényegéhez csak a nyelven keresztül lehet közel férkőzni. A magyar esetében sincs ez másként: a nyelvi kultúra, a gondolkodásmód megismerése segítségével könnyen érthetővé válnak a „magyar kulturális sajátosságok”. Nem véletlen, hogy már a reneszánsz idejéről is vannak adataink arra vonatkozóan, hogy a hosszabb-rövidebb ideig Magyarországon vendégeskedett deákok, mesteremberek, írástudók igyekeztek megismerkedni a magyar nyelv sajátosságaival. Motivációikat vizsgálva, főként az instrumentális jelleg a jellemző, de pl. Galeotto Marzio esetében az integratív jelleg is kimutatható. Az említett szerző egyre gyarapodó nyelvtudása birtokában tudatosan vizsgálta a magyar kultúrát, és sok esetben vetette össze a sajátjával. Mátyás király tetteiről szóló királytükreben többször említi a magyar nyelv jellegzetességeit, pl. a dialektusok hasonlóságát, szembeállítva az itáliai erős eltérésekkel, a beszédhangok és az írásképek sajátosságait:

„A keresztény országok közül egyedül Magyarország ír csupán latinul. A magyarok nyelvén ugyanis nem könnyű írni. A legcsekélyebb hangsúlyváltozástól, kiejtésbeli különbségtől megváltozik a szavak értelme. A magyarban vannak szavak, amelyek *u*-ra végződnek, de mást jelent, ha nyújtva, és mást, ha összevont ajakkal ejtik az *u*-t. Ezt az írás nem tudja jelezni, mivel a latin nyelvnek egyetlen *u* betűje van, a magyar nyelvnek meg négyre volna szüksége, ha az összes változatokat jelezni akarná. /.../ *Hollas orsaco*-nak hívják Itáliát, *Toto orsaco*-nak Szlavóniát és *Német orsaco*-nak a germánok országát és így tovább. Sok szláv és latin szavuk is van. *Mit cheres*-t mondanak a latin *quid quaeris* helyett. A *k* és a *c* ugyanis rokon hangzók.”¹⁰

De említhetünk egy másik korszakot is, a XVI–XVIII. századot, amikor megkezdődik a nyelvi-kulturális differenciálódás, és lényeges jegyeiben is elválik egymástól a célnyelvi, illetve a forrásnyelvi közegben megszerzett tudás. Míg a magyar-

¹⁰ In: Galeotto Marzio: *Mátyás királynak kiváló, bölcs, tréfás mondásairól és tetteiről szóló könyve*. Ford.: Kardos Tibor. Magyar Helikon, Bp. 1977. 85.

országi környezetben a nem magyar ajkú, külső és belső migrációs folyamatok eredményeként letelepedett lakosság integratív motivációval „tanul”, és célja a beszélt nyelv elsajátítása, valamint a befogadó kulturális és társadalmi közegbe való illeszkedés, a külföldi nyelvtanulókat az instrumentális motiváció mozgatja (például a szó-tárkészítés), és kevés figyelmet fordítanak a kulturális jegyek megismerésére. A XIX. században tovább folytatódik ez a folyamat, de újabb adalékokkal egészül ki. A külföldön készült nagyszámú nyelvkönyv és nyelvleírás – a kor szokásainak megfelelően – a fordító-grammatizáló módszerre épült, és ez „jót tett” a kultúráközvetítésnek. Persze csak a „nagybetűs” kultúra jelenik itt meg irodalmi példák, szemelvények, szöveggyűjtemények formájában, de fontos megjegyezni, hogy az összeállítók számára nemcsak a magyar kultúra, hanem a befogadó közeg kulturális sajátossága is fontos volt. Így került a rebellis magyarok iránt baráti érzelmeket tápláló angolok számára készült nyelvtanító könyvekbe az 1848/49-es forradalmat idéző népdal és vers, a franciák szöveggyűjteményébe az ő ízlésüknek megfelelő vers, próza és drámarészlet, illetve a német olvasóközönséget érdeklő magyar irodalmi válogatás.

A magyarországi nyelvkönyvek célközönsége az ország területén élő nem magyar etnikum volt. Itt a módszerek is mások voltak, sokkal inkább a gyakorlati hasznosságra épültek, mint a forrásnyelvi környezet esetében. Ezekben a könyvekben már megjelenik a „nyelvi viselkedés”, mint kulturális tényező – tehát sokkal erőteljesebben érvényesül a *nyelven keresztül* történő kultúráközvetítés, mint a más országokban megjelent művek esetében. Mivel a könyvek tekintélyes része a regionális közvetítő nyelven magyarázta a tudnivalókat, sokszor lehetőség nyílt arra is, hogy a kínálkozó nyelvi kontrasztivitás mellett az interetnikus kapcsolatok is megjelenjenek a leckékben, gyakorlatokban. A törvényekkel előírt, többségi-kisebbségi viszonyrendszerben értelmezhető nyelvtanításban mind az integratív, mind az instrumentális motiváció jelen volt – ha nem is olyan magas szinten, mint az önkéntes tanulás esetében. A hiányt a kényszer (mint motiváció) pótolta. Ennek megfelelően az oktatás hatékonysága és módszertani-művelődéstörténeti jelentősége nehezen mérhető össze. Nagyon érdekes, mai szemmel is hasznos, a kommunikatív és kulturális kompetencia kialakítására törekvő nyelvkönyvek jelentek meg a XIX. század utolsó évtizedeiben, a hatékonyságuk azonban – legalábbis az 1900-as népszámlálás magyarnyelv-tudást firtató kérdéseire adott negatív válaszok mennyiségét figyelembe véve – erősen megkérdőjelezhető.

A XX. század első fele – vizsgálati szempontjainkat szem előtt tartva – még sok tekintetben hasonló az elmúlt évszázadhoz. A külföldön megjelent nyelvkönyvek nem sok újat hoznak, a hazaiak is a korábbi gyakorlatot éltetik tovább. Színesítik a palettát az új, kísérleti nyelvtanítási módszerek, amelyek pl. a Berlitz-nyelvkönyv segítségével törtek utat maguknak. A század második felétől, különösen a kommunikatív módszerek megjelenésétől sokat várt a szakma, a tankönyvek lapjain („*Ta-*

nuljunk nyelveket” sorozat) azonban továbbra is a használhatatlan, irreleváns szövegek hömpölyögtek, amelyek sem a „kisbetűs”, sem a „nagybetűs” kultúra közvetítésére nem voltak igazán alkalmasak. A nyomtatott anyag helyett a tanár személyiségére, nyelv- és kultúraközvetítői felkészültségére helyeződött a hangsúly. A magyar nyelv tanulására vállalkozók szinte kizárólag a nem magyarországi születésű, idegen ajkú fiatal felnőttek köréből kerülnek ki, akik egyetemi tanulmányukat szeretnék Magyarországon folytatni, vagy családot alapítanak, munkát vállalnak. Motivációikban keverednek az integratív és az instrumentális jegyek. A kultúra közvetítését pedig „direkt élményként” élik meg: a nyelvvországból közvetlen módjuk nyílik a kultúra különböző rétegeinek a megismerésére és elsajátítására is. A külföldi nyelvtanulók nagy része szintén az egyetemisták köréből kerül ki, akik a nyelvre kisebb, a szélesen értelmezett kultúrára nagyobb hangsúlyt fektetnek.

Végezetül egy gondolat arról, hogyan is állunk a befogadással. A nyelvtanulás ma már minden magyar ember számára követelmény kell, hogy legyen. Ez egyben azt is jelenti, hogy sok olyan nyelvtanuló van/lesz, akinek nehézséget okoz az idegennyelv-tanulás. Karnyújtásnyira van az Európai Unió, ahol a nemzeti nyelvek és kultúrák megőrzése mellett nagyon fontos két-három idegen nyelv ismerete, és már most érezhető a magyar nyelv iránti fokozódó érdeklődés.

Sokan eddig is ámultan nézték a magyarul tanuló külföldieket, s főhajtással ismerték el erőfeszítéseiket – azt lehet mondani tehát, hogy az asszimilációs törekvésektől eltekintve a magyarság mindig nyílt szívvel fogadta és becsülte az általa is roppant nehéznek tartott magyar nyelv tanulóit, s azon igyekezett, hogy kultúrájából is minél többet átadhasson abban a reményben, hogy talán könnyebben befogadják majd minket Európa, ha kicsit jobban megismerik az értékeinket.

IRODALOM

- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- CSEPELI György (2002): *A nagyvilágon e kívül... Nemzettudat és érzésvilág Magyarországon 1970-2002*. Budapest, József Attila Műhely Kiadó
- KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor (1996): *Kultúrák találkozása – Kultúraváltás*. Szombathely, Savaria University Press
- MEDGYES Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest, Corvina
- NÁDOR Orsolya (2000): *Magyarnyelv-tanítás a kezdetektől a 19. század végéig*. Habilitációs értekezés. Pécs, PTE (Kézirat)
- SEELEY, H. N. (1985): *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood
- TOMALIN, Barry – STEMPELSKY, Susan (1993): *Cultural Awareness*. Oxford, OUP

Szili Katalin

Távolságtartás, meghittség, azonosulás, szubjektivitás (Adalékok a nyelv és a kultúra kapcsolatához a magyar nyelvben)*

1. Nyelvünk képe a külföldiekben: hitek és tévhitek

Ha nyelvünket mutatjuk be a nagyvilágnak, legfőképpen grammatikájának bonyolult rendszerét emeljük ki, többesetű főnévragozásunkat, az alanyi-tárgyas ragozás meglétét, szóképzésünk zavarba ejtő gazdagságát. Nem kis büszkeséggel szólunk irodalmunk, azon belül is költészetünk kivételes, mások által nehezen hozzáférhető értékeiről. Nincs abban tehát semmi meglepő, hogy a külföldiekben élő, javarészt általunk formált, sugallt kép is e jellemzőkből tevődik össze: a magyart nehezen megtanulható, különös nyelvnek tartják, rólunk pedig az a hír járja, hogy nyelvünket, irodalmukat nagy becsben tartjuk. Az első véleményt a magyar mint idegen nyelv tanáraként – bármily meglepőnek is tűnik – nem osztom maradéktalanul. A magyar nyelv eltérő nyelvtana másfajta súlypontokat követel meg a tanítás-tanulás folyamatában (a kezdeti lépések jóval nehezebbek, mint más nyelvekben), s oktatása nagyfokú felkészültséget a tanártól, de nem kell ugyanannak a tudásszintnek az eléréséhez összehasonlíthatatlanul többet tanulni magyarul, mint például oroszul vagy angolul.

Az anyanyelvünkhöz való pozitív viszonyunknak, óvó-védő magatartásunknak jól meghatározható oka van: viharos történelmünkből, sajátos geopolitikai helyzetünkből következően azon népek közé tartozunk, amelyeknél a közös nyelv a kulturális és nemzeti hovatartozás meghatározója volt, így léte, megmaradása nemegyszer nemzeti sorskérdéssé vált. Különleges rangjának a beszélőközösség tagjai között, a verbális és írott nyelvhasználatban megmutatkozó nagyfokú igényességnek számos nyoma van. A szabatosan megfogalmazott gondolatokért szívesen nyúlunk vissza eleinkhez, a gondosan megválogatott memoriterek pár évtizeddel ezelőtt még elengedhetetlen részét képezték az oktatásnak (milyen kár, hogy ma már nem), még a tudományos műveket is gyakran színesítették jól megválasztott idézetek. A közszereplőkkel szembeni egyik alapelvárásunk a tiszta, értelmes beszéd. Elismeréssel illetjük a szóval bánni tudókat (ahogy gúny tárgyává válnak a hasonló eré-

* A cikk az OTKA (T 29523) projekt támogatásával készült.

nyeket nélkülözők), sőt az átlagosnál többet vagy jobban beszélők a társadalom bármely rétegében megkülönböztetett figyelmet vívnak ki maguknak.

A beszélni tudás elismerésében természetesen nem vagyunk egyedül. Mint ismeretes, a kommunikáció néprajzával foglalkozó etnometodológiai kutatások alapvetően két típusra osztják az embercsoportokat attól függően, milyen jelentőséget tulajdonítanak a beszélésnek, illetve a csendnek. (Az empirikus vizsgálatok azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a határvonalat nem a civilizált és az ún. primitív népek között lehet megvonni.) Az ázsiai kultúrákban a Zen buddhizmus hatásának köszönhetően a csendnek, a hallgatásnak jóval nagyobb jelentősége van a beszéddel szemben. A keleti filozófia tanítása szerint a legfontosabb dolgok nem fejezhető ki a nyelvvel, az csak másodlagos, triviális üzenetek közvetítésére alkalmas. A délnyugat-afrikai nomád kungok ezzel szemben rendkívül beszédesek, a beszédnek több módját fejlesztették ki (Marshallt idézi Wardhaugh: 1995: 215). A kelet-indonéziai rotik az élet legnagyobb élvezetének tartják a beszédet, annak minden válfaját, a vitát, az érvelést, általában a verbális tevékenységben való elmerülést. A brit columbiai bella coolák állítólag szüntelenül beszélnek, a szellemességet különösen értékelik (i.m. 216).

2.1. A nyelv és kultúra viszonya, a nyelv mint kultúrahordozó kódrendszer

De vajon milyen vélemény formálódik a magyar nyelvről azokban, akik megtanulására vállalkoznak, tehát közvetlen kapcsolatba kerülnek vele? Grammatikai rendszerünk másságán túl milyen rejtett és nyílt üzeneteket közvetít rólunk, mennyire más vagy hasonló tudást, értékeket, világszemléletet, viselkedésformákat stb. jelelni meg? A feltett kérdések a magyar nyelv kultúrahordozó szerepét, sajátosságait érintik, s az adandó válaszokat a nyelv és kultúra bonyolult kapcsolatrendszerében kell meglelnünk. A feladat korántsem egyszerű, teljesítése több szempontból is nehézségbe ütközik. Egyfelől gátolják a kultúra fogalmának meghatározásában mutatkozó bizonytalanságok, de a viszonyukat megfogalmazó elméletek bizonyítása sem tekinthető befejezettnek. Az ide vonatkozó szakirodalomnak vázlatos bemutatása is messze meghaladná dolgozatom kereteit, így csak azokat az alapvetéseket idézem, melyek a továbbiakban munkám vezérfonalául szolgálnak.

A kultúra számtalan meghatározása (összefoglalásukat l. Niedermüller 1999: 98-102.) közül Goodenough szélesebb értelmű, a közös tudás gondolatát is magába építő definícióját tekintem kiindulási alapnak: „egy társadalom kultúrája abból áll, amit egy személynek tudnia vagy hinnie kell ahhoz, hogy a kultúra tagjai számára elfogadható módon cselekedjen, méghozzá bármely szerepben, amelyet a kultúra tagjai bármelyikük számára elfogadhatónak tekintenek” (Wardhaugh 1995: 192). Az idézetből világosan látszik, hogy az intellektuális és művészeti eredményekre összpontosító „magas” kultúrafelfogással szemben ő az úgynevezett antropológiai kultúra fogalmát

fogadja el, melynek részét képezhetik a szokások, a világlátás, a társadalmi szerveződés, a mindennapi tevékenységek, a nyelv, azaz mindaz, ami egy beszélőközösség közös produktuma, s ami identitását és kohézióját biztosítja. A másik tisztázandó elméleti kérdés a kultúra és a nyelv viszonya. Szoros kapcsolatuk elméletté fejlődő gondolata, mint tudjuk, a XVIII. század végére vezethető vissza, amikor is J. Herder, valamint Wilhelm von Humboldt kidolgozzák a világ nyelveinek, kultúráinak változatosságát hirdető téziseiket. Ezek értelmében a különféle népek azért beszélnek másképp, mert eltérően gondolkodnak, s azért gondolkodnak eltérően, mert nyelvük a körülöttük levő világ más tükrözésének módját kínálja fel számukra. A nyelvi relativitás eszménye majd Amerikában teljesedik ki a XX. században F. Boas (1858–1942), de leginkább E. Sapir (1884–1939) és tanítványa, Benjamin Lee Whorf (1894–1941) munkásságában. Nézeteik legerőteljesebb megfogalmazása Whorf nevéhez köthető, aki a nyelvek struktúrájára is vonatkoztatja e hatóerőt: „Az egyes nyelvek nyelvi háttérrendszere (más szóval grammatikája) nem pusztán az eszmék kifejezésére szolgáló reprodukáló eszköz, hanem az eszmék formálója, az egyén szellemi teljesítményének, benyomásai elemzésének, szellemi árukészlete szintetizálásának programja és irányítója” (idézi Wardhaugh, i.m. 194). A nyelv és a gondolkodás egymástól való függőségének legkézenfekvőbb bizonyítékaként a szemantikai szinthez, a szókincshez köthető példák szolgáltak. A valamely nyelv szókincsében meglévő, illetve hiányzó szavak utalhatnak arra, hogy beszélői hogyan viszonyulnak a valóság szóban forgó szegmenséhez vagy a külvilághoz általában. Az eszkimóknak érthető módon több szavuk van a hó különféle fajtáira, de nyelvünkől véve a példát, a napszakokat (*hajnal, reggel, délelőtt, dél, délután* stb.), a rokonsági kapcsolatokat jelölő szavak, egyes színneveink (*rózsaszín, narancssárga, citromsárga*) másképp látatják ugyanazokat a dolgokat, fogalmakat diákjainkkal. A szókincsnek a gondolkodásra gyakorolt mélyebb hatását bizonyító kísérletet ír le C. Kramsch. Megértéséhez tudnunk kell, hogy a navajo nyelvben két ‘felvesz’ ige van: egy a gömbölyű, labdaszerű tárgyak felvételére és egy a hosszú, flexibilis dolgokéra. A kísérletben részt vevő indián és angol gyerekek elé kék és sárga botokat és köteleket helyeztek, majd azt kérték, hogy válasszák ki azokat a tárgyakat, amik szerintük egy kiemelt kék kötélhez leginkább illenek. A legtöbb navajo gyerek a kék kötélhez sárga köteleket tett, míg az angolok kék botokat. Vagyis míg az utóbbiak a színük szerint rendelték egymás mellé a köteleket és botokat, a navajo gyerekek a nyelvükben meglévő két szó által sugallt elvet követték, s fizikai formáik alapján illesztették őket egymáshoz (Kramsch 1998: 13-14). A másik szint, a nyelvtani rendszer determináló szerepéről ugyancsak születtek tanulmányok, többek között Whorf tollából (idézi Wardhaugh, i.m. 195-96). Szempontunkból ennél is figyelemreméltóbb azonban Karácsony Sándornak a szuffixumhasználatunk és a gondolkodásunk összefüggését taglaló dolgozata (Karácsony 1985: 207-14).

A Sapir–Whorf hipotézissel, kiváltképpen annak a lexikára vonatkozó „bizonyítékaival” szemben születtek ellenvetések, ennek ellenére osztom Claire Kramersch véleményét: az elmélet enyhébb változatának, vagyis annak az állításnak az érvényességét, hogy a nyelv mint kód igenis tükrözhet kulturális preferenciákat, illetve befolyásolhatja a gondolkodásunkat, az azóta keletkezett munkák inkább megerősítették, mint cáfolták (i.m. 14). Sőt a pragmatikai szempontú vizsgálatoknak köszönhetően az is egyre nyilvánvalóbb tényné vált, hogy az egyes beszélőközösségek kommunikációs céljaik elérésében saját szociokulturális elvárásaiknak megfelelően cselekszenek. A nyelv eltérő használata, a másfajta kérés stratégiaiák, köszönések, köszöntések, bocsánatkérisi módok, gratulálások stb. pedig ugyancsak kulturális sajátosságokat, értékeket testesítenek meg. Az elutasítás területéről véve a példát: a japánok híresek arról, hogy nem szívesen mondanak nemet, ezért előnyben részesítik az indirektebb stratégiaiakat. Ha angolul is az anyanyelvükben megszokott körülménnyességgel és homályossággal fogalmazták meg szándékukat, partnerük gyakran meg sem érti, hogy tulajdonképpen elutasított. A magyar bolti eladó a *Mivel szolgálhatok?* vagy *Mit parancsol?* kérdésekkel fordul a vevőkhöz (mára már majdnem teljesen kiszorította őket a *Can I help you?* tükörfordítása), holland kollégája viszont a számunkra meglehetősen udvariatlanul hangzó, de a holland kontextusban teljesen helyénvaló *Zegt U maar!* ‘mondja csak’ felszólítást szegezi nekünk.

A nyelv említett három szintje, a lexika, a nyelvtan, a pragmatika természetesen nem egymástól függetlenül töltik be kultúrahordozó szerepüket: a nyelv használatának mikéntje nem lehet független azoktól a formai eszközöktől, amelyek a beszélő rendelkezésére állnak.

2.2. A társadalmi szerveződéstípusok mint kulturális érték-hordozók

Szoros összefonódásukat példázzák dolgozatom további alfejezetei, melyekben a Goodenough kultúra-definíciójában szereplő egyik meghatározó tényező, a társadalmi szerveződés nyelvi tükröződésével, kulturális érték-ként történő megjelenésével foglalkozom. A témafelvetésben a Scollon–Scollon szerzőpárosnak (1995) a kultúra és a kommunikáció tágabb összefüggéseivel foglalkozó könyve volt segítségemre. Alaptézisüket idézve egy francia franciaságának, német németiségének, amerikai amerikaiságának jegyeit kommunikációjában kultúrájának egyéb más összetevői mellett a társadalmi szerveződésről, szűkebb értelemben az annak alapsejtjét képező családról vallott nézetei határozzák meg. A családot alkotó tagok egymáshoz való viszonya alapján a társadalmak két alaptípusa különíthető el: a hierarchikus és az individuális családmodellel bírók. Az előbbi szélső pólusát az ázsiai családok képviselik, melyeknek összetartó ereje a közös múltban, a megelőző generációk tiszteletében gyökeredzik. Egy ilyen közösségben minden tag meghatározott viszonyba születik bele, ahol jogai és kötelességei mind az elődeivel, mind az utódaival

szemben egyértelműen meg vannak szabva. A gyermek tehát kora éveitől kezdve „tanulja” a helyét, a hierarchikus viszonyból következő nyelvi és nem nyelvi viselkedési módokat. A másik oldalt képviselő individuális modern nyugati társadalmakban a család messze nem a legmeghatározóbb kapocs az emberek között; zártsága, az összetartozásból következő kötelezettségek az egyén előtt inkább önmegvalósításának gátjaiként jelennek meg. A kétfajta családi és társadalmi szerveződéstípushoz való tartozás jellegzetes különbségeket eredményezhet a nyelvi viselkedésben. Az individuuum szabadságát legfőbb értéknek tartó rendszerekben az egyén a másokkal való kommunikációjában az egalitarizmusra helyezi a hangsúlyt, a hierarchikus rendszerben szocializálódó saját helyének pontos kijelölésére, az annak megfelelő megnyilatkozásokra, például a távolságtartásra, a tisztelet kifejezésére ott, ahol kell, avagy éppen a partnernek szóló egyedi, megkülönböztető gesztusok kifejezésére.

2.2.1. A távolságtartás és meghittség mint kulturális értékek

Nyelvünk több jelensége vall arról – közvetve vagy közvetlenül –, hogy a kettő közül alapvetően melyik társadalomfelfogás él bennünk. A személyes névmások és az egyéb megszólítási eszközök tanúsága szerint a magyar ún. T/V nyelv (a francia *tu/vous* tegező, illetve magázó alakok rövidítéséből használt megnevezéssel). Bár az ázsiai nyelvekénél szerényebb eszközök állnak rendelkezésünkre a társadalmi távolságtól, a hatalomtól és az egyéb tényezőktől (kor, nem stb.) függő hierarchikus viszonyok érzékeltetésére, formai teljességük figyelemreméltó. A nyugat-európai nyelvek kettős (francia *tu / vous*; orosz *tú / bú*) avagy hármas szembenállásához képest (német: *du / Ihr, Sie*) a magyarban ugyanis az egyes és többes számban elkülönülő, szimmetrikus, kettős megfelelésen alapuló alakzatot találunk. A manapság feléledni látszó – *-gal jelölt – alakoknak köszönhetően a férfiak akár azt is jelezni tudják, hogy a megszólított a női nemhez tartozik.

	egyes szám	többes szám
magázó	<i>ön</i> <i>maga</i> , <i>*magácska</i> , <i>*kiskegyed</i>	<i>önök</i> <i>maguk</i> , <i>*magácskáék</i> , <i>*kiskegyedék</i>
tegező	<i>te</i>	<i>ti</i>

A formák használatát meghatározott szociális és kontextuális tényezők befolyásolják. A magyaroknak – ahogy más T/V distinkciót alkalmazó nyelveken beszélőknek – a megfelelő névmás vagy a hozzá tartozó igeragozás kiválasztásával már a nyelvi interakció legelején el kell dönteniük, hogy a tiszteletet tükröző vagy informális-familis formákkal élnek-e, s azok közül melyekkel. A feladat elég összetett: a lehető leggyorsabban tudatosítaniuk kell magukban a szituáció jellegét, pontosan tisztában

kell lenniük saját kommunikációs céljaikkal, meg kell becsülniük partnerük társadalmi helyzetét, korát, fel kell mérniük a köztük levő távolságot stb. Szövevényes használati szabályaikban eligazodni nem egyszerű, ahogy ezt a témával foglalkozók kiemelik (Deme–Grétsy–Wacha (szerk.) 1987: 415.; Kiss 1995: 270-75.).

Hát még az egalitárius beállítottságú angol, amerikai diáknak! Tanárként persze adhatunk neki instrukciókat, de követésüket mindaddig felesleges, üres procedúrának fogja tartani (rosszabb esetben félreértelmezi őket, távolságtartó, túl formális, esetleg hideg magatartásnak tekinti használatukat), amíg meg nem értetjük vele a társas viselkedésünket irányító alapelveket, a saját rendszere és a magyar közötti lényegi különbségeket. Vegyük most ezeket sorra az angol diákok szemszögéből!

Az angol és amerikai *you* névmása barátságos gesztust jelentő, informális eszköz, amely mindenkit demokratikusan egyenlő távolságban tartván kétségkívül átsegít a kapcsolatfelvétel nehéz percein: „Being the great equaliser the English you keeps everybody at distance – not a great distance, but a distance” (Wierzbicka 1991: 47.). Ha azonban mindenkit azonos távolságban tart, az épphogy megismerkedett szomszédokat, a banktisztviselőt és ügyfelét, a professzort és diákját, az osztálytársakat, a régi barátokat, nem enged közel igazán senkit, vagyis az angolban – ahogy Wierzbicka is megjegyzi – valójában nincsen az interakcióban részt vevők meghitt viszonyára utaló névmás. Nekünk, magyaroknak angolokkal beszélve tehát a kezdeti, barátságosabb, könnyebb szakasz után más jelekből kell kiolvasnunk a személyünk iránt megnyilvánuló szimpátiát, az esetleges elutasítást, távolságtartást, azt, hogy hol is tartunk a kapcsolatépítésben.

Ez utóbbi azért fontos, mert a magyar inkább a személyközi kapcsolatok folyamatjellegére, fokozatosságára helyezi a hangsúlyt. A találkozás, bemutatkozás ebben az összefüggésben csupán valaminek a lehetséges kezdete, gépies esemény: oda sem figyelünk rá, hivatalos helyeken tudatosan kell kényszerítenünk magunkat a másik nevének a megjegyzésére. (Bocsánatos vétségnek számít valakitől utólag megkérdezni a nevét, míg az amerikaiaknál durva hiba.) A két személy közötti társadalmi távolság pontos felosztásának, érzékelésének ékes nyelvi bizonyítékai szó-készletünk ide vonatkozó szavai. A *vadidegentől* a *meghitt barátig* terjedő sor általában felállított rendje: *vadidegen / idegen / távoli ismerős, futólag ismer vkit, / személyesen ismer vkit, ismerős / régi, közeli/jó/megbízható ismerős / (munka-, katona)...társ/ barát/társ/ jó barát/igaz, odaadó, őszinte, szívbéli, testi-lelki jó kebelbarát, meghitt barát*. Az egyes kategóriák más-más jogokkal ruháznak fel, és eltérő kötelezettségeket rónak ránk. Belső szabályozóink viszonylag pontos támpontot adnak arról, kitől és hogyan kérhetünk el valamit, kinek mit mondhatunk, ha együtt megyünk fel a liften: a harmadikon lakó úrtól nem kérdezzük meg, hogy *mi újság*, a hogyléte felől sem érdeklődünk, a munkatársunknak feltesszük ugyan a kérdést, de formális választ várunk rá, a barátunktól ellenben elvárjuk a kimerítő,

őszinte beszámolót. A személyközi kapcsolatokban a beteljesülést a *meghitt barát, testi-lelki jó barát* státuszok jelentik. Fő értékük, az a szoros viszony két ember között, amelyben egyéniségük határai szinte egybemosódnak, eggyé válnak, messze nem ily vonzó és kívánatos cél az angolszász kultúrákban, mert óhatatlanul magával vonja az ott centrális értéket képviselő „*privacy*” sérülését. (A magyarban és több más európai nyelvben ismeretlen fogalom az egyén másoktól való sérthetlenségének állapotát jelenti.)

Visszatérve az „önöző”, magázó, tegező alakokhoz, igazi feladatuk tehát az, hogy kövessék a kapcsolatépítés lépcsőfokait, támpontokat adjanak annak pontos érzékeléséhez: az önözés a nagyobb távolság, az ismeretlenség, a tisztelet (vagy mindegyik fogalom együttes jelenlétének), a magázás az egyenrangúak közötti távolság érzékeltetésének módja. A tegezés választóvonal, sajátos jelzés a kommunikációs partnerek között. A feljogosító okok két fő típusát különböztetem meg.

Jelölhet hasonló státuszról vagy a beszélő magasabb pozíciójából eredő társadalmi szolidaritást. Az előbbinél a beszélő és hallgató egy közösséghez, csoporthoz tartozik, s a tegezés üzenete így foglalható össze: ‘annyi időm vagy, mint én’; ‘ugyanazt teszed, mint én’; ‘ugyanabban a helyzetben vagy, mint én’ stb. Az utóbbinál a hatalom birtokosának udvariassági gesztusa, közelítő magatartásának nyelvi jele. Be kell ismernünk, hogy e tényezőkhöz ma már nem rendelhetők kötelező érvényű „tegezési” szabályok, vagyis míg a magázást viszonylag egyértelmű normák irányítják (ismeretlenség, hatalom, alárendeltség, tisztelet, kor, nem), a társadalmi kontextushoz köthető tegezés a felek akaratától, belátásától, megegyezésétől függ: a fiatalok például szinte kivétel nélkül tegeződnek, az azonos kor a felnőttek esetében azonban már az esetek zömében „nem elég” a közvetlenebb alak használatához. Egy munkahelyen ebből adódóan többféle szabály is irányíthatja az ott dolgozók viselkedését: az azonos korúak, a közel azonos pozícióban levők tegeznek egymást, míg főnöküket magázzák, a főnök tegezheti az alkalmazottakat, a nők a nőket inkább tegeznek, az idősebb férfiakkal hol igen, hol nem stb.

Az ún. belső indíttatású tegezés a beszélő és hallgató különleges belső viszonyán alapul. Üzenete ebben az esetben: ‘te közelebb állsz hozzám, több vagy, más vagy nekem, mint a többiek’, ‘egyedi vagy számomra, amit azzal is kimutatok, hogy másképp szólítalak meg’.

Mind a társadalmi tényezők, mind pedig – sőt még inkább – a belső, pszichés meghatározók azt nyomatékosítják, hogy a tegező alak nyelvünkben a két fél valamilyen fokon létező közösséget, sajátos viszonyukat, a beszélőpartner másoktól való megkülönböztetését hivatott jelképezni. E funkciók tükrében egy mindenkire vonatkozatható megszólítási forma a legfőbb értékeket „lopja ki” a két ember viszonyából, „történetüket”, figyelmük egyediségébe, személyességébe vetett hitüket.

2.2.2. A csoporton belüliség attitűdje – a szubjektivitás, személyesség mint kulturális érték

A társadalmi szerveződési típusok fontos velejárója a csoportok tagjainak kapcsolata más csoportokéival. Az individualizmus és a kollektívizmus közötti lényeges kulturális különbség az, ahogy a tagok saját csoportjukról és másokról szólnak, ahogy saját helyüket meghatározzák a közösségükben. Az egyén szabadságát hirdető társadalmakban – mint mindent – a közösségek létét is a változás, a pillanatnyiság, a keleti típusúaknál jóval alacsonyabb szintű összetartó erő jellemzi. Nem kell hosszasan bizonygatnom, hogy az azonosulási kötelezettség kényszerétől felszabaduló individuum inkább képes objektív, távolságtartó magatartás tanúsítani saját csoportjával szemben. Ennek egyik árulkodó nyelvi megnyilvánulása Wierzbicka szerint az a külső nézőpont, ahogy az angolszász népek saját országukról, népükről szólnak. Amikor a csoporton belüli attitűdöt előnyben részesítő népek, így például a lengyelek a *nasz naród* ('népünk') kifejezéssel említik országukat, emezek a hivatalos elnevezéseikkel vagy más távolságtartó alakzattal: *United State of America, U.S.A., this country*.

A magyar nyelvben a *haza* szó megléte, szinte kizárólagosan birtokos személyjellel való előfordulása (*hazám, hazánk*), de az *ország, Magyarország, nemzet, nép* szavak megegyező toldalékolása is a közösséggel való azonosulás hosszú évszázadok óta létező írott, íratlan törvényének meglétére utal. Bizonyítékul álljon itt néhány kevésbé ismert idézet: „*Az ilyen beszéddel teli a Szentírás, melyhez hozzá kell szokni annak, aki olvassa. Könnyű pedig hozzá szokni a mi népiünknek.*” (Sylvester János: A magyar nyelvnek és a Biblia nyelvének képes beszédéről. Újszövetség-fordítás.); „*Ó kedves nemzetem, hazám, édes felem!*” (Rimay János: A magyar nemzetnek romlása s fogyása); „*Bölcsőm, vigasztalom, / Dajkám és ápolóm: / Szép Magyarországom!*” (Thaly Kálmán: Rákóczi Ferenc búcsúdala); „*Kicsi országom, példás alakban / Te orcádra ütök.*” (Ady Endre: Föl-földobott kő); „*S az olasz szív nem lehet emlékektől gyötörtebb... / mint én, ha földeden bolyongok, bús hazám!*” (Babits Mihály: Itália). Természetesen találkozhatunk a szóban forgó szavak birtokos személyjel nélküli előfordulásával is, de ilyenkor az író tudatosan helyezkedik kívül nemzetén, mert éppen hibáit ostorozza (Berzsenyi: A magyarokhoz), vagy hallgatója, illetve az általa megszólított nézőpontjával azonosul („*Isten, áldd meg a magyart... / Megbünhödté már e nép...*”). A kétféle alak emocionális üzenetében rejlő lehetőségeket gyakran aknázzák ki költőink, sokszor akár egy versen belül is (a kezdő strófa után a Himnuszban is a közösségvállalást, az azonosulást jelentő formák lépnek az előzők helyébe: „*Őseinket felhozád...*” De talán a legszebben Radnóti ötvözte egy sorba őket: „*...nekem szülőhazám itt e lángoktól ölelt / kis ország...*”

Ha a jelen helyzetről kellene képet adnunk, azt kell mondanunk, hogy az azonosuló csoportmagatartás hagyománya az idegen nyelvi magatartásminták hatásá-

ra fellazulóban: a médiumok nyelvében minden bizonnyal az objektív attitűdű említések vannak túlsúlyban (*Magyarország* gazdasági helyzetéről szólnak, és nem *házánkéról*). Általános iskolai tankönyvekben mindkét típusra találtam példát.

Az azonosuló attitűd velejárójának tekinthető szubjektív, személyes hangnemenek az előzőeknél prózaibb, mindennapi megnyilvánulása a magyar beszélő partneréhez forduló, hallgatóorientált magatartása a diskurzusokban, beszédaktusokban. Az anyanyelvében objektív, kívülálló szemlélethez szokott idegen ajkúnak mind-ebből a formai következmények a szembetűnők: jóval többször hallja ugyanis a 2. személyű személyragot, birtokos személyjelet, illetve kell ezeket használnia. Vegyük például egy egyszerű adatlap kérdéseit magyarul: *neve, születési helye, állandó lak-helye* stb. A tévében, rádióban, de a bankokban, üzletekben is ügyelnek arra, hogy a megszólítások személyességet sugalljanak: *tisztelt nézőink, hallgatóink, ügyfe-lünk*. Sajnos, szinte naponta hallhatjuk, hogy a bemondók a *köszönjük a figyelmü-cket* helyett a *köszönjük a figyelmet* mondattal búcsúznak. A koccintáskor mondott *egészségedre, egészségére, egészségetekre, egészségükre* szavak a grammatikai esz-közöknek köszönhetően utalnak társaságunk tagjainak számára, a kapcsolatunk minőségére, sőt ha úgy akarjuk, a hallgatóorientált attitűdöt felválthatjuk az azono-sulóval (*egészségünkre*). A birtokos személyjeleket persze célzatosan is elhagyhat-juk, gondoljunk a testrészekkel való használatukra. Az orvosnál nyugodtan panasz-kodunk így: *fáj a fejem, a torkom, a jobb kezem, a fogam*. Ám abban a pillanatban, amint tabunak tekintett testrészeket kell említenünk, objektív, kívülálló attitűdöt veszünk fel (ahogy orvosunk is tapintatból ezt teszi), *s alhasi, a gyomorszáj körüli* stb. fájdalokat említünk.

A kétféle szemlélet különbségének jellegzetes példái (szinte észre sem vesszük már idegenségüket) a reklámok rosszul sikerült, magyartalan fordításai. Hogy csak kettőt idézzek a bármelyikünk fürdőszoba-polcán levő tégelyekről: *Vigye fel a ...-t az arcra; Használata megvédi a bőrt...* Érthetetlen, hogy a külföldi cégek „marke-ting menedzserei” miért nem ismerik fel a birtokos személyjel hiányából követke-ző esetleges negatív hatásokat, a személyes hang meggyőző szerepének hasznos voltát a magyar fogyasztóknál.

A beszédaktusok körében végzett kutatásaim ugyancsak azt támasztják alá, hogy a vizsgált nyelvekben tapasztaltaknál gyakrabban élünk a személyes megszólítás lehetőségével. Például a viselkedési szabályokat tekintve hozzánk legközelebb álló németben a 21 bocsánatkérésként előforduló forma közül mindössze 4 hallgatóori-entált (*Entschuldigen Sie; verzeihen Sie, vergib mir, kannst Du mir verzeihen?*), a többi személytelen (*Verzeihung, Entschuldigung*) vagy a beszélő nézőpontját ma-gában foglaló, azaz egyes szám első személyű: *Ich bitte um Entschuldigung/ Verzeihung; das tut mir leid* (Vollmer–Olshain 1989: 207). A magyarban a 28 alak-változat közül már 10 ilyen van: *bocsánatodat kérem; elnézésedet kérem; bocsáss*

meg; ne haragudj; kérlek, ne haragudj/bocsáss meg; nézd el nekem; ha most eltekintesz; légy velem elnéző; ne vedd zokon; meg tudsz nekem bocsátani?

Addig, amíg a vitathatatlanul egyszerűbb *boldog névnapot* ki nem szorította hagyományos köszöntőinket, így kezdtük mondandónkat: *születésnapod alkalmából...* De kedveskedtünk az ugyancsak második személyű tárgyat bennfoglaló *Isten éltesen!* köszöntéssel is.

Dolgozatomban a társadalmi szerveződés-, valamint a kapcsolatrendszer-felfogásunkból következő, a nyelvünket tanulóban tévHITEKET, kommunikációs zavarokat okozó jelenségekkel foglalkoztam. Feltárásuk hitem szerint nemcsak jobb megértésünket szolgálja, de abban is segít, hogy érthetetlen nehézségekből sajátos kulturális értékké váljanak számukra.

IRODALOM

- DEME László – GRÉTSY László – WACHA Imre (szerk.)(1987): *Nyelvi illemtan*. Budapest, Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó
- KARÁCSONY Sándor (1985): *Nyelvünk grammatikai magyarsága*. In: *A magyar észjárás*. Magvető, Budapest, 207-214.
- KISS Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- KRAMSCH, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford University Press
- NIEDERMÜLLER Péter (1999): *A kultúraközi kommunikáció*. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, Osiris. 98-102.
- SCOLLON, R. – SCOLLON, S (1995): *Intercultural communication*. Blackwell Publishers Ltd., Oxford
- VOLLMER, H. J. – OLSHTAIN, E. (1989): *The language of Apologies in German*. In: B. Kulka – S. House – J. Kasper (eds.): *Cross-cultural Pragmatics*. Norwood, N.J.: Ablex
- WARDHAUGH, Ronald (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris-Századvég, Budapest
- WIERZBICKA, A (1991): *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin, Mouton de Gruyter

Vászolyi Erik

Magyusztrál*

Addig nem volt semmi baj.

Nem volt szükség tolmácsokra, műfordítókra, nyelvtanárookra és nyelvtanfolyamokra, szótárakra meg különféle idegen nyelvek tanszékeire az egyetemeken. Az emberek ugyanis egy, egyetlenegy nyelvet beszéltek, tehát mindenki megértett mindenki mást (ha akart).

Aztán bejött az a fránya torony Bábelben, és befellegzett a régi szép időknek, a nyelvi aranykor véget ért. Hogy a korábbi egyetemes emberi nyelv milyen volt vagy hogy minek hívták, nem tudjuk. Egyesek szerint kétség nem fér ahhoz, hogy a Bábel előtti ősnyelv magyar volt (csakúgy, mint az egek Ura, hiszen Petőfi is megmondta már, hogy „a magyarok Istenére esküszünk”). Ezt a tagadhatatlanul vonzó, noha nehezen bizonyítható ötletet mindössze néhány száz más náció „hazaffyas” nyelvészei vitatják, amennyiben az ő nyelvük volt és senki másé. Egyes teológiai tanárok hajlanak arra, hogy Bábel előtt az emberiség héberül, esetleg görögül beszélt. Más teológusok szerint a latin sincs kizárva.

Akármi volt is a helyzet Bábel előtt, egy biztos: azóta és mainapság nemhogy több száz, hanem több ezer nyelvet beszél az emberiség. Nyelvek születnek, élnek és kihalnak, akár az őket beszélő ember. Nemhiába hallunk élő meg holt nyelvekről. Még feltámasztott, új életre keltett nyelvről is tudósíthatunk (az ősi héber a mai Izraelben). Aztán vannak mesterséges, csinált nyelvek is, mint a volapük vagy a jobban ismert eszperantó, amelyek éppen a Bábel előtti zavartalanságot próbálnák valahogy visszaállítani. Ugyanakkor tudós kutatók új népcsoportokat fedeznek fel (pl. Brazília őserdeiben) és velük együtt új, eddig ismeretlen nyelveket. Csaknem kétségtelen, hogy jó néhány idioma létezik, amelyről egyszerűen nincs még tudomásunk. (Nem is kell messze menni: Pápuaföld és Új-Guinea völgyei és erdei nagy valószínűséggel szolgálnak még további meglepetésekkel a néprajz és nyelvtudomány művelőinek.)

* A következőkben az 1968 óta külföldön (1970 óta Ausztráliában) élő szerzőnek, a finnugor és az ausztráliai bennszülött nyelvek szakértőjének 1980-ban az ausztrál rádióban felolvasott előadását közöljük. Felhívjuk a figyelmet ezzel a témával kapcsolatban Kovács Magdolnának a Mikola-émlékkönyvben (Néprajz és Nyelvtudomány XLI/(2001)2: 135-47) megjelent „A szókincs az nekem nem annyira bő”. Az ausztráliai magyarság nyelvének néhány lexikai sajátossága a nyelvfenntartás szempontjából c. tanulmányára. Vászolyi Erik 70. születésnapját (2003. március 24-én) Magyarországon tölti. Erre az alkalomra a budapesti L'Harmattan Kiadónál megjelenik *Ausztrália bennszülött nyelvei* című könyve. [TERTS ISTVÁN közlése]

A következőkben megkísérelünk eltüntetni egy fehér foltot a déli félteke nyelvi térképéről. Szerényen, de büszkén tudatjuk a nyájas olvasóval, hogy az utóbbi évek során kemény kutató munkával fölfedeztünk egy korábban ismeretlen beszédet, amelyet kénytelenek vagyunk mi magunk elnevezni – lévén, hogy az e nyelvet használó embertársaink vagy nem ismerik nyelvük nevét, vagy ha igen, úgy tévednek. Jobb híján a következő nevet javalljuk: *magyusztrál*. (Egyes nyelvészek *magyangolról* beszélnek, ami nem lenne rossz, csak hogy sokkal tágabb megjelölés, mint a *magyusztrál*, amelyet mi pontosabbnak tartunk; meg kell továbbá jegyeznünk, hogy egy kollégánk az *ausztragyar* műszót indítványozta, amely ellen nem kívánunk érvelni, döntsön az olvasó.)

A magyusztrál nyelv főbb jellemzőit ekképpen foglalhatjuk össze. A nyelvet Ausztrália területén beszélik magukat magyarnak vagy magyar származásúnak valló bevándorlók s ezek utódai, akik meg vannak győződve, hogy magyarul beszélnek, holott nyelvük nem magyar, hanem magyusztrál. Kétségtelen, hogy a magyusztrál egyes elemei emlékeztetnek a magyarra, ámde a két nyelv mégsem azonos. Utazék a nyájas olvasó Magyarországra, s próbáljon meg magyusztrálul értekezni az ott honos lakossággal: nyomban tapasztalni fogja, hogy ép nyelvérzékű magyarok se nem értenek, se nem beszélnek magyusztrálul. Az is szembetűnik, hogy a magyusztrál sokat kölcsönzött az angolból, pontosabban egy nyelvből, amelyről Ausztrália lakosai azt hiszik, hogy angol, s amely a nevezett ország hivatalos nyelve (ameddig írják, csaknem azonos az angollal, de mihelyt elkezdik beszélni, kiderül, hogy más nyelv, amely csupán helyyel-közzel emlékeztet az igazi angolra, akkor is annak műveletlen változataira).

Míndezen után helyénvaló, hogy a fenti általánosságokat példákkal szemléltessük. Megjegyzendő, hogy a következőket e sorok írója feljegyezte, és nem kitalálta, tehát anyagunk - bármely tudá(lé)kosan hangozzék is – tudományosan hiteles.

Vendégségben vagyok, magyar társaságban, és szokás szerint folyik a nagy trakta. Már feszül a bendőm, amikor a figyelmes háziasszony odaturbékolja: hozok egy kis *csízt*, lelkem. Hirtelenjében meghökkenem, s azt hittem, a bor szállt fejembe. Nem érttem, mit akar. Nekem a *csíz* madár, kicsinyke, amolyan pintyforma, még emlékszem a színére is, sárgászöldes volt az én időmben, nyilván azóta sem változott. Hanem erről nem lehet szó – villant agyamba –, melléfogtam, nem értek valamit. Dehogyanem – kaptam fejemhez a következő minutában. (Leesett a tantusz – ahogy a pestiek mondják.) Nem madarat akarnak velem etetni, hanem sajtot (*cheese*), amit nem kértem, tán azért, mert pillanatnyi zavarom bosszúságra fordult. A ménkűbe is, mért nem beszél magyarul ez az asszony? Tudja jól, hogy sajt a neve annak, amit kínált, hiszen se magyarul nem felejtett el, se angolul nem tanult meg olyan fene jól harminc év után se. Akkor minek ez az öszvérmelv?

Pedig korai volt a bosszankodásom, mert a továbbiakban az úri társaság mindvégig magyuszárlul csevegett. Ez nem a te *reszponzibilitid* – jegyezte meg az egyik. Nem kell *vorrizni* – mondta a másik. Háziasszonyunk elcsicseregte, hogyan ment a minap egy *soppba* *eggért*. (Kedvem lett volna *eggebe* billenteni érte.) Egy volt magy. kir. hadbíró elmesélte, hogyan *vaccsolja* a *tívít*. (Ugyanakkor azzal hencegett, hogy mindmáig nem tanult meg böcsülettel angolul.) Nagyon *bizi* vagyok, közölte valaki (nem *elfoglalt* vagy *nem ér rá*, hanem *busy*). Egy másik *szorri* volt azért, mert ... – és aztán elmondta, miért. (Amikor magyuszárlul *szorri* vagyok, akkor magyarul *sajnálók* valakit vagy valamit.) Megint más egy kis *fletet* készült bérelni egy *blokkban* (magyarul *lakást* egy *bérházban*). Egy hölgy panaszkodott, hogy az utóbbi időkben nem tud *kópolni*. (*Cannot cope* – amit melleleg magyarul is ki lehet fejezni; például nem tudok *megbirkózni* valamivel, nem tudok *ellátni* valamit, *nem megy* valami, nincs *elég erőm* vagy *képességem* valamihez, és így tovább.) Minderre a koronát egy kereskedővé vedlett úr helyezte azzal, hogy a *kosztümerjeiről* mondott valamit (lásd magyar *kosztüm*, amelyet alkalmasint a franciából vettünk, és lásd angol *costumer*).

Mindebben egyet találok érthetetlenek: hogy miért kell így beszélni. Emberileg is, tanárként is megértem, mennyi gondot okoz a bevándorlónak az idegen nyelvi környezet, egy új nyelv elsajátításának kényszere az anyanyelv megőrzése mellett – különösen, ha az új nyelv az ausztráliai angol, s azt egy magyar ajkúnak kell megtanulnia, lehetőleg jól. Az is igaz, hogy ha egy hazánkfia sokáig nem hallja s nem használja anyanyelvét, magyar tudása megkophat, berozsdásodhat, ha teljességgel nem is veszi el. A főntebb leírt esetben azonban erről szó sem volt: a szereplők nemcsak magyarok, hanem állandóan, illetve igen gyakran magyar társaságba járnak, ahol – hitük szerint – magyarul beszélnek, helyesebben – mint láttuk – magyuszárlul. Megkísérthet az a gondolat is, hogy ez a zagyvalék nyelv műveletlenség torzszülötte, ám nyomban el kell vetni ezt az ötletet: magyuszárlul beszél sok iskolázott magyar, míg ennek a fordítottja is igaz – fejkendős asszonyok, négyelemis kétkezi munkások szép, tiszta magyarsággal beszélnek évtizedek múltán is. Hozzá tartozik az igazsághoz, hogy valóban nagy műveltségű értelmiségiek szintén ritkán vetemednek a magyuszárlra, mert angolul beszélnek, ha úgy kell, és magyarul, ha arra van szükség, de nem zagyválnak össze a kettőt. Még azt is elismerem, hogy vannak angol szavak, amelyeknek nincs magyar megfelelőjük, tehát körül kell írni őket, hogy értelmük legyen. Meg tudja-e mondani kapásból a nyájas olvasó, hogy mi magyarul az *understatement*, *jackeroo*, *squatter*, *girl Friday*, *multicultural television*, *good afternoon*? Hát az mi, hogy *shoplifting*? Lopás, tolvajlás? Az *theft* vagy *stealing*; *shoplifting* a lopásnak egy meghatározott esete, fajtája. De mi az magyarul? Én sem tudom. Ha rászorítanak, megmagyaráznám, körülírnám az anyanyelvemen. A magyuszárlt viszont éppen az teszi

rúttá, hogy nem ilyen esetekben ékel egy fordíthatatlan angol szót magyar szövegbe, hanem teljesen szükségtelenül randítja össze anyanyelvünket magyar kaptafára húzott, eltorzított angol elemekkel, amelyek helyett egyébként bőven akadna jó magyar szó, ha az ex-magyar venné a fáradságot és gondolkodna, törődne anyanyelve tisztaságával. Trágár beszéd rendes társaságban nem illendő. Hát akkor a ronda beszédet miért tűrik? Mert a magyusztál ronda, akármit mondjanak is. Ha mosakodni, fürdeni szokás, mert a test tisztaságára ügyelünk, miért nem törődünk nyelvünk tisztaságával?

A magyusztálnak van egy másik gyökere is, amelyet – úgy lehet – nehezebb kiszaggatni. Azt hallom a minap, hogy nem *dolgozik* a porszívó. Nem *működik* – súgtam az atyafinak. Egy Pesten született amerikai úgy igazított útba egyszer, hogy *vegyél egy buszt*. (Máskor arra ingerelt, hogy *fogjak* egyet.) Magyarul *felülök* vagy *felszállok* egy autóbuszra, nem veszek, mert se pénzem rá, se nem kell. Fogni se fogok – halat, azt olykor, de buszt soha. *Adok neked egy liftet* – előzékenykedett egy honfitársam egyszer. Szerencsére nem lett belőle semmi, mert igazán nem tudtam volna hova tenni egy felvonót amúgy is zsúfolt lakásomban, ellenben az ismerősöm *hazavitt a kocsiján*, ami nagyon kedves volt tőle. Azt is megígérte, hogy majd *ad nekem egy csöngetést*. Ígétét nem tartotta meg, viszont *felhívott telefonon*. Ezek a magyusztál csudabogarak úgy keletkeznek, hogy az egykori magyarnak már angolul jár az esze, angolul gondolkodik (alkalmilag vagy általában, egyre megy), közben pedig magyarul próbál beszélni, ami csak úgy sikerül neki, hogy fordít angolról magyarra, méghozzá szó szerint, amiből többnyire valami sületlenség kerekedik. Ezt a fajta magyusztált zömmel második (vagy harmadik) generációs magyarok (ha tetszik, magyar származású ausztrálok) használják, akiknek már angol az anyanyelvük, és szüleik magyarságát beszélik is, meg nem is, túlnyomó többségüknek azonban idegen nyelv vagy második nyelv a magyar. Ezekre nem tudok haragudni, legfeljebb sajnálom, hogy otthon nem törődtek velük és magyar nyelvtudásukkal többet, jobban. Tanítani kellene őket, nem korholni. Hiszen legtöbbször nem a gyerek jóindulata hiányzik, hanem a rendszeres, megértő és szakszerű foglalkozás, olvasatás, nyelvművelés. Olykor egy-egy ilyen „második generációs bemondás” érthetetlen, máskor mosolyt fakaszt. Azt mondja egyszer egy kedves, húszévesforma „másodmagyar”: *Nem tudod, hogy mibe ereszted magad bele*. Én? No ennek se füle, se farka. Töröm a fejem, hogy mit akarhat a gyerek. Akkor eszmélek, hogy hiszen angolul jár az esze kereke, s abból fordít magyarra, méghozzá egy idiomatikus kifejezést, amit úgylis bajos fordítani (*let yourself in for something*): tán úgy mondanám, hogy *vállalkozik valamire, belevágja a fejszóját egy ilyen meg amolyan fába, nekilát* vagy *belefog* meg hasonlók. Ugyanez a gyerek mondta, hogy egy férfinak *hajjas* a melle. Inkább *szőrös* – gondoltam, de hiszen angolul a kobakomat is, férfias mellkasomat is ugyanaz borítja: *hair*. Egy bájos fiatalasszony megjegyezte, hogy *szoktam lakni az Acland utcában*. Dehogy szokott. Egyszer, egy idő-

ben vagy egy ideig, valaha lakott arrafelé. A *szoktam lakni* itt az angol *used to live* fordítása volt, ami viszont magyarul éppen az ellenkezőjét jelenti (ti. folyamatos, ismétlődő cselekvést), mint a második nyelvben (ahol a *used to* befejezett múlt, perfektum). Más: *eltörött a cipőfűzőm* – panaszkolta egyszer egy kisfiú Melbourne egyik magyar otthonában. Magyarul eltörik valami szilárd: „eltörött a hegedűm, nem akar szólani”, eltörhet a mécses – hanem a cipőfűző, a gyolcs, a pántlika nem törrik, hanem szakad, míg angolul az is törrik, ami szakad. Ugyanez a fiúcska jegyezte meg, hogy a szomszéd bácsi úgy rohangál össze-vissza, mint a *golyótlan kutya*. A gyermek, aki ízes magyar nyelvet tanult apjától, anyjától, jóra gondolt, nevezetesen a kiherélt kan kutyára, amelyet viszont mi nem *golyótlannak* szoktunk nevezni ebben a szólásban, hanem valahogy másként. Hogy angolul golyó az is, ami magyarul nem az, arról a gyerek nem tehet. Arról sem, hogy egyszer, ahogy együtt ül a családi kör, odasompolyog a gyerekhez a macska, kérértlen-hívatlan fölhuppan az ölébe, s elnyúlik. A fiú simogatni kezdi a cirmost, az meg elégedetten dorombol. Erre megszólal a gyerek: „Nicsak, *pörög* a macska!” (vö. *the cat's purring*).

Lám, humor is akar a magyusztrálban, noha ettől még korcs nyelv marad, amelyik ráadásul ragályos, mert terjed, fertőz. Terjed, mert túrik és majmolják élőszóban és – ami még riasztóbb – írásban. Az ausztráliai magyar sajtó általában nem sokat törődik anyanyelvünk tisztaságával, illetve olykor az a benyomásom, hogy egyáltalán nem törődik. Az egyik apróhirdetésben egy vállalkozó „speciális *sewerage* tisztítást” kínál olcsón. Szennyecsatornát nem tisztítanak? Hetente hirdetnek egy *Magyar Social Club* nevű intézményt Sydneyben. Elül magyar, hátul angol, jaj be csúnya! Egy magyar varrőüzem gyakorlott *masiniszta*kat keres. Nekem a masiniszta máig mozdonyvezető, aki elöl ül, és „a gőzöst igazítja” a nóta szerint. Csekély a valószínűsége, hogy mozdonyvezetőket keresnének a varrógépek mellé. Gépkézeltő nem jó?

Aztán ott van a legújabb magyusztrál torzszülemény: *etnik* (legutóbb már *ethnik* volt, ami még jobb). Van *etnik* nyelv, *etnik* tánc, *ethnik* újság, *ethnik* kórság. Ez a gügye szó az ausztráliai angolban is sokszor értelmetlen, hát még a magyusztrálban. Olykor *nemzetiségi* lenne magyarul, olykor egyszerűen el lehetne hagyni, esetleg körülírni. Csak ne használnák, se szóban, se nyomtatásban! Még sajnálatosabb, hogy az efféle csúf magyartalanságok nem korlátozódnak az újsághirdetésekre, hanem bőségesen található különféle rovatokban, cikkekben is. A bosszantó az, hogy ha már egyik-másik cikkírónak megbicsaklik a magyar nyelvérzéke, ott a szerkesztő, legalább az gyomlálná ki a nyelvi dudvát. De nem teszi. Évek óta töprengek rajta, hogy az egyik itteni magyar sajtóterméknek miért adják a következő alcímet: „az ausztráliai magyarság *egységes tartalommal* megjelenő lapja” (kiemelés tőlem). Ez mi? Milyen egy egységes tartalommal megjelenő lap? Nem értem, szerintem egyszerűen sületlenség. Más nem tette még szóvá?

Döngetjük a mellünket, hogy magyarok vagyunk, vagy csak büszkék vagyunk rá és önérzetesek. Jogos az önérzet, szükséges is. Csak egyet ne feledjünk: magyarságunknak, magyar voltunknak egyik nagyon is fontos része, alkotóeleme az anyanyelvünk. Ha ezt elveszítjük, sorvasztjuk, szennyezzük, magyar mivoltunkat csonkítjuk, torzítjuk vele. Vétek ezt tenni. Áldjon meg minket a magyarok Istene: beszéljünk, írjunk magyarul! Vesszen a magyusztrál!

IV. TANANYAGOK

Berényi Mária

Egy készülő magyar nyelvkönyv körvonalai *(KILÁTÓ – magyar nyelvkönyv kezdők számára)**

1. A könyv célja és a szerzők koncepciója

Konferenciánk fő témája (*nyelvek és kultúrák találkozása*) par excellence jelenik meg a nyelvtanulásban, nyelvtanításban: a nyelvi tananyag, tankönyv készítése és használata mindig erről, a nyelvek és a kultúrák találkozásáról, találkoztatásáról szól; a nyelvtanulás folyamatában a tanuló szüntelenül ütközteti anyanyelvét, saját kultúráját a célnyelvével.

Kovács Bea kolléganőmmel, akivel társszerzőkként kezdtünk a tankönyvírásba, elsőrendű feladatunknak tekintettük, hogy ezeket a nyelvi és kulturális ütközéseket minél biztonságosabbá, fájdalommentesebbé tegyük.

Szakmai körökben minduntalan elvetjük a *Nehéz-e a magyar nyelv?* kérdésfeltevést, azt azonban nem feledhetjük, hogy a magyar a tanulás első periódusában a szokásosnál nagyobb súlyként nehezedik a nyelvtanulóra. E súlyon úgy könnyítenünk, hogy közben ne tegyünk engedményt az igényességből – ez jelenti a legnagyobb kihívást a nyelvkönyvíró számára.

Amikor az ember egy új nyelvkönyv írását tervezi, ezt általában azért teszi, mert valamilyen szempontból más, hatékonyabb rendszert képzel el a korábbiaknál, más módszertani alapelveket vall, más sorrendben, más szálra fűzi fel a ismereteket. Minket „a szabadság édes madara” csábított: sok-sok év után a tanár számára bénítónak éreztük azt a szilárd (és valljuk meg, évekig pótolhatatlannak látszó) kötetet, amellyel a Magyar Nyelvi Intézet korábbi tankönyvei szorítanak tanárt és diákot az egyetlen lehetséges útra, és – tálcán kínálva a helyes megoldásokat – jelölik ki az oktatás megmászhatatlan módszerét, sorrendjét.

Elképzelésünk szerint a szabadság ezúttal kettős szabadságot jelent: a tankönyvíróét és a felhasználóét. A miénket az jelentette, hogy a „korlátozott” kommunikatív kompetencia gyors kialakítása érdekében néhány korábbi „rendszabályból” engedtünk, változtattunk rajta:

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

- Egy-egy új nyelvi jelenséget nem feltétlenül a maga teljességében mutatunk be, hanem fokozatosan: a könyv bizonyos dolgokat először csak felmutat, később visszatér rá, s esetleg csak egy harmadik fázisban mutatjuk be részletesen, s gyakoroltatjuk az egész rendszert. Ez a módszer lehetővé teszi, hogy a törekvőbb, tehetségesebb diák korábban felismerjen és használjon bizonyos nyelvi formákat, a lassúbbakat viszont ne nyomassa a kellően még meg nem értett/érlelt tananyag hiba nélküli reprodukálásának kényszere.
- Nem kívánjuk meg, hogy amit egyszer megtanítottunk, azt aktívan, hibátlanul használja a nyelvtanuló.
- Mikroszituációkból kibontott, variálható dialógusok sokaságával szeretnénk az élő nyelvet, nyelvhasználatot tanítani.
- A szokásosnál nagyobb mennyiségű lexikát tartalmaz egy-egy lecke (átlagosan 100 új egységet), de persze itt sem várjuk el, hogy ez mind rögtön aktívvá váljék.

Könyvünket semmiképpen nem tekintjük „bibliának”, hanem egy olyan váznak, amely önmagában is megáll, de az adott csoporttól és tanártól függően tovább öltöztethető, variálható. Módszerünk velejárója – amit mi a tanári szabadság lehetőségeként értékelünk –, hogy a tanár maga döntheti el, hogy egy-egy jelenség első bemutatkozásánál további, kiterjesztő magyarázatot ad, gyakorlást biztosít hallgatóinak, vagy tartja magát a könyv kínálta fokozatos feldolgozáshoz. Ez a szabadságelv kétségtelenül több munkát, együtt gondolkodást igényel a tanártól.

A tankönyv a MNYI (jelenleg Balassi Bálint Intézet) belső pályázatára készül. A pályázati kiírás a 3 trimeszteres nyelvtanfolyamokra vonatkozott (3x200 óra), a tervek szerint azonban az egyetemi előkészítőn is használják majd. Praktikus okokból a munkát úgy osztottuk fel, hogy az egyes köteteket önállóan írjuk: az első kötetet én, a másodikat Kovács Bea. Beszámolóom nagyrészt az általam írt részre vonatkozik, amelyet már teljes egészében kipróbáltunk, de a feltétlenül szükséges korrekciókat még nem hajtottuk végre.

A kiírásnak megfelelően a könyv egynyelvű, csak szervezett oktatásban használható, egyéni tanulásra nem. A könnyebb megértést az első kötetben mintegy 600 kis rajz, ábra segíti. Ezeket kolléganőnk, Nagy Ágnes készítette. Ma már nem készülhet olyan nyelvkönyv, mely nem a kommunikációt állítja a középpontba, de – a bevezetésben elmondott korlátokkal – könyvünk nyelvtani felépítése is elég szigorú. Az egynyelvűség ellenére figyelembe vesz bizonyos kontrasztív szempontokat: hangsúlyozza, visszatér az olyan jelenségekre, melyek más nyelvektől gyökeresen eltérőek, épít a belső kontrasztivitásra is.

Az első kötet tematikája hasonló más kezdő nyelvkönyvekéhez, a feldolgozás módja viszont eltérő: a szövegek nagy része mindennapos mikroszituációkhoz kö-

tött minipárbeszéd, egy-egy nyelvi jelenséget több valós szituációban is bemutatunk. A szövegek később már hosszabbak, vannak leíró jellegű információs részek, pl. Budapestről, az ünnepeinkről, de a dialógusos forma továbbra is gyakoribb. A dialógusok variációs lehetőségeket kínálnak, s bár a feladatok között nem mindig jelöljük, a tanulók személyéhez igazított gyakorlásuk is a kommunikatív kompetencia kialakítását célozza.

Alapvető szándékunk, hogy a tanulók minél előbb találkozzanak autentikus szövegekkel, azok sokszor nem teljesen logikus szerkezetével, nyelvhasználatával. Ezzel egyrészt szoktatjuk a hallgatót a valós nyelvhasználatához, másrészt így akarjuk elkerülni a nyelvkönyvek esetenként életidegen, nyelvtan-illusztráló jellegét.

A fentiekből is következően a nyelvtant funkcionálisan, pragmatikusan tanítjuk, rámutatunk egy-egy nyelvi jel többarcúságára, egy-egy nyelvi tartalom többféle kifejezési formájára. Már a kezdetben igyekszünk a kiejtésre, beszédritmusra, intonációra ráirányítani a figyelmet – anélkül, hogy át akarnánk vállalni a fonetikai-logopédiai feladatokat (melyeket a közelmúltban elkészült, és talán még nem elég széles körben használt *Hangoskönyv* kiválóan elláthat). Az anyag minden szempontból koncentrikus felépítésű: mind a nyelvtanban, mind a tematikában vissza-visszatérünk egy-egy témakörre, azonban elvben sem törekszünk a teljességre. A fentiekből, a pragmatikus szemléletből (is) adódóan továbbra is égető szükség lenne egy külföldiek számára készülő – és az ő szempontjukból valóban a teljességre törekvő – gyakorlati nyelvtanra.

2. A Kilátó felépítése

A könyv címe, a *Kilátó* azt az elképzelést jeleníti meg, hogy a nyelv elsajátítását egy hegyre vezető szerpentinként képzeljük el, mely hegynek tetején áll a kilátó. A cél, hogy elérjünk a Kilátó tetejére, ahonnan betekinthetjük a magyar nyelv egész rendszerét. Az út lépcsőkön vezet fölfelé, ezért az egyes leckéket *lépcsőknek*, ill. *pihenőknek* nevezzük.

2.1. A leckék felépítése

A fejléc tartalmazza az adott lépcső főcímét (esetleg címeit), gyakran, de nem mindig utalást a legfontosabb új struktúrákra: pl. *Mi történt? Hol van a ... ? Kinek van... ? Mije van... ?* stb.

Az egyes leckék szerkezete nem teljesen azonos. Ahol a tanítandó anyag megkívánja, ott az új nyelvtan illusztráló mondatmodellek vezetnek föl a szöveget, máshol csak az új ragozási minta, kiegészítő rajzokkal (pl. a birtokos személyragozásnál); egyes helyeken mini párbeszédekben jelenik meg az új nyelvtan, máshol összefüggő szöveggel indítunk.

Maga a szöveg több, rövidebb-hosszabb részből áll: dialógusokból és leírásokból; az eredeti, „autentikus” szövegek irodalmi (vers, népdal, próza) részletek, újságszövegek, melyek többnyire a leckében található új nyelvtant illusztrálják. Az első leckékben viszont egyáltalán nem ragaszkodtunk az összefüggő szöveg írásához: egy-egy rajzot illusztráló mondat, 3–4 mondatból álló leírás vagy párbeszéd, közük esetenként az elsődleges bevésést tartalmazó feladatocskák vannak. Sok lecke kiegészül viccekkel, részben nyelvi jellegű fejtörőkkel is. Az új szavak, kifejezések az oldal szélén, a szövegbeli megjelenés mellett található, a végleges nyomdai formában feltétlenül elég helyet akarunk biztosítani a hallgatók „széljegyzeteinek”.

A szöveget követő lexikai részben található a vonzatok, kifejezések, idiómák, esetenként gyakoribb képzők összefoglaló bemutatása.

A nyelvtani rész táblázatokat, mondatmodelleket tartalmaz, esetenként a magyarázatot helyettesítő ábrákkal, rajzokkal.

Az olyan struktúrák, amelyek a későbbiek során új nyelvtanként jelentkeznek majd, de az adott leckében csak egy-egy speciális helyzetben kerülnek elő, és nem akarjuk a nyelvtant terhelni a magyarázatukkal, az ún. *Új szerkezetek* c. részben kapnak helyet.

A nem túlzottan nagy számú feladat, gyakorlat egyaránt célozza a régebbi és új nyelvtan és lexika gyakorlását, valamint a (szóbeli és írásbeli) kommunikáció fejlesztését. A bevezetőben idézett célkitűzésünknek megfelelően (minél kevesebb stresszhelyzetet, több sikerélményt előidézendő) a nyelvtani feladatok között sok szándékoltan „könnyített” feladat is van: pl. feleletválasztós tesztekben kiválasztani a megfelelő végződést; az újonnan tanult ragváltozatot megadjuk, az elé írandó szót kell kitalálni, a múlt idő tanításakor megadjuk a múlt idejű formát, és a már tanult jelen idejűt kell beírniuk stb. A kommunikációt segítő feladat pl. a hiányos dialógus, vagy a drámajátékként feldolgozandó szituációs gyakorlat. Igyekszünk minél változatosabb feladatokat adni, velük felkészíteni a hallgatókat a nyelvvizsga próbatételeire is.

Könyvünkhöz természetesen készül majd munkafüzet is. Ez ugyanolyan jellegű feladatokat tartalmaz majd, mint a tankönyv, de ott lehet majd következetesen, szisztematikusan megvalósítani a vissza-visszatérést, a koncentrikus gyakorlást, a korábban tanultak megerősítését.

Feltétlenül készíteni kell egy olyan hanganyagot, mely részben a dialógusokat tartalmazza, ilyen jellegű kiegészítő feladatokat ad, valamint a hallás utáni szövegértést gyakoroltatja.

Nem a könyv részeként, de valakinek, valakiknek el kell végre készíteni egy gyakorlati nyelvtant, a hozzá kapcsolódó gyakorlókönyvet.

2.2. A könyv két kötetének váza

Berényi Mária: Kilátó I.

1.	Téma	nyelvtan	eredeti szövegek
1.	Mi ez? Mi az? Mit csinál? Számok, napok Udvariassági formák	igeragozás e.sz., létige, -ban, -n	
2.	Milyen nyelven beszéltek? Mik /Kik ezek? Mit csinálnak? Milyenek? Hol vannak?	többes szám (ige, főnév, melléknév) Hol? kérdés	népdal: Ez az egyenes...
3.	Mit parancsol? Mennyibe kerül?	tárgy, tárgyas r. I. a személyes névmás tárgyesete	népdal: Tavaszi szél...
4.	Hová mész? Honnan jössz?	megy, jön ragozása ragok: -ból, ról, -ba, -ra igekötők (egyenes szórend) le-, be-, ki-, fel-, át-	
5.	Mit csináltok a hét végén? Mit veszel fel? Mit nézünk meg? Betörő!	tárgyas r. II. ragok: -nál, -hoz, -tól	Weöres Sándor: 16
6.	Kirándul a csoport (Pihenő)	Meddig? (hely, idő) Mettől meddig? igekötők: el-, meg- a személyes nm. tárgye.	népdal: Elmegyek, elmegyek...
7.	Hogy hívják? Mi a panasz? Hivatal. Orvosnál. Család	birtokos személyjelek (egy birtokos, egy birtok)	Weöres Sándor: Lied népdal: Udvarom, udvarom
8.	A mi házunk. A családjunk Budapest Kinek van? Mije van?	birtokos szem. jelek: több birtokos a birtoklás kifejezése a szem.nm. részesesete Ki / Mi +ragok	Kosztolány Dezső: Ilona (részlet) népdal: Ez az egyenes...(2.)
9.	Születésnap	részeshatározó kell, lehet, szabad + inf.	
10.	Az egyik jó, a másik jobb, a harmadik a legjobb	fokozás, -é birtokjel birt. névmások	Karinthy Frigyes: A világ legbutább gyereke népdal: Széles a Balaton...
11.	Variációk: Étteremben. A nagy üzlet	ez, az + ragok a szem nm.-ok ragos alakjai; -ért	Rejtő Jenő: A tizenégy karátos autó (részlet)

12.	Mi történt?	múlt idő I. tagadó névmások	
13.	A magyar nyelvi klubban Kik vagyunk, hogy éltünk, hol éltünk?	múlt idő II. időhatározók: <i>-vel ezelőtt,</i> <i>óta, -a, -e</i> Meddig? Mennyi ideig? Mennyi időre? kölcsonös nm.	Petőfi Sándor: Szülőföldemen (részlet)
14.	Hányadika van? Ünnepeink Hivatalban. Hobbi	dátum <i>-i birt.többesítő jel</i> <i>-szor</i>	
15.	Bejöhetnek? Vásárlás. Kirándulás	ható ige visszaható névmás határozatlan névmások	Radnóti Miklós: Kis nyelvtan
16.	Levelek (Pihenő)	jövő idő <i>-ként, -nta, nként</i> az inf. ragozása	
17.	Foglaljon helyet! Orvosok és betegek A kiskakas gyémánt félkrajcárja	felszólító mód I.	József Attila: Altató (részlet)
18.	Merre menjek? Talpra magyar! Himnuszok Olimpiai játékok	felszólító mód II.	Kölcsey Ferenc: Himnusz Petőfi Sándor: Nemzeti dal
19.	Mi lenne, ha... Tabi László: Nehéz (adaptáció)	feltételes mód (jelen idő)	Bródy János: Ha én rózsá volnék
20.	Pihenő a csúcson Milyen is a magyar nyelv? Ismét a klubban Közmondások		Népdalok Petőfi: Szabadság,szerelem Török András: Kérdezősködés

Kovács Bea: Kilátó II.

1.	Egészségünkre!	célhatározó; szokott, azonosító névmás vonatkozó névmásos alárendelő mondat <i>-ás/-és</i>
2.	Mesét mondunk (Szóló szülő...)	folyamatos melléknévi igenév tranzitív és intranszítív igék
3.	Jó étvágyat! Reggeli a szállodában	befejezett mn.in., <i>-ra, -re</i> mint eredményhat. mértékhat.
4.	Autózzunk!	<i>mínél..., annál...</i> beálló mn.in., <i>-ható, -hető</i>
5.	Otthon és az iskolában	névutók összefoglalása, ragozása igekötő – hat.rag kapcsolat
6.	Utazzunk Bugacra! (Pihenő)	Az időhat. összefogl.
7.	Szól a rádió (hírek, kabaré)	időhat. Összetétel határozó→jelző; <i>-vá, -vé</i>
8.	Kórházban Karinthy: Utazás a koponyám körül (részlet)	hat. igenév feltételes múlt
9.	Tanuljunk nyelveket!	a felszólító mód használata <i>-e</i> kérdőszócska; <i>-ít</i> képző
10.	Rejtő: Pizskos Fred... (részlet) (Pihenő)	tranzitív – intransz. Képzők
11.	Magyarország gyógyfürdői (Török András nyomán)	igekötők
12.	Környezetvédelem	az ok és okozat (következmény) kifejezése
13.	Akikre büszkék vagyunk Magyar tudósok	<i>való</i> <i>-mány; -vány</i>
14.	Török András : Budapest (Pihenő)	gyakorító képző mondatrészek
15.	Az állatkert (Török András) Esterházy: Termelési regény (részlet)	műveltető képző
16.	Mi, itt a Földön	<i>-ság, -z(ik)</i> képző
17.	Moldova: A Kék Lakosztály Vásárolók végnapjai	(határozatlan, általános, tagadó) névmások
18.	A magyar történelem nagy alakjai	<i>által</i>
19.	Búvárrégészet	
20.	Karinthy: Halandzsa Rejtő: Pizskos Fred...(részlet)	

Forgács Tamás

Egy új német nyelvű magyar grammatika és haszna a magyar mint idegen nyelv oktatásában*

1. Azt, hogy egy kis nemzet számára mennyire fontos saját nyelvének és kultúrájának a külfölddel, a szélesebb világgal való megismertetése, nem kell bizonygatni. A magyar nyelv esetében talán különösen nem, hiszen sokan írtak már – nem kevés nemzeti büszkeséggel – arról, milyen nagyszerű teljesítmény az, hogy ennek a viszonylag kis lélekszámú népnek a nyelve Közép-Európában, számos indoeurópai nyelvtől körülveve immár több mint egy évezreden át meg tudta őrizni eredeti finnugor jellegét. Éppen ez az a körülmény, amelynek folytán a magyar nyelvre a világban sok helyen mint valami „egzotikus” nyelvre tekintenek, amely azonban számos valóban egzotikus, pl. indián nyelvvel szemben hosszú írásbeliséggel rendelkezik, ennek folytán nyelvészetileg sokkal jobban vizsgálható, hiszen nemcsak szinkrón állapota írható le, hanem történeti fejlődése, a benne végbement hang-, alak-, mondat- és jelentéstörténeti változások is. Emiatt a magyar nyelv iránt külföldön korántsem csak a diaszpórában élő magyarok körében van érdeklődés, hanem – egyre növekvő – érdeklődés tapasztalható az általános nyelvészet művelői között is, hiszen számukra a magyar – amely jellegében eltér a nagy, ennél fogva az általános nyelvészek által jobban ismert, ezért tüzetesen leírt világnyelvektől – számtalan olyan információval szolgálhat, amelyek a nyelvtipológiai, illetve univerzálé-kutatások szemszögéből fontosak lehetnek. Ebből fakadóan növekvő igény mutatkozik a magyar mint idegen nyelv tanulása iránt, valamint olyan nyelv-, de főképp nyelv-tankönyvek iránt, amelyekből a magyar nyelvet bizonyos fokon el lehet sajátítani, de legalábbis annak felépítésére, strukturális jellemzőire vonatkozó információkhoz hozzá lehet jutni.

Ennek ellenére mind a mai napig meglehetősen szűkében vagyunk a magyar nyelvet idegen, főképp valamilyen világnyelven bemutató nyelvtanoknak. Léteznek ugyan ilyen leírások, de azok legtöbbször meglehetősen régi (pl. Hall: *Hungarian Grammar: Supplement to Lg. Vol. 20.* [Baltimore 1944]; Sauvageot: *Esquisse de la langue hongroise* [Paris 1951]; Majtyinszkaja: *Vengerszkij jazük* I-III. [Moszkva 1955, 1959, 1960]). Ami a német nyelven írott grammatikákat illeti, ott sem sokkal

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

jobb a helyzet, pedig a német a finnugrisztika első számú tudományos közvetítőnyelvének számít mind a mai napig, tehát a finnugor nyelveket érintő kutatások tekintetében sem mindegy, vannak-e a magyarról grammatikai leírások németül. Persze léteznek ilyen munkák, de Simonyi *Die ungarische Sprache* című monográfiája (Strassburg 1907) már csaknem egy évszázada született a nyelvészeti kutatások akkori színvonalán, s bár időközben több ilyen nyelvtan is napvilágot látott (pl. Lotz: *Das ungarische Sprachsystem* [Stockholm 1939]; Szent-Iványi: *Der ungarische Sprachbau* [Berlin 1964], valamint Tompa József nyelvtanai: *Ungarische Grammatik* [Budapest 1968] és *Kleine ungarische Grammatik* [Budapest 1972]), mindegyikük már kissé idejétmúltnak tekinthető. Ez nem is véletlen, hiszen Tompa nyelvtanai is – bár még ezek a legfiatalabbak a sorban – már harminc éve születtek, s a nagy akadémiai nyelvtan (*A mai magyar nyelv rendszere I-II*. Budapest, 1961–1962) eredményeinek az összefoglalását és németre való átültetését jelentik. Ráadásul – főként a részletesebb – néhol elég szerencsétlen tipográfiai megoldásaik miatt nem kifejezetten „felhasználóbarátak”, tetejébe a példaanyaguk is meglehetősen elavult, s végül, de nem utolsósorban már nincsenek is könyvtári forgalomban.

Nemrégiben megjelent ugyan egy újabb német nyelvű magyar nyelvtan (Keresztes László: *Praktische ungarische Grammatik* [Debrecen 1999]), ez azonban nem eléggé részletes. A Tompa-féle nyelvtanok megjelenése óta ráadásul a magyar nyelv leírásának módszerei is sokat fejlődtek, nem utolsósorban a strukturalista és generatív irányzatok módszereinek és eredményeinek a magyarra való alkalmazásával. Nem véletlen, hogy a számtalan tanulmányon és részmonográfián kívül az utóbbi időben az MTA Nyelvtudományi Intézetében elkészült két nagyobb nyelvtani monográfia mindegyike (azaz a *A magyar nyelv történeti nyelvtana* és a *Strukturális magyar nyelvtan* is) éppúgy igyekszik beépíteni ezeket az újabb eredményeket a saját nyelvleíró módszertanába, mint az egyetemi oktatás számára született két újabb összefoglalás, így az elméleti nyelvészet újabb eredményeit az oktatás számára „fogyaszthatóbb” formába öntő *Új magyar nyelvtan* (Budapest 1998), illetve a megújult hagyományos nyelvtan eredményeit tankönyvvé ötvöző *Magyar Grammatika* (Budapest 2000).

Mindez együtt azt jelenti, hogy valóban sok olyan ismeret halmozódott fel az utóbbi harminc évben a magyar nyelvről, amelyeknek magyarul már szintézisei is születtek, ám ezek a magyarul nem tudó, de érdeklődő külföldiek számára egyelőre – leszámítva egyes részterületek angol nyelvű monográfiáit – nem hozzáférhetőek. Az említett monográfiák viszont tudományos jellegüknél fogva nem alkalmasak a nyelvet tanulni vágyó külföldiek orientálására. Ebből következik, hogy komoly szükség van olyan magyar nyelvtanok elkészítésére, amelyek nem egy akadémiai nyelvtan teljességre törekvő részletességével lépnek fel, hanem inkább a magyart mint idegen nyelvet tanuló külföldiek igényeit tartják szem előtt. A didaktikus szem-

pontok mellett azonban jó, ha egy ilyen munka nem feledkezik meg a magyar nyelvhez a finnugrisztika, illetve az általános nyelvészet oldaláról közelítő nyelvészekről sem, s legalább jegyzetben olyan megjegyzéseket is közöl, amelyek ugyan a nyelvtanulóknak is fontosak lehetnek (hiszen bizonyos szabálytalanságok, kivételnek értékelhető jelenségek gyakran éppen a nyelvtípusból vagy a nyelv történeti fejlődéséből magyarázhatók meg), még fontosabbak azonban a magyarhoz a nyelvész szemszögéből közelítő olvasó számára.

Egy ilyen, az utóbbi harminc év nyelvészeti kutatásának főbb eredményeit is feldolgozó nyelvtan megírására kért fel még 1997-ben a bécsi Edition Praesens Wissenschaftsverlag vezetője, akinek szándékában állt kiadni egy német nyelven írott magyar és finn nyelvtant. A munkához kértem 1997-ben az OTKA támogatását is (T 025340 nyilvántartási számon el is nyertem), abban a hitben, hogy egy olyan ügyhöz kérem a hozzájárulást, amely nemcsak a magyar nyelvészet, de ugyanannyira a hungarológia, ezáltal az ország külföldi ismertsége szempontjából is fontos.

A projekt során megszületett 456 oldal terjedelmű könyv (Forgács Tamás: *Ungarische Grammatik*. Wien 2001. Edition Praesens; ISBN 3-7069-0107-2) első-sorban két olvasói körnek készült. Főként azoknak a magyarul tanulni szándékozó külföldieknek akar a segítségére lenni, akik a különböző nyelvi kurzusokon elsajátított nyelvi tudásukon kívül nyelvünknek, ennek a sokak számára oly szokatlan uráli (finnugor) nyelvnek a rendszere, azaz annak grammatikai kategóriái, szóképzési mechanizmusai stb. iránt is érdeklődnek. Másrésztől azonban olyanoknak is készült, akik a könyvben nyelvtudományi, főként általános nyelvészeti, nyelvtipológiai stb. kutatásaik számára keresnek nyelvi példaanyagot, illetve információkat.

2. A célom az volt, hogy egy olyan nyelvtant készítsék, amely viszonylag részletes, de a bécsi kiadó igényei szerint kellően didaktikus is, azaz megfelel mindkét fent említett olvasói célcsoport igényeinek (a hangsúly természetesen inkább a szélesebb közönség, azaz a magyart idegen nyelvként tanulók igényeire helyeződött). Ezzel magyarázható, hogy a modern elméleti nyelvészet bizonyos eredményei nem kaptak helyet a könyvben, mert elvont, elméleti jellegüknél fogva kevésbé alkalmasak a nyelvoktatás céljaira. Ezek azonban részben úgyis idegen nyelvű publikációk formájában láttak napvilágot, ezért az érdeklődő általános nyelvész szakemberek számára könnyebben elérhetők: forrásként könyvem bevezetőjében fel is hívtam a figyelmet az *Új magyar nyelvtan* végén található bibliográfiai válogatásra.

Az általam készített grammatika ennél fogva inkább a megújult hagyományos nyelvtan eredményeire épít, de felhasználja az elméleti nyelvészetnek számos, a nyelvoktatásban jól hasznosítható eredményét is, emellett minél inkább igyekszik figyelembe venni az idegennyelv-oktatás didaktikai szempontjait is. Ebből fakadóan az egyes fejezetek hossza is lényegesen eltér – ebben a vonatkozásban azt tartottam szem előtt, hogy a két nyelv között az adott nyelvtani részrendszer vonatko-

zásában mennyire nagyok az eltérések, mennyire van szükség az adott jelenség bővebb bemutatására. Ami tehát a két nyelvben közös vagy nagyon hasonló, azt csak röviden tárgyaltam, ami viszont jelentősen különbözik, azt részletesen, tüzetes nyelvi összevetéssel szemléltettem.

A magyar nyelv teljes leírása természetesen még egy viszonylag részletes munkában sem végezhető el: egy minden tekintetben egyformán mélyreható vizsgálattól éppen a didaktikus szempontok miatt tartózkodtam, hogy ne vonjam el az olvasók figyelmét a nyelv használata szempontjából igazán fontos tények megismerésétől. Ezért például a különböző nyelvészeti alapfogalmak (fonéma, morféma stb.) tárgyalását is igyekeztem annyira rövidre fogni, amennyire csak a magyar nyelvnek az indoeurópai nyelvekétől eltérő egyes vonásai és a velük kapcsolatos nyelvészeti viták ismeretének szükségessége ezt megengedte.

3. A könyv felépítése a hagyományos nyelvtanok szerkezetét követi. A bevezető fejezetben röviden kitérek a magyar nyelv rokonságára és rövid történetére, ezt – a későbbiekhez való „kedvcsinálóként” – néhány olyan rövid kontrasztív egybevetés követi, amely a magyar nyelvnek a némettel való egyezéseire mutat rá, és azt igyekszik bizonyítani, hogy a magyar nyelv nehezen tanulható voltárról való sztereotípiát nem teljesen helytálló (de az igazság kedvéért azért rámutatok a magyar nyelvnek az indoeurópai nyelvektől leginkább eltérő, s ezzel a nyelv tanulást nehezítő jellegzetességeire is). Így például felhívom a figyelmet arra, hogy a magyarban nincs nyelvtani nem, csak kétféle névelő van, azok használata pedig mindössze hangtani kötöttségű; szókincsünkben számos német eredetű jövevényszó, illetve nemzetközi szó található, amelyek jelentősen könnyíthetik a nyelv elsajátítást.

A könyv következő fejezetei a magyar nyelv egyes részrendszereit mutatják be a fonéma-rendszertől a mondatig.

A hangtani fejezetben szólok a magyar magán- és mássalhangzórendszer bemutatásán túl a beszédhangok morfológiai szempontból releváns jellegzetességeiről, illetve a hangkapcsolódási törvényszerűségekről (magánhangzó-harmónia, mássalhangzó-törvények stb.). A hangrendszer bemutatása során táblázatszerűen megadom az illető hang írásjegyén kívül annak nevét, az APhI-átírás szerinti jelét és egy-egy német (ha az illető hang a németben teljesen hiányzik, akkor más idegen) nyelvi példán keresztül utalok a kiejtésre is, pl. (28-9. o.):

Buchstabe	Name des Buchstabens	Transskription (APhI)	Beispielwörter
a, A	a	ɐ	<i>alma</i> (Apfel), vgl. engl. <i>what</i>
á, Á	á	a:	<i>álm</i> (Schlaf); vgl. <i>Haar, lesbar</i>
b, B	bé	b	<i>baba</i> (Puppe); vgl. <i>Berg, baden</i>
c, C	cé	ts	<i>cica</i> (Katze); vgl. <i>c</i> in <i>Cäsar</i> , <i>z</i> in <i>Zug</i> und <i>ts</i> in <i>bereits</i>

cs, Cs	csé	tʃ	<i>császár</i> (Kaiser); vgl. <i>tsch</i> in <i>tschechisch</i> ; <i>ch</i> in <i>Couch</i> ; <i>tch</i> in <i>Ketchup</i>
d, D	dé	d	<i>dugó</i> (Korken); vgl. <i>dänisch</i> , <i>du</i>
dz, Dz	dzé	dz	<i>bodza</i> (Holunder); vgl. <i>Schewardnadze</i>
dzs, Dzs	dzsé	dʒ	<i>dzsem</i> (Konfitüre); vgl. <i>j</i> in engl. <i>Jim</i> , <i>John</i> , <i>g</i> in engl. <i>Gin</i> bzw. <i>gi-</i> in ital. <i>Giovanni</i> , <i>Giuseppe</i>

A hangok táblázatszerű bemutatása után további megjegyzéseket közlök a kiejtéssel kapcsolatban, amelyek kontrasztív alapon a magyar kiejtésnek a némettől való eltéréseire hívják fel a figyelmet, pl. (35. o.):

2.3. Das Konsonantensystem des Ungarischen

Das phonetische System der ungarischen Konsonanten kann folgendermaßen dargestellt werden:

Artikulationsweise	Obstruenten						Sonoranten	
	Explosivlaute		Frikative		Affrikaten		Nasale	Sonstige
Labiale	p	b	f	v			m	
Dentale	t	d	sz	z	c	(dz)	n	l r
Palatale	ty	gy	s	zs	cs	dzs	ny	j (ly)
Velare	k	g	h					
	stimml.	stimmh.	stimml.	stimmh.	stimml.	stimmh.		
	Beteiligung der Stimmbänder an der Bildung							

Bemerkungen zur Aussprache

Die Konsonanten *b*, *d* und *g* werden im Ungarischen auch im Wort- und Silbenauslaut stimmhaft gesprochen, z. B. in *láb* 'Fuß', *nád* 'Schilf' und *jég* 'Eis'. Genauso wird auch *hatig* 'bis sechs (Uhr)' als *hɛtig* und nicht als *hɛtiç* ausgesprochen.

Die Konsonanten *p*, *t* und *k* sind im Ungarischen stimmlos, aber immer – also auch im Anlaut – unbehaucht, so z. B. in *pad* 'Bank', *tó* 'See' und *kád* 'Badewanne'.

Das ungarische *r* ist immer Zungenspitzen-*r*, sogar im Auslaut wird er klar artikuliert, so z. B. in *bár* 'Bar', dessen Aussprache nicht – wie im Deutschen – [ba:ʁ] ist, sondern [ba:r].

Im *gy*, *ty* und im *ny* sind *d* und *j*, *t* und *j* bzw. *n* und *j* zu einem neuen Verschlusslaut verschmolzen, bei ihrer Bildung dürfen daher *d* und *j*, *t* und *j* bzw. *n* und *j* keinesfalls getrennt werden (s. die Beispielwörter in der Tabelle unter Punkt 38., vgl. auch Punkt 16).

A következő fejezet vázlatosan bemutatja a magyar nyelv legfőbb morfémátípusait és ezek kapcsolódásának, sorrendiségének törvényeit: részletes leírásukra a következő fejezetben kerül sor, amely a szófajokat és használatuk morfológiai, szemantikai és szintaktikai szabályait tárja az olvasó elé. Ennek során tüzetes leírást adok a magyar nyelv morfológiai rendszeréről, a szótövek és a hozzájuk járuló szuffixumok kapcsolódási szabályairól: különösen behatóan tárgyalom a szintaktikai szempontból releváns flexiós sorokat ill. a mondatalkotás szabályait. Lássunk erről is egy rövid példát (66. o.)!

3.5. Überblick über die Wortstruktur der einzelnen Wortarten

Struktur der Verben

(Verbalpräfix)	Stamm	(Derivativsuffix)	Tempus/Moduszeichen	Personalsuffix	
(<i>meg-</i>)	-néz-	(<i>-het-</i>)	<i>-né-</i>	<i>-m</i>	ich könnte es anschauen
(<i>el-</i>)	-ad-	(<i>-ogat</i>)	<i>-t-</i>	<i>-a</i>	er hat sie (nach und nach) verkauft

Wie aus dem Schema ersichtlich, ist in jeder Verbform das Vorhandensein des Stammes, des Tempus-/Moduszeichens und des Personalsuffixes obligatorisch. Dagegen ist das Erscheinen von Präfixen bzw. Ableitungssuffixen fakultativ. Es sind auch mehrere Derivativsuffixe in einer Verbform möglich (z. B. *néz-egyet-het*, *mosakod-hat*), von den obligatorischen Elementen und den Präfixen steht jedoch immer nur eins im Verb.

Tempus- und Moduszeichen schließen einander gegenseitig in positiver Form aus, das eine erscheint also immer als Nullsuffix \emptyset (vgl. auch Punkt 91). Im Konditional Perfekt könnte man jedoch gewissermaßen behaupten, dass beide Zeichen in positiver Form vorkommen, da im Hilfsverb *volna* eigentlich auch das Moduszeichen erscheint. Diese Verbformen folgen jedoch einer analytischen Struktur:

(Verbalpräfix)	Stamm	(Derivativsuffix)	Tempuszeichen	Personalsuffix	Hilfsverbstamm	Moduszeichen
(<i>meg-</i>)	-néz-	(<i>-egyet-</i>)	<i>-t-</i>	<i>-em</i>	<i>vol-</i>	<i>-na</i>

ich hätte es (länger) angeschaut

Ezt a részt egy külön fejezetben a szóalkotás szabályainak igazán tüzetes leírása követi: ennek során különösen nagy figyelmet szenteltem a produktív képzőknek és használatuk szabályainak, de részletesen bemutatom az összetétellel való szóalkotás szabályait is.

A hatodik fejezet a magyar nyelv legfontosabb szintaktikai szabályait tárja az olvasó elé. Mivel azonban közülük jó néhányat már a morfológiai fejezetekben érintettem, ezt a fejezetet – amelyben a hanglejtés és a szórend kérdéseit is tárgyalom – sikerült viszonylag szűkebb keretek közé szorítanom. A kötetet az alkalmazott rövidítések jegyzéke, részletes tárgymutató és irodalomjegyzék zárja.

4. Ami a használt nyelvtani terminológiát illeti, igyekeztem mindig a megfelelő latinus kifejezéseket (*Infinitiv, Partizip, Perfekt* stb.) alkalmazni, de ahol a német elnevezés a szokványosabb (*Laut, Wort* stb.), ott a felhasználók érdekében inkább ez utóbbiakat használtam. Előfordultak természetesen olyan esetek is, amelyekben a hagyományos magyar nyelvtanok olyan terminus technikusokat alkalmaznak, amelyek a németben egyáltalán nem ismeretesek: ilyenkor igyekeztem mindig az ezekhez legközelebb álló megfelelőt megtalálni. Ha ez sem volt lehetséges, akkor – magyarázó megjegyzésekkel – lefordítottam a magyar elnevezést németre (pl. *birtokos személyjel = paradigmatisches Besitzerzeichen* stb.).

5. A szorosabb értelemben vett grammatikai leíráson túl nyelvtankönyvem tartalmaz még – természetesen korlátok közé szorítva – helyesírási tudnivalókat, sőt helyel-közzel nyelvhelyességi, illetve stilisztikai tudnivalókat is. Lássunk erre is egy példát (284-5. o.)!

Mit dem Suffix *-i* versehene geographische Bezeichnungen des Ungarischen werden kleingeschrieben, wenn sie aus einem Glied bestehen: *Balaton* → *balatoni*, *Budapest* → *budapesti*, *Frankfurt* → *frankfurti*, daher auch *Balatonalmádi* → *balatonalmádi*. Stehen sie aber aus mehreren Wörtern, ist die Bedeutung des vorderen Gliedes (der Glieder) entscheidend. So werden alle Glieder kleingeschrieben, wenn das vordere Glied kein Eigenname (also z. B. ein Adjektiv oder ein Gattungsname) ist:

<i>Fekete-tenger</i>	→	<i>fekete-tengeri</i>
<i>Közel-Kelet</i>	→	<i>közel-keleti</i>
<i>Magas-Tátra</i>	→	<i>magas-tátrai</i>
<i>Sólyom-sziget</i>	→	<i>sólyom-szigeti</i>

Ist aber das vordere Glied ein Eigenname, bleibt der Großbuchstabe erhalten:

<i>Duna-part</i>	→	<i>Duna-parti</i>
<i>Bering-tenger</i>	→	<i>Bering-tengeri</i>
<i>Magellán-szoros</i>	→	<i>Magellán-szorososi</i>

Vagy (247-8):

c/ Oft weist das Präfix nur auf eine abstraktere , symbolische Richtung hin:	
<i>felment a vád alól</i>	[jmdn.] von der Anklage freisprechen
<i>leköszön az állásról</i>	von einer Stellung/einem Amt abdanken
<i>elígazodik</i>	sich auskennen, Bescheid wissen

Nach Meinung der Sprachpfleger sollte man den Gebrauch des Präfixes möglichst meiden, wenn das Verb auch ohne die perfektierenden Präfixe *le-*, *fel-*, *ki-* die entsprechende Bedeutungsnuance hat, z. B.

<i>értékel</i> wertet etwas [aus]	nicht: <i>kiértékel</i>
<i>egyszerűsít</i>	simplifiziert nicht: <i>leegyszerűsít</i>
<i>postáz</i> wegschicken	nicht: <i>kipostáz</i>
<i>rendez</i> in Ordnung bringen	nicht: <i>lerendez</i>

Trotzdem zeichnet sich im heutigen Ungarisch ein Trend ab, demnach die perfektivierende Bedeutung verstärkt, also auch durch das Präfix signalisiert wird.

6. Egyes esetekben még bizonyos apróbetűs nyelvtörténeti magyarázatok is helyet kaptak a munkában: mindig olyankor, ha ezáltal egyes bonyolult jelenségek, a szabálytól eltérő, rendhagyó formák a nyelvtörténeti háttér révén jól megvilágíthatók, érthetőbbé tehetőek, pl. (53. o.):

Aus den bisherigen ist es ersichtlich, dass für einen, der Ungarisch lernt, die Bestimmung der Qualität des stammtypischen Bindevokals eines Nomens mit konsonantischem Auslaut ein großes Problem ist. Es gibt aber etliche „Mankos“, um im voraus sagen zu können, ob dieser laut zu der Gruppe mit *e/ö/o* oder mit *e/a* gehört, obwohl man auch dazu gewisse linguistische Kenntnisse und ein gutes Sprachgefühl benötigt.

So kann man z. B. beobachten, dass alte Wörter, die noch aus der finnisch-ugrischen Zeit stammen und dem Grundwortschatz des Ungarischen angehören (also die vielleicht wichtigsten Begriffe darstellen), meistens zur Gruppe mit *-a/e-* gehören (*ház-a-k*, *kez-e-k*, *fej-e-k* usw.), Lehnwörter (besonders neuere, also in den letzten Jahrhunderten übernommene Lehnwörter) und Internationalismen jedoch meistens zur Gruppe mit *-e/ö/o-*: *király-o-k* ‘Könige’, *nomád-o-k* ‘Nomade [Pl.]’, *szimbólum-o-k* ‘Symbole’ usw.).

Auch alle Vor- und Nachnamen bilden den Akkusativ mit *-e/ö/o-* bzw. Null: *Bach-o-t*, *Balzac-ot*, *Koch-o-t* aber *Einstein-t*, *Kohl-t* usw.

Adjektive, die mit dem ungarischen Derivativsuffix *-s* bzw. *-ós/-ős*, *-ies/-ias*, *-séges/-ságos* usw. gebildet werden, ferner, die aus Fremdsprachen entlehnten Adjektive auf *-us*, *-is*, *-ns*, *-ív* und auch etliche weitere Einzelbeispiele haben vor den einschlägigen Suffixen *-e/ö/o-* als Bindevokal, wenn sie substantivisch gebraucht werden, jedoch die Bindevokale *-a/e-*, wenn sie adjektivische Bedeutung haben:

<i>vörös-ö-k</i>	die Roten	<i>vörös-e-k</i>	rot [Pl.]
<i>dilettáns-o-k</i>	Dilettanten	<i>dilettáns-a-k</i>	dilettant [Pl.]
<i>aktív-o-k</i>	die Aktiven	<i>aktív-a-k</i>	aktiv [Pl.]

7. Igyekeztem a könyvet az olvasók számára minél könnyebben használhatóvá tenni: ennek érdekében nagyon részletes és strukturált már a könyv elején levő tartalomjegyzék is, másrészt a szöveg szélén számokkal jelöltem meg különböző

problémaköröket, jelenségeket. Ezekre a számokra hivatkozom a tárgymutatóban, de a szövegen belül is számos olyan hivatkozást alkalmaztam, amelyek az adott témához csatlakozó további alpontokra utalnak, pl. (87. o.):

4.1.2.2.1. Die verbalen Endsuffixe (Personalsuffixe) – Die Konjugationsformen des Ungarischen

92

In allen Modus und Tempusformen gibt es im Ungarischen zweierlei Personalendungen: die der sog. **subjektiven** (unbestimmten, indeterminierten) und die der **objektiven** (bestimmten, determinierten) Konjugation.

Wie im Punkt 57 schon erwähnt, kommen manche intransitive Verben in stehenden Wendungen mit einem Objekt (Komplementiv) vor (z. B. *szörnyű halált hal* ‘er stirbt einen furchtbaren Tod’ – s. auch die Punkte 150, 373). Auch in solchen Fällen können *ik*-Verben nach der objektiven Konjugation suffigiert werden (*az igazak álmát alussza* ‘er schläft den Schlaf der Gerechten’. Es kann auch vorkommen, dass – wie andere intransitive Verben – auch *ik*-Verben durch Verbalpräfixe transitiven Charakter erhalten und deswegen objektiv konjugiert werden (*végigalussza az éjszakát* ‘er schläft die Nacht durch’, *vkinek vmi megfekszi a gyomrát* ‘etw. schlägt jm. auf den Magen’ usw.).

A számokon kívül előfordul még a lapszéleken néha még egy másik jel is: egy feltartott mutatóujjat formázó kis kéz (G): ez hívja fel a figyelmet arra, hogy az adott szövegrész olyan nyelvi jelenségeket mutat be, amelyek a két nyelvben nagy mértékben eltérőek, ezért a tanulás során a legnagyobb odafigyelést követelik, pl. (124. o.):

Untergruppen der Eigennamen:



a/ **Personennamen** sind individuelle Namen einzelner Menschen. Bei den Personennamen fällt dem Ausländer besonders die **Reihenfolge von Vor- und Nachnamen** auf, da sie genau **umgekehrt** ist, **als im Deutschen**: den deutschen Vornamen entsprechen im Ungarischen die Nachnamen, den deutschen Nachnamen aber die ungarischen Vornamen (*Petőfi Sándor* ‘Sándor [= Alexander] Petőfi’; *Bartók Béla* ‘Béla [= Adalbert] Bartók.’; *Kodály Zoltán* ‘Zoltán Kodály’; *Teller Ede* ‘Ede [= Eduard] Teller; auch bei Frauennamen: *Petőfi Sándorné Szendrey Júlia* ‘Frau Júlia Petőfi, geborene Szendrey’).

Der **Nachname** – der dem deutschen Vornamen entspricht – wird in kleinerem, vertraulicherem Kreis als Name einer Person benützt (*Károly, Anna*).

Eigentümlich ist auch, dass vor dem Bildungssuffix der Frauennamen traditionell der Vorname des Gatten erscheint (*Kovács István-né* ‘Frau von István Kovács’), so dass ein solcher zweigliedriger Name – außer dem Suffix *-né* – nur Angaben über den Gatten enthält.

Es sind auch weitere offizielle Formen möglich, so die Variante *Kovácsné Nagy Éva*, *Kovács Istvánné Nagy Éva*, manche Frauen tragen sogar nach der Heirat nur ihren eigenen Namen: *Nagy Éva* – vgl. noch Punkt 281. (Die wichtigsten Koseformen der

Personennamen werden auch im Abschnitt der Wortbildung (Punkt 279-80) erwähnt.)

Einst führten auch die Ungarn nur einen Namen (z. B. *Árpád, Előd, Tas* 'Namen einiger Stammesführern der landnehmenden Ungarn'). Der Familienname diene seiner Herkunft nach im zweiteiligen Namen als unterscheidendes Attribut des Nachnamens (*Kovács Pál* 'Pál [= Paul] Kovács [= Schmied]' « *Szabó Pál* 'Pál Szabó [= Schneider]' « *Debreceni Pál* 'Pál Debreceni [= aus Debrecen] usw.). Dieser Name wird aber seit langem vom Vater vererbt. Mitunter werden auch dreiteilige Namen geführt: das erste Glied kann ein sog. Rufname sein (*Négyökrű Kis József* 'Josef Négyökrű [= der mit den vier Ochsen] Kis), gegebenenfalls der zurückgebliebene adelige Vorname oder eine ähnliche unterscheidende Bildung (*Baróti Szabó Dávid; Csokonai Vitéz Mihály*).

8. Remélem, ebben a rövid ismertetésben sikerült nyelvtankönyvem legfőbb jellemzőit bemutatnom, még inkább azonban azt remélem, hogy ezzel végre tényleg eljut a híre azokhoz, akik a magyart mint idegen nyelvet oktatják. Örülnék, ha munkájuk során sokszor vennék a kezükbe, amikor egyes nyelvi kérdéseket hallgatóiknak magyarázni akarnak, de igazából akkor lennének elégedett, ha ilyenkor valóban minden vagy legalábbis szinte minden alkalommal meg is találnák a választ kérdéseikre. Remélem, hogy így lesz.

IRODALOM

- BENKÓ Loránd – IMRE Samu (szerk.)(1972): *The Hungarian Language*. Budapest.
 É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Budapest.
 FORGÁCS Tamás (2001): *Ungarische Grammatik*. Wien.
 HALL, R. A. (1944): *Hungarian Grammar* (Language Monograph. No. 21.) Baltimore.
 JÁSZÓ Anna, ADAMIKNÉ (szerk.) (1995): *A magyar nyelv könyve*. 3. kiadás, Budapest.
 KERESZTES László (1999): *Praktische ungarische Grammatik*. Debrecen.
 KESZLER Borbála (szerk.) (2000): *Magyar Grammatika*. Budapest.
 KIEFER Ferenc (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan*. Budapest.
 LAVOTHA Ödön och Csilla (1973): *Ungersk grammatik*. Lund.
 LOTZ János (1939): *Das ungarische Sprachsystem*. Stockholm.
 MAJTINSZKAJA Klara (1955, 1959, 1960): *Vengerszkij jazük I-III*. Moszkva.
 SAUVAGEOT Aurelien (1951): *Esquisse de la langue hongroise*. Párizs.
 SZENT-IVÁNYI Béla (1964): *Der ungarische Sprachbau*. Berlin.
 TOMPA József (1968): *Ungarische Grammatik*. Budapest.
 TOMPA József (1972): *Kleine ungarische Grammatik*. Budapest.

Galambos Csaba

Hogyan is tanuljunk magyarul?

A Kossuth Kiadó és a Magyar Nyelvi Intézet
közös kiadású magyarnyelv-oktató CD-sorozatáról

A *Tanuljunk magyarul!* című magyarnyelv-oktató CD-sorozat alighanem az első számba vehető próbálkozás (a legelsőt fedje a feledés jótékony homálya) a tekintetben, hogy a hagyományos módszerektől – könyv, (munka)füzet, toll, tábla stb. – eltérő módon, egy számítógép segítségével ismerkedjék meg a külföldi érdeklődő ezzel az általában elég egzotikusnak tekintett nyelvvel. A Kossuth Kiadó és a hajdani Magyar Nyelvi Intézet közös vállalkozása hozta létre ezt a három (valójában csak két) lemezből álló összeállítást, s a vásárló már dörzsöli a tenyerét, hogy játékosan, film, zene, animáció és tréfás feladatok segítségével milyen ügyesen győzi majd le a magyar nyelv által eléje gördített akadályokat; nem is beszélve arról, hogy mindehhez még kényelmes, gurulós és karfával mindkét oldalon ellátott karosszékéből sem kell fölemelkednie.

Kezdetek

A *readme*-fájlokat (magyarul: *olvassel.txt*) senki sem szokta elolvasni, ami kár, mert ha ezt tennők, némi balsejtelem kezdene földerengeni bennünk. Álljon itt néhány idézet: „A program ... meglehetősen memória- és hardverigényes alkalmazás, ezért a csomagoláson feltüntetett konfigurációkon lassan fog futni.” [Miért nem írunk akkor mást a csomagolásra? – G. Cs.] „Ha a program huzamosabb alkalmazása esetén ... lefagy indítsa újra és folytassa a legutóbbi lépéstől a program használatát [sic! – vesszők nélkül].” „A magyar ékezetes karakterek megjelenítése csak a MS-Windows magyar vagy Közép-Kelet Európai változatán lehetséges! [sic!]” [Angol, orosz, francia, spanyol és német barátaink – az ő nyelvükön használható ugyanis a program – szinte biztosan kizárólag ezeket használják. – G. Cs.] „A tesztelés során szerzett tapasztalataink alapján a program bizonyos monitorkérdőképpel nem kompatibilis.” [Aki magyarul akar tanulni, vegyen megfelelő videokártyát, ha már a közép-európai – és nem közép-kelet-európai – Windows-a megvan. – G. Cs.] „Megjegyzés: A hanglejátszó panelen az előre és visszacsévéző gombok nem működnek!” [No és miért nem? Amúgy a visszacsévéző gomb működik. – G. Cs.] „A program használata során minden esetben elég egyszer kattintani az egérrel, a dupla

kattintás programlefagyáshoz vagy a rendszer lelassulásához vezethet!” [Háromszori kattintás esetleg formatálhatná a hard disket. – G. Cs.] És végül egy biztató szó: „*Lefagyás esetén a Ctrl+Q billentyűkombinációval léphetünk ki a programból!*” Ez utóbbit jól jegyezzük meg, szükségünk lesz rá. A bevezető szerzője láthatólag mély vonzalommal viseltetik a felkiáltójel iránt, felszólító mondatokban bizonyára csak az agresszivitás látszatát elkerülendő nem alkalmazza.

Kis belső bizonytalansággal installáljuk tehát a programot (ami csak annyit jelent, hogy létrehozunk egy parancsikont, mert egyéb installálnivaló nincs), és a felbukkanó zászlók alapján választunk egy olyan nyelvet, amelyet már bírunk; ezen fognak majd a nyelvtani magyarázatok és effélék fölbukkanni. Ha hirtelen meginognánk a tekintetben, hogy valóban kívánunk-e magyarul tanulni, úgy a középén látható nagy és forgó földgömbre érdemes kattintani, bár ez csak empirikusan deríthető ki. A földgömb forgását (egyáltalán: mozgását) becsüljük meg: azon kívül már csak az egyes leckéket jelző számok fognak forogni, az összes többi dolgot, ami ezen a CD-n található, úgy odacövekelték, hogy ezeket látván Lót felesége bizonyára igen megbecsülné a maga szorult állapotát.

A lemezek használata

Kiválasztjuk az angol nyelvet, midőn is a következő lehetőségek tárulnak elénk: lent a lemezen található tíz lecke száma forog, fönt pedig a következő menüpontok olvashatók: *autodemo, bevezetés, fonetika, kilépés*. A *bevezetéssel* bánjunk csínján, mert ugyan megtudunk egy-két dolgot Magyarországról, kilépni azonban nem tudunk majd belőle. (Láthatólag nincs is benne ilyen célra szolgáló panel: hiába, aki kezét az eke szarvára tette, és visszanéz...) Célszerűen válasszuk az első leckét! Az első egység (és a többi is) oly módon kezdődik, hogy a bal alsó sarokban látható jókedvű paradicsom lábnyomokra mutat: ez utóbbiak képviselik a lecke egyes lépéseit. Meghallgathatjuk az egész lecke többé-kevésbé összefüggő szövegét egyben, vagy ha úgy tetszik, lépésről lépésre, kattintásokkal is haladhatunk. A szisztéma a következő: egy lapon kép és szöveg látható, a szövegben bizonyos szavak pirossal íródtak, s ha ezekre kattintunk, felbukkan a hozzájuk fűződő nyelvtani magyarázat. Ha példának okáért a piros *tanár* szóra kattintunk, a következőképpen kezdődő nyelvtani magyarázatot olvashatjuk: *indefinite conjugation – present tense*. Mi sem természetesebb...

Az alsó sorban egyébként végig rendelkezésünkre állnak különböző menüpontok, úgymint: *nyelvtan, fordítás, kifejezések, szótár, kvíz, hang, nyomtatás*. Az első nem a lecke nyelvtanát, hanem a CD-n előforduló összes nyelvtant tartalmazza kulcsszavak és terminusok szerint. A második a magyar szöveg fordítását egy mentőöv társaságában, a harmadik a leckében előforduló kifejezéseket, a szótár egy szótárt, mely alapesetben annak a szónak a fordítását adja, amelyre a szövegben előzőleg rákattin-

tottunk. Például: előbb a *németül* szóra, majd a szótárra klikkelünk. Erre megjelenik a szótár, a keresőfelületre máris oda van írva: *németül*, ekkor az utasítás szerint entert nyomunk, s rövidesen meg is jelenik a fordítás: *na e (6.)* [ez áll ott magyarul] – *well (it doesn't matter)* [ez pedig az angol fordítása]. A *kvíz* csak a 3., a 6. és a 10. leckéből érhető el, a *nyomtatás* bizonyára nem szorul interpretációra.

Az egyes lépésekhez különböző számú gyakorlatok tartoznak, amelyek csak egy megoldást fogadnak el helyesnek (technikailag bizonyára megoldható lenne, hogy a történet főszereplője, Nick Palmer, ne csak üzletember, hanem alkalmasint angol, netán külföldi is lehessen). Rossz megoldás (azaz akár egyetlen hiba) esetén a vádoló férfihang letolja, míg jó megoldás esetén egy nyájas női hang megdicséri a tanuló. Teszi ezt akkor is, ha a diák történetesen a jobb oldalt található kulcsra kattintgatva oldja meg a feladatot, és joggal, hiszen legalább azt megtalálta. Az egyik gyakorlat az lenne, hogy hangosan felolvassuk (és rögzítsük) a névelővel ellátott szavakat a képernyőről. Csakhogy a felvételt elindító gomb épp eltakarja ezen szavak nagy részét, úgyhogy a gyakorlat csak úgy oldható meg, ha előzőleg lemásoljuk a kritikus szavakat. Az első lecke ötödik lépésének ötödik gyakorlatában, ahol is egy négyzethálóba elhelyezett betűtömegeből kell 12 értelmes szót kivenni, e sorok írójának negyedik próbálkozásra is csak tizet sikerült (ötödikre, mikor rájött, hogy a hasonló rejtvények szabályaitól eltérően szavak átlósan is összeállíthatók, végül megoldotta); a *vér*, az *ár* és a *ma* szót (amelyek egyébiránt ott voltak) nem fogadta el a gyakorlat. Csakhogy innen visszaút is csak egy nagy sárga mezőbe van, aki gyér tudását gyarapítani óhajtja, annak bizony újra kell indítania a leckét (a pontosság kedvéért a korábban említett Ctrl+Q-val nem kilépni lehet, csak a leckeválasztáshoz visszatérni).

Multimédia?

Szenteljünk némi figyelmet a rajzoknak, amelyek, mint említettük, nem mozognak. Az összes szereplő jól láthatóan golyvás és enyhén alkoholista, de a rajz készítésének időpontjában legalábbis spicces. Fontos szempont lehetett a rajzok recikálhatósága: az első leckében Virág Anna 29 éves *molett* (ez a 11. magyar szó, amit megtanulunk) magyartanárnőt nyolc ízben látjuk viszont rezzenetlenül, mint a Maradandóság szobrát. (Amúgy közbevetőleg a nevekkel is némiképp bajban vagyunk: a leckék szövegét felmondó morózus férfiembernek valaki bebeszélhette, hogy a magyar vezeték- és utónév tulajdonképpen egy szó, minek következtében azt mondja: *Ez Viráganna. Az Nagyjúlia.*) Az első lecke harmadik lépésében, a tizenharmadik lapon (fő a precízesség!) a tanárnő és a szemérmes portás még egy kissé el is fordul egymástól, midőn beszélget. Az ötödik egységben egy kicsi, piros fedelű, lapátjait vesztett szélmalomról kiderül, hogy az valójában pogácsa. A negyedikben megtudjuk, hogy a rajzoló rendes magyar ember, a fűszeres konyha kedvelője, a

kenyeret, a kiflit és a zsömlét is alaposan megforgatta pirospaprikában, mielőtt azok modellt ültek neki. A hatodikban pedig egy kitűnő térképet találunk: ennek segítségével utazik Nick Kassára (Kolozsvár nyilván túl direkt volna); a baj csak az, hogy maga Kassa nem szerepel a térképen, míg ellenben Bratislava [sic!], Banska Bistrica [sic!], Wroclav [sic!], Krakow [sic!] és Szczezin úgyszintén: ha valaki a határtól 20 kilométerre lévő Kassára akar jutni, ezek a városok úgy kellene neki, mint egy falat kenyér. A kilencedik egység (címe: *Buli a kollégiumban* – ezt a már megszokott férfihang némiképp fenyegetőleg mondja) a Lukács fürdő két idős beutalt vendégének képével kezdődik, a férfi a ma már annyira divatosnak nem mondható *fecske* nevű fürdőnadrágban tartózkodik itt. Annyit még tegyünk hozzá a rajzokról szóló eszme-futtatáshoz, hogy a leckék némelyikében található képes szótár sokkal alkalmasabb a tanuló félrevezetésére, mintsem tájékoztatására, mivel a tárgyak nagy része egész egyszerűen fölismerhetetlen a képeken, nem beszélve arról, hogy ha mégis, úgy például egy tojásról sokkal inkább egy tojás jut a számítógép előtt ülő eszébe, nem pedig az, hogy darab. Így aztán nyilván meg is tanulja: *darab* annyit tesz tojás, *liter* annyi, mint mérőedény, *fehér* = Mozart-kugel és így tovább. (Az igazsághoz azonban az is hozzátartozik, hogy a második CD-t már nem ugyanaz rajzolta, mint az elsőt, bár itt akad egy-egy „idegen” kép, egyszer egy clipart-gyűjteményből származó fogorvos bukkan föl, másszor a „házasság” témakörben egy azonosíthatatlan vallású pap temetést celebrál.)

Sztori

A CD-ken szereplő történet azonban nagyjából kerek. Adva van a már emlegetett Nick Palmer nevű ifjú számítógépes szakember, aki cégének budapesti leányvállalatát vezeti. Kisebb kitérőkkel (amelyekben néha kissé nehéz rájönni, ki kicsoda: itt üt vissza a leghétköznapibb keresztnevek használata) az ő történetét követjük nyomon, kiderül: Párizsban már tanult magyarul, mivel a dédnagymamája Kassán él, akit később meg is látogat az idézett térkép segítségével, hazafelé pedig a vonaton megismerkedik egy kitűnő diáklánnyal, akibe azután bele is szeret (és aki mellesleg másfél perces ismeretség után fel is ajánlja öccse szolgálatait az esetre, ha Nick Palmer netán Kőszegen járna). Az első felvonás vége táján már gyanítjuk, hogy lesz még folytatása ennek a vonzalomnak, de most egyelőre elutazik szabadságra, és ezzel a CD véget is ér. A második CD is a Palmer-vonalat folytatja, s a nyelvkönyvekben szokásos további témákat tárgyalja: vendéglő, betegség, kirándulás, színház, autózás és hasonlók, mindezt nem minden didaktikus felhang nélkül. Új fejlemény, hogy üzleti tárgyalásokba is bepillantást nyerünk („*Mi a képviselhető legrosszabb álláspont?*” – kérdi József, a cégtárs, a hatodik egységben). A hetedik egység letudja az összes lehetséges ünnepet, ráadásul még az autó is elromlik. A klasszikus postai szolgáltatásokat is megtárgyaljuk; a sors fintora persze, hogy időközben számos

országban megszűnt a távirat, s a légipostát is *prioritaire*-nek hívják ma már. Ezen a második lemezen valahogy eléggé összesűrűsödtek az információk, főleg a szó-kincset illetően. A leckék jóval hosszabbak, de valahogy ez mintha szemléletbeli változást is hozott volna magával, a rajzoló örvendetes kicserélése mellé. Hogy egyebet ne említsünk: sokkal több a fénykép itt, mint az első CD-n, ami egyfelől jó, másfelől rossz, mert a minőségük csapnivaló. Mindamellettt valahogy ez a második lemez mintha túl sokat akarna fogni, mintha benne lenne annak az előérzete, hogy bizony, harmadik CD már nemigen lesz.

(Vannak azért a szövegben is anomáliák: Virág Anna az irodaépület portásának azt mondja: „*viszontlátásra!*”, miközben *beljebb* araszol az épületbe; egy végtelenül sivár és növénytelen irodában *ácsorogván* pedig azt mondja: *Csak ülök ... és várok. Az iroda barátságos... Zöld növények ... A bútorok és a függönyök gyönyörűek.* A második lemez egyik leckéjének címe: *Melyik Kata makrancos?*)

Grammatika versus technika

Ami mármost a nyelvtani magyarázatokat illeti, azokkal csak annyi baj van, hogy bizonyos nyelvi előképzettséget feltételeznek a nyelvtanuló részéről. De vajon mit mond az *indefinite conjugation* egy átlagos külföldinek? A táblázatok nem táblázat formájúak, azaz elválasztó vonalak nincsenek bennük, s ez azért rendkívül zavaró, mert például a külön kezelt mély és magas magánhangzók tökéletesen összemosszónak bennük.

Itt kellene még egyszer visszatérni a technikai szempontokhoz. Mi az oka annak, hogy az átlagosnak mondható 1028x768-as felbontású képernyő egyötödére kellett az egész nyelvoktatást sűríteni? Mi az oka annak, hogy a hangok mov és wav formátumban is megvannak a CD-ken (az elsőn legalábbis)? Ha ugyanis a lemezek nem fölösleges dolgokkal lennének megtöltve, például a Kossuth kiadó láthatólag magyar anyanyelvűeknek szánt CD-inek reklámjaival, úgy legalább 800x600-as felbontás nyilván elérhető lenne; de akár az sem lenne elképzelhetetlen, hogy *egy* CD valójában *két* CD legyen. Így azután a nyelvtani táblázatokat és magyarázatokat sem kellene összepréselni.

Itt érdemes megjegyezni azt is, hogy a menüpontok jóformán mindegyikéből más módon lehet a leckeszövegekhez visszatérni. Ez pedig azután technikailag egészen biztosan megoldható lenne. Mint sok minden egyéb is: az animációk például, amelyek tökéletesen hiányoznak a CD-kről.

Ez persze azokat minősíti, akik a CD-k technikai megoldásait készítették. A lemezek föltehetőleg a Macromedia Authorware programjával készültek. Ez, mint ahogy a többi Macromedia-alkalmazás is, mindent tud, amit ebben a műfajban tudni lehet. Természetesen nem nyelvtanárok dolga e programokhoz érteni, az viszont feltételezhető lenne, hogy egy neves kiadó számítástechnikai szakemberei valamit konyítanak

hozzájuk. A nyelvtanító lemezekből viszont az derül ki, hogy akik az elkészítésükben technikailag közreműködtek, legfeljebb műkedvelő szinten voltak birtokában a szoftver nyújtotta lehetőségeknek. Ez pedig nemcsak bosszantó és szánalmas, hanem a magyar nyelv oktatásának „ügyével” szemben is nagy tiszteletlenség.

Két CD vagy három CD?

A III. CD-ről azután végképp nincs mit mondani. A lemez nagyobbik hányadát a Kossuth Könyvkiadó egyéb kiadványait népszerűsítő demók töltik meg, kisebb részében pedig gyakorlatokat tartalmaz, amelyek részben az előző 20 lecke tartalmához, részben egyéb témakörökhöz (*topic*-okhoz) kötődnek. De mielőtt valami izgalmasra gondolnánk, hozzá kell tennünk, hogy ezek a gyakorlatok egyszerűen diktált szavak hallás utáni leírását jelentik. Van a CD-n továbbá 6 darab feleltválasztós teszt is, amelyekre egyenként 30 percet ad a nyelvtanulónak. Ennél többet nehéz is lenne mondani a III.–nak nevezett CD-ről, amely egyébként a Magyar Nyelvi Intézet közreműködése nélkül készült, s amely a legnagyobb jóakarattal is csak segédanyagként tekinthető az előző két kötethez.

Sommázat

Összességében: a szándék tiszteletre méltó, a produktum kevésbé. Technikailag nehézkes, nem egységes (már a két CD címe és címlapja is eltérő), a műfaj adta lehetőségeket nem használja ki. Pozitívum a viszonylag kerek történet, amely P. úrról szól, bár időnként különféle apokrif szereplők bukkannak föl, akikről keveset vagy semmit sem tudunk meg.

A szövegek mérsékelten érdekesek, Nick kissé széplelek, ami egy angol születésű számítógépes szakember esetében éppenséggel nem mondható tipikusnak. Az országismereti tudnivalók megint csak jóindulatról tanúskodnak, de jórészt elavultak: az első CD 3. egységében Sáríka újságíró az igen régóta nem létező Esti Hírlapnál; a 4. egységben a 116-os buszt ajánlják valakinek, a 6. egységben a következő, életből ellesett párbeszéd olvasható:

- *Szlovák koronát kérek.*
- *Magyar állampolgár?*
- *Nem, angol állampolgár vagyok.*
- *Kérem az útlevelet.*
- *Útlevelem nincs [?], csak tartózkodási engedélyem. Tessék.*
- *Köszönöm.*

A magyar „világot” ábrázoló képek gyakran közhelyesek, időnként szájbarágósak, másutt pedig érthetetlenek (egy külföldi számára távolról sem magától értődő

például, hogy Szentendrén, a Kovács Margit Múzeumban miért vannak szép tárgyak a *pincében*).

A nyelvtan ebben a formában aligha földolgozható, főképpen olyasvalaki számára, aki nyelvtani-nyelvészeti előképzettséggel egyáltalán nem rendelkezik. Kevéssé tartom valószínűnek, hogy a magyar nyelv *struktúráját* illetően a nyelvtanulóban „összeállna a kép”.

A CD képi világa ha nem is riasztó, de legalábbis eléggé primitív; itt természetesen szerepet játszhattak idő- és pénzbeli korlátozások: mindenesetre a képek, grafikák erősen idézik a *Halló, itt Magyarország* első kiadását. De még csak nem is ez legnagyobb baj.

A legnagyobb baj az, hogy ez a CD nem CD, hanem legjobb esetben is egy beszkenelt könyv. Igaz, könnyebben lapozható, és bizonyára a kiejtés is (az intonáció már nem!) könnyebben megtanulható belőle, de interaktivitással és hasonló fogalmakkal, amelyeknek egy nyelvoktató program sajátosságai közé kell(ene) tartozniuk, köszönőviszonyban sincsen. Érdemes azonban még egyszer hangsúlyozni, hogy ennek oka elsősorban nem a CD-t alkotó nyelvtanárok, hanem a technikai személyzet felkészületlenségében keresendő. Különösen, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy egy CD nem tanár által irányított csoportmunkára, hanem kifejezetten *egyéni* tanulásra készül, s mint ilyennek épp technikai („multimédiás”) megoldásával kellene a tanár hiányát pótolnia.

Novotny Júlia

Magyar nyelvkönyv felsőfokú nyelvvizsgára készülőknek*

1. Kiknek ajánljuk?

Ez a tankönyv olyan nem magyar anyanyelvű tanulóknak készült, akik felsőfokú magyar nyelvvizsgát akarnak tenni, illetve akik meglévő magyar nyelvtudásukat bővíteni szeretnék. Leginkább olyan tanulókra számítunk, akik már kezdő és haladó nyelvkönyvekből tanultak, így nyelvtani ismereteik és szókincsük a középfokú nyelvtudásnak felel meg. Azoknak szántuk, akik a középfokú nyelvvizsga után is tankönyvből kívánnak tanulni.

Intézetünkben (BBI) az elmúlt időkből több olyan csoport is alakult, amelyekbe már évek óta hazánkban élő, dolgozó külföldiek jelentkeztek, akik alaposabb, részletesebb nyelvismeretre vágytak. Nem elégedtek meg a környezet nyújtotta nyelvi tapasztalattal, hanem módszeresen akarták bővíteni ismereteiket. Ezekben a csoportokban próbáltuk ki elképzeléseinket, tanítványaink széles körű érdeklődését kielégítendő újabb és újabb témákat, feladatokat, gyakorlatokat találtunk ki. Néha olyan igény is felmerül, hogy felsőfokú nyelvvizsgára van szüksége a nyelvtanulónak. Az Origo nyelvvizsga kidolgozásában is közreműködött intézetünk, s a követelmények kialakításában is részt vettünk. A korábbi kétnyelvű vizsga helyett egynyelvű lett a magyar vizsga. Intézetünkben korábban is egynyelvű vizsgákra készítettük fel diákjainkat, így ezt a gyakorlatot kellett továbbfejleszteni.

Végül azoknak a nyelvünk iránt érdeklődőknek írtuk ezt a könyvet, akik olvasókönyvet kívánnak. Nagyobb hagyományú nyelvoktatással rendelkező nemzeteknél ez már jól bevált önképzési forma, így remélhető, hogy a mienk is sikeres lesz.

2. A tematika

A tematikát a nyelvvizsgákon megszokott témáknak megfelelően alakítottam ki, így az első kötetben a következők szerepelnek: *Nyelv, nyelvtanulás; Család; Lakóhely; Munkahely; Étkezés; Szolgáltatások*. A második kötet tematikája: *Egészségügy; Sport; Szórakozás, művelődés; Utazás, közlekedés; Természet, környezet*,

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata („*Felsőfokon magyarul*”)

időjárás; Magyarország. Azt gondoltuk, hogy ez a lista felőleli mindazokat a területeket, amelyek érdekesek lehetnek a nyelvünk iránt érdeklődők számára.

3. A leckék felépítése

A szövegeket feldolgozó gyakorlatok követik, ezután egy nyelvtani vagy szóincsbővítő fejezet következik gyakorlatokkal. Minden leckét összefoglaló, ismétlődő feladatok zárnak. Az arányokat tekintve azt mondhatom, hogy a szövegek és gyakorlatok a leckéknek 70 %-át, a nyelvtani rész 20 %-át, az összefoglaló feladatok 10 %-át teszik ki. Legalább négy, de legtöbbször öt-hatféle szöveget dolgozunk fel egy leckében.

4. A szövegek

A tankönyv szövegei adaptálás nélküli, eredeti szövegek különböző nyelvi stílusrétegekből válogatva. Így vannak szépirodalmi (vers és próza), tudományos, sajtónyelvi, gazdasági, politikai, ifjúsági, populáris, hivatali nyelvi olvasmányok. Ezek szókincese igen változatos, de azt gondoljuk, hogy ezen a szinten már minderre szükség is van, és az eddigi ismeretek birtokában nem okoz megoldhatatlan nehézséget a megértésük. A különböző nyelvi stílusok bemutatásával árnyaljuk a tanulók nyelvtudását, és a gyakorlatok segítségével szeretnénk megértetni, hogy bizonyos helyzetekben mi az adekvát nyelvi forma. Mindenki, aki nyelvet tanul, ezzel a nehézséggel sokat küzd. Ezt átérezve próbálunk fogódzókat adni a könyvünkben a tanulóknak.

Fontos megjegyezni, hogy **nemcsak bölcsészeknek** készítettük a könyvet. Munkám során többször volt szerencsém tanítani közgazdászokat, orvosokat, mérnököket, akiknek a nyelvi érdeklődése természetesen másféle, mint a nyelvészeké, irodalmároké. Ha a szakmájukhoz közel álló, munkájuk során felhasználható ismereteket közvetítünk, akkor motiváltabbak lesznek ezek a hallgatók is.

Az olvasmányok kiválasztásakor azt a szempontot is próbáltam érvényesíteni, hogy mai viszonyaink alapján kb. 10–15 évre készül ez a tankönyv, tehát 2010–2015-ig elfogadhatónak, érdekesnek és érvényesnek kell lenniük az olvasmányoknak.

A szövegeknek nagy szerepük van a hungarológiai ismeretek bővítésében is. Ezért kizárólag magyar szerzők, magyar témával foglalkozó, magyar tudósokat, sportolókat, politikusokat stb. bemutató olvasmányokat szerkesztettem a tankönyvbe. A szerzők sora többek között Petőfitől, Arany Jánostól, Hermann Ottótól – Kosztolányi Dezsőn, Ottlik Gézántól – Szabó Magdáig, Esterházy Péterig, Göncz Árpádig húzódik.

5. A feldolgozó gyakorlatok

Ezek leginkább a szövegértést, az árnyalt kifejezőkészség erősítését szolgálják. Itt is lényegi szempont volt a változatosság. Ezért a könyv megírásának előkészítésekor komoly gyűjtőmunkát végeztem különböző magyar és idegen nyelvi tankönyvek körében. Magam is igyekeztem új feladatokat kitalálni. A visszajelzések ebben a vonatkozásban is megerősítik, hogy érdemes volt a változatosságra törekedni.

6. A nyelvtan

A nyelvtani fejezetek azokat a témákat dolgozzák fel, amelyek az eddigi tankönyvekben nem, vagy csak igen érintőlegesen fordultak elő. Természetesen elsősorban a Magyar Nyelvi Intézetben (korábban: Nemzetközi Előkészítő Intézet; jelenleg: Balassi Bálint Intézet) használt alap- és középfokú (szakirányú) tankönyvek nyelvtani anyagai szolgáltak kiindulópontként, hiszen a legtöbb nyelvvizsgáló ebből az intézményből került ki.

Nyelvtani fejezetek (I. rész): Hangok, betűk, betűrend, elválasztás; Hangutánzó szavak; Régi családnevek; Névelők; A mondatról; A tranzitív és intranszitiv igéről; A határozott tárgyról; Sajátos szavak; Rövidítések; (II. rész) Az igekötő szórendjéről; Szleng; Frazeológia; Tiszta beszéd; Nyelvjárások; A helységnevek ragozásáról; Szövegtípusok. Ezeknek a fejezeteknek összeállításához óriási segítség volt az a több évtizedes tapasztalat, amely nyelvtanításunk során összegyűlt. Végre tankönyvben is megjelenhettek olyan nyelvi témák, amilyenekre a nyelvtanulás kezdeti szakaszában nincs sem idő, sem energia, de valójában nélkülözhetetlen részei a mindennapi nyelvhasználatnak. A nyelvtani fejezetekben kaptak helyet az olyan szókincsbővítő ismeretek is, mint pl. a hangutánzó szavak bemutatása vagy az ezredforduló szlengjének áttekintése. A hallgatói visszajelzés nagyon pozitív, hiszen élő, használható ismereteket nyernek a tankönyvből.

7. Összefoglaló feladatok

Az egyes leckék összefoglaló feladatokkal zárulnak, melyek egyrészt ismétlő jellegűek, másrészt komplex gyakorlatok. A gyakorlatok, feladatok egy része a nyelvvizsga feladattípusait mutatja be, ezzel is segítve a készülést a nyelvvizsgára. Természetesen ezek a feladatok is kapcsolódnak a tematikához, így igazán sokoldalúan dolgozhatjuk fel a megadott témakört. Itt is, miként a többi feladatnál is, törekedtem arra, hogy mind egyéni, mind csoportos tanuláshoz legyen megfelelő és elegendő feladat.

8. Kulcs az egyéni tanuláshoz

A könyvet egy *Megoldások* c. fejezet zárja. Arra gondoltunk, hogy ezen a szinten már lehetnek önállóan tanulók, nekik elengedhetetlen ez a támasz.

9. Képanyag

Miként a szövegeknél, a képeknél is az a cél lebegett a szemem előtt, hogy a magyar képzőművészetet ismertessem meg, amennyire lehet. Nyomdatechnikai okokból csak grafikák jöhettek szóba, s ez eléggé leszűkítette a válogatási lehetőségeinket. Többek között Rippl-Rónai József „A párizsi világkiállítás menükártyájának terve” (1890), Vasarely grafikája vagy Brenner György karikatúrája stb. élénkíti a tanuló figyelmét. Több térkép is szerepel a leckékben, sajnos a jelenlegi kiadásban nem olyan minőségben, hogy igazán élvezhető lenne.

10. Tervek

Ahogy minden igazi tankönyvíró, magam is azt gondolom, hogy a multimédiás (hanganyag, videoanyag) kiegészítők nélkül ma már nem szabad tankönyvet kiadni. Terveimnek a lehetőségek szabnak határt. Azt a tervemet pedig, hogy internetes távoktatásra alkalmassá tegyem a könyvet, továbbra sem adom fel.

V. RECENZIÓK

Trócsányi András – Tóth József: A magyarság kulturális földrajza II.

Pannónia Tankönyvek, Pécs 2002

A huszonegyedik század egységesülő világának kultúra-értelmezésében előtérbe kerül a nemzeti önazonosság – a nemzet önmagáról alkotott képének, identitásának – módosult, másokhoz képest történő újraírásának kérdése. A kiszélesedő Európai Unió korában újból időszerűvé válik a kultúrák és művelődéseméletek mibenlétének újraértelmezése, amelyre az érdeklődés középpontjába kerülő művelődéstudomány (*cultural studies*) spektrumán belül kerül sor.

A Pro Pannonia Kiadói Alapítvány gondozásában megjelent kötet szerzői a magyar kultúra és művelődés földrajzi meghatározottságának befolyásoló tényezőit veszik szemügyre kutatásaik során. A szerzőpáros 1994-ben hasonló címmel előadássorozatot indított az akkori Janus Pannonius Tudományegyetemen, amely stúdium eredetileg a társadalomföldrajz tárgykörének bővítését volt hivatott szolgálni. Az új tantárgy ugyanakkor nyitás volt a bölcsészettudományok, azon belül pedig főként a hungarológusképzés felé, és a magyarság kulturális földrajzát jelölte meg művelődéstudományi témaként. Az előadások anyaga 1997-ben könyv formában is megjelent, amelynek folytatása a 2002-es második kötet.

A tankönyvként megjelent mű nemcsak a felsőoktatási intézmények geográfusaihoz és hungarológusaihoz kíván szólni, hanem mindenkire, aki „többet szeretne tudni a magyarság kulturális ismérveiről”. Az összegyűjtött tényeket a *kulturális földrajz*ként megnevezett tudományterület szervezi összefüggésszerré, amelyben jelentést kapnak az ország kulturális térképét meghatározó népességföldrajzi viszonyok, a migráció, az urbanizáció, a kulturális infrastruktúra, az iskolázottság, a nyelvismeret és az analfabétizmus foka, a foglalkoztatottság és a tudományos élet, valamint a határon túl élő magyarság területi-kulturális jellemzői és a magyarság globális világban kivívott eredményei.

A kötet a társadalomföldrajz alapjaira épülő, az elmúlt tizenöt évben gyors fejlődésnek indult *kulturális földrajz* (*cultural geography*) területén belül igyekszik feltárni azokat a tényeket, amelyek meghatározzák a magyarság mint kultúra és földrajzi, természeti környezet kölcsönhatásrendszerét. A tudományág köztes pozíciójából és nyitott, kevésbé körülhatárolt jellegéből adódóan a tanulmányozható adatok skálája rendkívül széles (nyelv, beszéd, életvitel, viselkedés, öltözködés, étkezés, ideológia, vallás, politika, szokások, etnikumok, technológia, iskolázottság

stb.). A szerzőpáros a földrajzi térben megvalósuló strukturáltság mentén tanulmányozza a magyarság mint *képzelt közösség* kultúrájának elemeit más kultúrákra történő kitekintés kíséretében, azaz a települések társadalmi, gazdasági, infrastruktúrális és természeti szféráját egyesítő *tetraéder modell* alapján vizsgálja a földrajzi tér elemeinek kulturális hatásait.

A műfaji jellegzetességeknek köszönhetően a tankönyv világos, jól áttekinthető rendszerbe foglalja az összegyűjtött ismereteket, amelyeket négy nagy szerkezeti egység mutat be a geográfus tényfeltáró, rendszerező módszerével. Az anyag megfelelő strukturáltsága ellenére sajnálatos módon a tartalomjegyzék nem követi a könyv belső tagolását, és ez jócskán megnehezíti a kötetben való eligazodást. (A helyenkénti üres oldalak a szövegben a tördelés hiányosságait jelzik.)

A bevezető első egység elméleti kérdésekkel foglalkozik, amelynek során a definíálás kényszere több helyütt rávilágít a diszciplínában alkalmazott terminológia nehezen megfogható jellegére. Az idetartozó fejezetek megkísérlik meghatározni a földrajztudomány tárgyát, szemléletét, a fizikai és a társadalmi-gazdasági tér kapcsolatát, valamint a történeti (időbeni) és a földrajzi (térbeni) szemlélet mibenlétét. A kötet a tudomány belső tagolódása alapján tárgyalja a kulturális földrajz fogalmát, rendszertani helyét, vizsgálati spektrumát és azokat az alapfogalmakat, amelyekkel a tudományterület operál (pl. kultúra, tudás, tér, kultúrrégió, kultúraterjedés, kulturális integráció). A természettudomány és a bölcsészettudomány határmezsgyéjén mozgó művelődéstudomány, illetve kulturális földrajz terminológiája és fogalomkölcsonzása azonban nem eléggé árnyalt, így a *kultúra* definíciója „egy életmód egésze”, a *tudásé* „képesség, ismeret” lesz, a *magyarság, nép, nemzet, etnikum, diaszpóra* stb. fogalmak értelmezésére pedig nem kerül sor.

A második szerkezeti egység azokat az elsődleges tényezőket mutatja be, amelyek általában meghatározzák az ország kulturális térképét. Terítékre kerül Magyarország demográfiai és etnikai képe, vallási (felekezeti) összetételének, valamint az oktatás intézményrendszerének alakulása az elmúlt két és fél évszázad során, megismerjük az országgal kapcsolatos nemzetközi és belföldi mozgásfolyamatokat (migráció, mobilitás), továbbá képet kapunk az országot jellemző urbanizációs folyamatokról és a kulturális infrastruktúrát alkotó alap-, közép- és felsőfokú oktatásról, könyvkiadásról, könyvtárakról, sajtótermékekről, a mozi-, színházi és múzeumi hálózatról, valamint a televíziós csatornákról. A fent említett adatok alakulástörténetéhez a történelmi események felvázolása biztosítja a háttérrel, a statisztikák és táblázatok magyarázata, értékelése ezen folyamatok tükrében valósul meg.

A harmadik egység olyan – az ország földrajzi terében változatos képet mutató – kulturális jellemzőkkel foglalkozik, mint pl. az analfabetizmus, az iskolázottság, a társadalom foglalkoztatási és jövedelmi viszonyai, a településállomány gazdasági jellemzői, a népesség nemzetiségi nyelv- és tanult idegennyelv-ismerete,

valamint a tudományos élet sajátosságai. Ezen ismérvek tárgyalása a következő gondolatmenetet követi: az érintett fogalom definiálása, a meghatározó tényezők felsorolása, az idő- és térbeli megoszlás felvázolása, a tájegységekre lebontott értékelés és a kapcsolódó előrejelzések. A logikusan felépített gondolatmenet és az ábrákkal, térképekkel való szemléltetés könnyen átláthatóvá teszi a terjedelmes adathalmazt, amely érdekes és jól hasznosítható ismereteket nyújt. E részen belül ugyanakkor aránytalanul nagy terjedelmet kap *A magyar geográfus szakma területi-kulturális ismérvei* című fejezet (míg a többi átlagosan 4–8 oldalt tesz ki, addig ez utóbbi terjedelme 18 oldal), és ezt semmi sem indokolja, ha figyelembe vesszük a könyv általános célkitűzéseit.

A negyedik nagy egység a Magyarország területén kívül élő magyar népcsoportok kulturális jellemzőit taglalja. A környező országok magyar kisebbségeinek bemutatását a magyar emigráció indítékait, történeti és területi alakulását elemző rész követi, végül a magyarság jelentős kulturális eredményeit szemlélteti. A kötet támogatja azt a nézetet, hogy a más országokban élő magyar kisebbségek és diaszpórák a magyarországiakkal egy etnikumot alkotnak, és szerves részét képezik a magyar kulturális örökségnek, ugyanakkor elismeri, hogy kulturális sajátosságaik sokban eltérnek az anyaország területén élőkétől. Ennek okát egyrészt az eltérő jogi rendelkezésekben keresi, másrészt az asszimilációnak és a megosztottságnak tulajdonítja. A kötet „hízogó igazságként” fogadja el, hogy a magyar kultúrkör szürkeállomány-nagyhatalom, amelynek magyarázatát a genetikai és kulturális kevertség és sokszínűség előnyeiben, valamint a hazai képzés struktúrájában látja. A szellemi tőke kapacitásának igazolásaként neves utazókat, felfedezőket, tudósokat, művészeket és sportolókat sorol fel, ugyanakkor megemlíti, hogy továbbra is fennáll az a tendencia, hogy a kiemelkedő teljesítményt nyújtó magyarok elsősorban külföldön érvényesülnek.

A kötet átfogó jellegénél fogva, bőséges adatgyűjtésének köszönhetően hiánypótló egyetemi tankönyv a hungarológusok számára, noha a kulturális földrajz tárgyát erősen alárendeli a természettudomány, ezen belül a geográfia tényfeltáró megközelítési módjának.

Wenzel, Haik: Praktisches Lehrbuch Ungarisch.

Langenscheidt, Berlin–München 1998

Az idegen nyelvek oktatói és tanulóinak körében jó nevű Langenscheidt könyvkiadó gyakorlati magyar nyelvkönyvének 1998-ban megjelent, újonnan átdolgozott kiadása ez az alapozó mű. Érsek Iván korábbi magyar nyelvkönyve a sorozatban régen megérett az átdolgozásra. Az új kiadás egy 287 oldal terjedelmű tankönyvből, két CD-lemezből, egy kísérő füzetből (a gyakorlatok megoldási kulcsa, nyelvtani táblázatok, a legfontosabb beszédfordulatok, egyoldalas tárgymutató, betűrendes magyar–német szójegyzék húsz oldalon) áll. A két CD-lemezen megtalálható a leckék teljes szövege, s emellett leckénként néhány grammatikai, lexikai és kiejtési gyakorlatot is tartalmaz. A hangzós anyagra a nyelvkönyvben piktogram utal.

A szerző és a kiadó előszava azt ígéri, hogy ez a könyv átfogó bevezetést ad a magyar köznyelvbe, és mind egyéni, mind csoportos tanulásra egyaránt alkalmas.

A nyelvkönyv 24 leckéből áll. Ezek önálló tartalmi-didaktikai egységek, ismétlődő leckék beiktatása nélkül. A könyv elején található tartalomjegyzék tanmenetszerűen adja a szövegek címét, a nyelvtant, a nyelvhasználati tudnivalókat. A nyelvkönyvben való tájékozódást egy egyoldalas útmutató segíti. Olyan – tanároknak és tanulóknak szóló – használati utasítás ez, amely teljesen hiányzik némely Magyarországon kiadott magyar nyelvkönyvsorozatból. Bevezetésként tömör áttekintését adja nemcsak a kiejtés, a hangsúly, a mondatdallam szabályainak, hanem a magyar nyelv történetének és szerkezeti sajátosságainak is. Gyakorlati nyelvkönyvek ezzel nem szoktak foglalkozni, de a nyelvész szerző igen helyesen erről nem mondott le. Ezzel és az egész könyv ország- és kultúraismereti irányultságával sikerült megmutatnia, hol van nyelvünk és kultúránk helye a világban.

Minden lecke 4 egységből áll:

- (a) szöveg az előfordulás sorrendjét követő magyar–német szójegyzékkel, megadva a legfontosabb grammatikai információkat is;
- (b) nyelvtan;
- (c) nyelvhasználat;
- (d) gyakorlatok.

A szövegek a nyelvkönyv első részében (1–10. lecke) a mindennapi élet szituációhoz kötődő dialógusok. A két rész közötti átvezetés egyedülálló módon „A szerkesztőség” aláírással egy „Olvasóinkhoz” szóló rövid szöveg. „Megnyugtadjuk

Önök: a legfontosabb nyelvtani formáknak már több mint a felét ismerik. ... A következő részben rövidebbek lesznek a nyelvtani részek. Ehelyett több nyelvhasználatot és országismeretet adunk” (12. lecke). Ez a fogás nagyban fokozza a tanuló sikerélményét.

A szövegek a leckék második részében Magyarország földrajzáról, történelméről, művészetéről és kultúrájáról tájékoztatnak (a magyarok származása, 13. lecke; magyar tudósok és feltalálók, 14. lecke; Budapest nevezetességei, 16. lecke; a Hortobágyi Nemzeti Park, 18. lecke; a Balaton, 20. lecke; két európai rangú magyar szobrász: Kovács Margit és Varga Imre, 22. lecke; a magyar történelem és a borok, 23. lecke; szecessziós építészet Magyarországon, 24. lecke). A 22. és a 24. lecke szövegeinek választása a szerző egyéni érdeklődését mutatja. Szerepel egy népmeserészlet (*Három kívánság* a 19. leckében), két népdal kottával (*Ha felmegyek és Széles a Balaton* a 8., illetve a 20. leckében). Kár, hogy a szépirodalmi szemelvények teljesen hiányoznak. Még a fonetikailag is jól hasznosítható Weöres Sándorverseket is hiába keressük. Nagyon ötletes viszont Janikovszky Éva gyermekkönyveinek felhasználása, amely a felszólító módot (17. lecke), illetve a feltételes módot (19. lecke) szemlélteti kitűnő módon. A Janikovszky-szemelvények változatos betűtípusaikkal olvasási gyakorlatnak is beválnak. A szövegek elején megadott források felhívják az érdeklődő figyelmét a magyarságismereti szakirodalomra.

A nyelvtan tárgyalása lényegre törő, áttekinthető, szemléletes, jól adatolt, tipográfiai is változatos. Egy nyelvtani egységet egy leckén belül igyekszik tanítani, még ha ez néha terjedelmesebbé is teszi a leckét, például a tárgyeset a 3. leckében, a birtoklás kifejezésének lehetőségei a 6. leckében. A szerzőnek van bátorsága nagy lépésekben haladni. A nominális mondatnál indít már az 1. leckében, a tárgyeset már a 3. leckében, az igekötő a 4. leckében, a határozott igeragozás az 5. leckében, a birtoklás kifejezése a 6. leckében előjön. Viszonylag később kerül tárgyalásra a múlt idő (13–14. lecke), a felszólító mód (16–17. lecke), a feltételes mód (19. lecke). Áttekinthetően összefoglal egy-egy nyelvtani problémát, mint például a felszólító mód (17. lecke), névutók (20. lecke), időhatározószók (21. lecke), melléknévi ige- nevek (22. lecke), igekötők és a szórend (24. lecke). A szórend tárgyalásában felhasználja a legújabb magyar nyelvészeti kutatások eredményeit is.

A „nyelvhasználat” (c) fejezet rendkívül változatos, és mind a szókinccsfelvezetés, mind a nyelvtani tudatosítás szempontjából jelentős. Sok szinonima, antonima, alakváltozat, szóösszetétel kerül bemutatásra. Nagy figyelmet kapnak az igevonzatok és az állandósult beszédfordulatok. Jók a tematikus lexikai összeállítások, például az ország- és népnevek (2. lecke), a színek nevei („a piros még csak szín, a vörös már ideológia” – 3. lecke). Figyelmet érdemelnek a „magyar specialitásokra” vonatkozó szókinccs-összeállítások (magyar iskola-rendszer, iskolai osztályzatok, házasságkötés, ételreceptek). Fordítási tanácsokat is találnak a nyelvtanulók. (Például milyen

német megfelelői vannak a magyar *szerez* igének, vagy az *egy-egy* osztó számnévnek?) Aránylag későn tárgyalja a tegezés–magázás/önözés témakörét, de külön foglalkozik a „tetszikeléssel” (12. lecke).

A „gyakorlatok” (d) részben grammatikai és lexikai feladatok találhatók: kiegészítések, átalakítások, mintakövetések, kérdésekre adandó válaszok. Kevés az önálló dialógus-alkotásra és vitára felhívó feladat és az önálló fogalmazás. A 18. leckétől az utasítások a német mellett magyarul is szerepelnek: *Feleljen! Alakítsa át! Írja be a hiányzó végződéseket!*

Változatosak a kötet illusztrációi. A szellemes, kifejező rajzokat Elina Deberdeeva készítette. A situációs rajzok (például házibuli, 2. lecke; hétköznapi, 4. lecke; kulskeresés, 10. lecke) jól hasznosíthatók az önálló képleírasi feladatok megoldásában. A világos és jól áttekinthető térképek Mathias Weis munkái (Európa, 2. lecke; Magyarország, 11. lecke; Budapest, 16. lecke; Balaton, 20. lecke). A fotókat a szerző maga készítette. Különösen az országismeret terén jól használhatók a reáliák szemléletes megjelenítései a rajzokon és a fotókon (naptár, étlap, postai űrlapok stb.).

Jó érzés kézbe venni a szépen kiállított kötetet, amely küllemével beilleszkedik a sorozat darabjai közé, és egyedivé teszi Jens Funke szellemes címlapfotója a Parlament épületéről. A tipográfia, a papír minősége, a színek alkalmazása (a tematikus elkülönítésre) már a kötet kinyitásakor is kellemes benyomást kelt. A gazdag tartalmú könyv használhatóságát, amely túlmutat a kezdő szinten, a tanítás és a tanulás gyakorlata fogja igazolni.

Nádor Orsolya:
Nyelvpolitika.
A magyar nyelv politikai státusváltozásai
és oktatása a kezdetektől napjainkig.

Books in Print, Budapest, 2002. 246 p.

Az alkalmazott nyelvészetnek egyre népszerűbbé váló ága a nyelvpolitika, mely az utóbbi évtizedben mind több nyelvész, kutató érdeklődésének középpontjába került, és jelentős számú írással, kötettel gazdagította a tudományos irodalmat. Népszerűsége nem véletlen, hiszen a nyelven keresztül érvényesülő politikai gyakorlat meghatározó a nyelv megőrzésének szempontjából mind egy adott államon, mind a régióon belül. Kevés olyan művet ismerünk azonban, melynek középpontjában a magyar nyelv nyelvpolitikai státusának történeti áttekintése áll, egészen a kezdetektől – a honfoglalástól – napjainkig. A *Nyelvpolitika* című kötetben áttekintést kapunk a magyarnyelv-oktatási modellek történetiségéről is, melyek a mindenkori nyelvi tervezéssel foglalkozó szakemberek számára alapos ismereteket adnak.

A kötet szerzője, Nádor Orsolya, aki a Károly Gáspár Református Egyetem, valamint a Pécsi Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programjának oktatója, széles körű nyelvészeti, oktatáspolitikai, történettudományi ismereteiről publikációit követően 1998-ban megvédett kandidátusi értekezésében is tanúságot tett. A kötet a kandidátusi értekezés átdolgozása, s nemcsak a szociolingvisztika iránt érdeklődőknek, nyelvészeknek nyújt a térségre vonatkozó nyelvpolitikai ismereteket, hanem az oktatáspolitikai alakításában részt vevő szakemberek, illetve a régióval foglalkozó történészek számára is hasznos, jól összefoglalt tudásanyagot kínál.

A nyelvpolitika komplexitásának ismeretében a szerző az alkalmazott nyelvészet egyéb ágai (a nyelvi tervezés, a nyelvművelés, a szociolingvisztika és a pszicholingvisztika) kutatási eredményeinek felhasználásával, valamint néhány nem nyelvészeti jellegű tudományág (a kisebbségpolitika, a kisebbségi jog, a művelődéstörténet és a politikatudomány) megfelelő vonatkozásainak felhasználásával mutatja be a magyar nyelv státusának változásait és oktatását a régióban. Mindezt a tőle megszokott objektivitással és alaposággal teszi, a szakterületen íródott publikációk teljes áttekintésének igényével. Ennek bizonyítéka a rendkívül részletes bibliográfia, mely mind történetiségében, mind a vonatkozó szakterületek tekintetében önmagában is jelentős segítséggel szolgál az e területtel foglalkozó kutatóknak.

A *Politika, nyelv, oktatás, interetnikus kapcsolatok* c. fejezet a nyelvpolitika megjelenését, valamint legfontosabb írásait tekinti át. A szakirodalom ugrásszerű növekedésének okát (a 80-as évek közepétől) elsősorban nem nyelvészeti, hanem társadalmi okkal magyarázza a szerző: azokkal a XX. századi nemzeti önállósulási törekvésekkel, melyek „a politikai küzdelmek nyelvi háttérét jelentik”. A leginkább jellemző témakörök felsorolásából külön kiemelném az „általános emberi jogok és a nyelvi jogok a nemzetközi és kétoldalú szerződések tükrében” témát, amely – az érintett nemzetközi szervezetek (Európa Tanács, ENSZ, EBESZ) figyelmének középpontjába kerülve – ténylegesen egyre több nemzetközi dokumentumnak alkotja fontos elemét – visszahatva a nyelvpolitikára mint tudományágra is.

Ebben a fejezetben különös figyelmet szentel a szerző a nyelv, az oktatás és a kisebbségi kérdés összefüggéseit vizsgáló Tove Skutnabb Kangas publikációinak, felhívja a figyelmet továbbá Szépe György egyedülálló nyelvpolitikai előadásaira (a Pécsi Tudományegyetemen is), valamint Kiss Jenő szociolingvisztikai munkájára, aki a nyelvpolitikai jellemzők feltárásához a demográfiai, területi, társadalmi sajátosságok és az írásbeliség szintjének figyelembevételét javasolja.

A magyar nyelv nyelvpolitikai státuszának változásait az alkalmazott nyelvészeti megközelítés mellett politikai és nyelvoktatás-történeti eredmények segítségével az alábbiak szerint határozza meg:

1. A honfoglaló magyarság által törvények által nem szabályozott „országos főnyelv”;
2. A hétköznapi kommunikáció szintjén használt nyelv, melyet „állami szinten” a nemzetközi kommunikációban is használt nyelvvvel helyettesítenek;
3. A vernakuláris nyelvek egyikeként a magyart a használók előnyösebb helyzetbe akarják hozni;
4. A nemzetté válás folyamatában a régió más nyelvei az előzőleg kiemelkedett nyelvvvel kerülnek szembe, kezdetben egy korábbi állapot visszaállításhoz lépnek vissza az elszakadási törekvések során;
5. Többségi nyelv – kisebbségi nyelv viszonyrendszer kialakulása, ami a magyar státuszát a területi elhelyezkedéstől teszi függővé.

A változások tekintetében a szerző mindig a kor általános nemzetstratégiai tendenciáit tekinti meghatározónak. A felsorolt tendenciák közül külön hangsúlyoznám az alkotmányos szinten megfogalmazott jogi biztosítékok szerepét, melyeknek különösen a modern polgári demokráciákban van alapvető szerepük. Az alkotmányos garanciák mellett egyéb belső jogi garanciák is léteznek, ám a gyakorlat szerint ezek érvényesülése gyakran megkérdőjelezhető. A fenti nyelvpolitikai státuszváltozatokhoz kapcsolódó magyarnyelv-oktatási változatokról szintén áttekintést ad a fejezet.

A *magyar nyelv státuszának változásai* c. fejezet a magyarságnak az ugor nyelvrokonoktól történő szétválásától kíséri nyomon a magyar nyelv státuszának változá-

sait. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy az államszervezést követően az ország területén használt különböző élőnyelvek nyelvpolitikai státusukat tekintve vernakuláris nyelveknek minősülnek. A „lingua franca” szerepét írásban a latin töltötte be, de államnyelvnek ez csak de facto volt nevezhető, hiszen ekkor a szokásjog alapján történt a magyar és latin nyelv használata az egyes kommunikációs színtereken. A nyelvhasználat kettősségét elemzi a szerző Árpád-házi, Anjou és vegyesházi királyaink idejéből is. Miközben áttekinti a magyar nyelv státusának megváltoztatására irányuló törekvéseket, *A nyelvpolitikai helyzet változásai a Kárpát-medencében a XIX. század második felétől a Monarchia felbomlásáig* c. rész felvázolja a Kárpát-medencei etnikumok nemzeti identitásának alakulását. Megállapítja, hogy a nemzeti identitás tudata váltja fel ezen népcsoportoknál azt a hungarus-tudatot, melynek értelmében korábban az országhoz való tartozás dominált; a XVIII–XIX. században kezdődik meg ugyanis a nemzeti nyelv kimunkálásának alapján a nemzetté válás folyamata.

A korszak nyelvpolitikai szempontból legfontosabb dokumentumaként említi a szerző az 1868. évi XLIV. törvénycikket, mely kimondja, hogy Magyarország lakói nemzetiségre való tekintet nélkül egyenrangúak; újra deklarálva, hogy az ország államnyelve a magyar, mely ezzel ismét elnyeri a „lingua franca” státust a nemzetiségi nyelvekkel szemben. A törvényben lefektetett jogokat az elkövetkező évek szigorító intézkedései korlátozták, a leginkább támadott nyelvpolitikai intézkedés gróf Apponyi Albert nevéhez fűződött.

A magyar mint kisebbségi nyelv státusa az 1. világháborút követő békeszerződések eredményeként, az etnikai szempontok figyelmen kívül hagyásával jött létre. A szerző Raffai Ernő statisztikai adatait alapul véve mutatja be a szomszédos államokba került magyar nyelvű közösség nyelvi helyzetét – kiemelve, hogy az elkövetkező időszakokban felerősödtek bizonyos jelenségek, mint például az asszimilációs trendek. Hangsúlyozza, hogy a kisebbségi nyelv létezése szoros kapcsolatban van az adott ország rendelkezéseivel, az ott létező hétköznapi gyakorlattal, valamint a nyelvnek a kisebbségi státus előtti tradícióival: a nyelv és a kultúra kapcsolatában felerősödik a nyelv védekező, identitást megőrző jellege. Ezt a jelenséget ma is gyakran látjuk igazolva a kisebbségben, elsősorban a szórványban élő magyarok nyelvhasználatának igényességét – az anyaországi nyelvhasználatnál zártabb rendszerű nyelvi rendszert – tapasztalva.

A magyar nyelv oktatása mint nyelvpolitikai eszköz c. fejezet a nyelvpolitika egyik legérzékenyebb területének, az oktatási jogok érvényesülésének, a magyar nyelv oktatásának kérdéskörét vizsgálja. A határon túli magyar közösségek nyelvi és kulturális autonómiai törekvéseinek egyik fő célja a teljes, minden szintet átfogó magyar nyelvi és/vagy nyelvű oktatás megteremtése – mai tapasztalataink alapján több-kevesebb sikerrel. Az ezt biztosító nemzetközi dokumentumokat tekinti át

a szerző, majd felvázolja a magyar nyelv oktatásának történetiségét: a magyar mint anyanyelv oktatását a „lingua vernacula” státus idején, a magyar nyelv oktatását külföldön, illetve második és államnyelvként. A magyar mint kisebbségi nyelv oktatása az utódállamokban a magyar közösségek nyelvvesztésének felgyorsulása miatt az asszimilációs trendek megállítása, esetleg visszafordítása szempontjából elsődleges. A szerző kiemel néhány meghatározó jegyet, mely a magyar mint kisebbségi nyelv oktatásának modelljét alakította: ezek közül a geográfiai elhelyezkedés, a teljes spektrumú anyanyelvű iskolarendszer megléte kiemelten fontos. Itt jegyzem meg, hogy ez utóbbinak jelentőségét felismerték mind a határon túli magyarsággal foglalkozó anyaországi, mind a határon túli politikusok és szakemberek. Ennek eredményeként indult meg Romániában magyarországi támogatással az Erdélyi Egyetem, és ennek fényében kezdődnek meg 2003-ban a szlovákiai magyar egyetem létrehozásának előkészületei.

A kisebbségi kérdéssel mélyebben foglalkozó szakemberek bizonyára egyetértenek azzal a megjegyzéssel is, miszerint a kisebbség anyanyelvoktatásának támogatottsága mindig az adott utódállam hatalmon levő kormányának toleranciájától függ, és sajnos csak kismértékben a bemutatott kisebbségvédelmi nemzetközi dokumentumoktól.

A nyelvpolitika általános kérdéskörének, valamint a régió nyelvpolitikai jellegzetességeinek, nyelvoktatási modelljeinek áttekintését követően a szerző az említett tendenciák érvényesülését egy konkrét kapcsolatrendszeren: a szlovák–magyar interetnikus kapcsolatok elemzésén keresztül mutatja be. A *Nyelvpolitikai és magyarnyelv-oktatási változatok a szlovák–magyar kapcsolatrendszerben* c. fejezet nemcsak nyelvi kérdéseket taglal, hanem a szlovákok nemzeti identitásának kialakulását, az interetnikus kapcsolatokat is áttekinti. A történeti folyamatok bemutatását követően a magyarországi szlovák nemzetiség és a szlovákiai nyelvtörvényeken keresztül a szlovákiai magyar közösség nyelvi jogainak elemzésével állítja párhuzamba a két ország nyelvpolitikáját. A magyarországi szlovákság történetének, lélekszámának alakulása mellett a szerző kitér a magyarországi kisebbségvédelmi rendszerre, hiszen a magyarországi törvényhozás külön, a nemzetiségek bevonásával készült törvényben biztosítja a kisebbségi önszerveződést és nyelvi jogokat. Helyesen állapítja meg, hogy bár a törvény és egyéb jogszabályok biztosítanak ugyan minden – a kisebbségvédelemhez szükséges – egyéni és kollektív jogot, de mindez nem elégséges az évszázadok óta kisebb-nagyobb mértékben jelen levő asszimiláció megállítására. Az „önpusztító” attitűd megállításának szükségességében látja a szerző az identitás megőrzésének lehetőségét. Ezt a magatartást határozottan elkülöníti a szlovákiai magyarság önvédelmi magatartásformáitól, melyek a közösség megmaradására irányulnak, nap mint nap szembekerülve az erőszakos asszimiláció különféle változataival. Az erőszakos asszimiláció példái azok a nyelvtörvények,

amelyek a magyart mint kisebbségi nyelvet az addigiaknál sokkal hátrányosabb helyzetbe kényszerítették. Azzal, hogy a szlovák nyelv az országban kizárólagos „lingua franca” státust ért el, erősen korlátozták a többi honos nyelv használati körét. A szerző ismerteti a törvény előkészítésével kapcsolatos azon előzményeket, melyek gyakran felszított indulatokkal telített belpolitikai csatározások eszközévé is tették a kisebbségi kérdést. Bemutatja, hogy az 1990-ben elfogadott nyelvtörvény a nacionalista indulatok keresztüztüében a magyarok szeparatista és irredenta törekvéseinek hangsúlyozásával a jogilag magasabb, és a nemzetközi dokumentumok érvényességét is áthágta. Hasonlóan értékeli a második, 1995-ben elfogadott törvényt, mely az első, bevezető részben megfogalmazott indoklásban történeti (százéves sérelmeket felsorakoztató) és jogi szempontokkal magyarázza az egyébként rendkívül diszkriminatív dokumentum szükségességét.

Az utolsó fejezet tehát magyar–szlovák viszonylatban mutatja be a nyelvpolitikai és magyar nyelv-oktatási státusok vonatkozásában ismertetett folyamatokat számos dokumentum segítségével, s megpróbálja feltárni az eltérő tendenciák hátterét. Ezek az eltérések eredményezték a magyarországi nemzetiségpolitikát a ma már az asszimiláció határára került szlovák kisebbség nyelvének, kultúrájának megtartására, valamint ezzel ellentétben a szlovák kisebbségpolitikát a magyar közösség vonatkozásában.

Nádor Orsolya kötetét nemcsak a nyelvészek, a politológusok és a történészek, hanem a határon túli magyar kisebbségekkel foglalkozó szakértők, politikusok figyelmébe is ajánlom.

MESTERHÁZY SZILVIA

Nyomárkay István: Anyanyelvi ébredés és hagyomány nálunk és szomszédainknál

Lucidus Kiadó, Budapest 2002.

Nyomárkay István könyve egy kevésbé kutatott, részleteiben sok újdonságot feltáró mű, amely a „Kisebbségkutatás Könyvek” sorozat keretében az elmúlt évben látott napvilágot.

A munka középpontjában az *Anleitung zur deutschen Sprachlehre*¹, majd ennek átdolgozott kiadása, a *Verbesserte Anleitung zur deutschen Sprachlehre*² áll; ez a német nyelvtan alkotja annak a vizsgálódásnak az alapját, amelybe a szerző bevonja a korabeli – XVIII. század végi és XIX. század eleji – magyar, horvát, szlovák és szlovén (krajnai) nyelvtanokat, utalva a XVIII. századot megelőző nyelvtani hagyományra és a modern grammatikai elméletekre. A könyv abból az alaptételből indul ki, hogy a szláv nyelvtanok legfőbb forrása, kiindulópontja a német grammatikákban keresendő, míg a magyar grammatikáknál a német hatás mellett jóval dominánsabban jelentkezik a latin hagyomány és a magyar grammatikai tradíció. A szláv grammatikák tanulmányozását külön érdekessé teszi, hogy a szerző felvesz a vizsgált korpuszba olyan nyelvtant is, mely egyben a szláv nyelv első kodifikációs kísérlete is³.

A könyv hét egységre tagolódik. Az előszóban, a bevezetőben említettek és az ábécéskönyvek elemzését követi az írás törzsrésze, melyben a bécsi grammatika hatását számos példa mentén részletesen vizsgálja a szerző. A legfőbb konklúziókat tartalmazó összefoglalás után megtaláljuk a vizsgált grammatikák listáját, majd függelékben tíz grammatika címlapját tekinthetjük meg.

A fejezeteket és az alfejezeteket – a bevezetőtől a grammatikák elemzéséig – ötven gondolati egységre osztja. A gondolati egységek végén olvashatók a részkonklúziók.

Az Előszóban áttekintést kapunk a vizsgált grammatikák felosztásáról, megszületésük körülményeiről és a könyvek céljáról.

¹ A német nyelvtan útmutatója (ford. P.K.) Bécs, 1765.

² A német nyelvtan javított útmutatója (ford. P.K.) Bécs, 1785. Ez a kiadás szolgál az elemzések alapjául.

³ *Grammatica slavica auctore Antonio Bernolák. Ad Systema Scholarum Nationalium in Ditionibus Caesaro-Regiis introductum accomodata. Posonii (...)*1790.

A témával foglalkozó korábbi kutatási eredményeket összegezi, s egészíti ki ott, ahol azt szükségesnek tartja, s rámutat azokra a pontokra, amelyeknek esetében további vizsgálódást tart szükségesnek. A kiegészítésre példa Jachnow⁴ tanulmányának továbbgondolása, aki a tanító nyelvtanokat nyolc típusra osztotta a tárgynyelv, a metanyelv és a grammatikai modell szempontjából⁵. Nyomárkay felhívja a figyelmet arra, hogy létezik olyan anyanyelven íródott nyelvtan, amely alkalmazza az anyanyelvi és a tárgynyelvi modellt is. Ilyen Kratzner János Ágoston magyar nyelven írott nyelvtana⁶, amely kitér a két nyelv közötti különbségekre is. A szerző fontosnak tartja – és meg is valósítja – más szlavóniai, kaj-horvát és magyar nyelvtanok részletes elemzését is.

A kutatás mindvégig szem előtt tartja azt a fontos szempontot, hogy a vizsgált nyelvtanok majd mindegyike – egyetlen kivétellel⁷ – nyelvtanítási, s nem tudományos céllal íródott. Sőt a kor felfogása kifejezetten károsnak ítélte túlzott elméleti magyarázatot, mert az nehezíti a gyakorlati nyelv használatának megértését.

A korszakban nem jelentett többet a grammatikaírás a nyelv technikai és formai sajátosságainak feltárásánál. A korszak filozófiai felfogásának, a felvilágosodás eszméinek megfelelően a nyelvtanírók a „használható (vagy annak vélt) nyelvtanulás elérését tartották a legfontosabbnak”, az érthető beszélt nyelvi és írásos kommunikáció elsajátítását helyezték előtérbe.⁸ A nyelvtanulást elősegítő gyakorlati célt a kutatott nyelvtanokban behatárolták a klasszikus latin hagyomány által nyújtott keretek, korlátok, s a nyelvtanírók ezeket a kereteket töltötték fel a metanyelvi tartalommal. Az elemzésből kitűnik, hogy a bécsi grammatika a nyelvtan feldolgozásnak a mintáját, a klasszikus hagyomány pedig a keretét adta. Nyomárkay két megvalósítási módot különít el. Az egyik mód a német feldolgozási minta mentén halad, és összehasonlítja a bázisnyelvet a minta- s helyenként a metanyelvvvel. A másik út pontosan az idegen minta nyomában jár, s csak nagyon kiugró, indokolt esetekben fordul kontrasztív módszerekhez, s így szinte kritika nélkül követi a mintát. Összességében azt mondhatjuk, hogy a szerző a párhuzamok és összefüggések rendszeres feltárására helyezi a hangsúlyt, s módszere kontrasztív jellegű.

⁴ Helmut Jachnow: Zur Entwicklung sprachtheoretischer Konzeptionen in der kroatischen und serbischen Grammatikschreibung des 17., 18., und 19. Jahrhunderts: Sprachbegriff, Grammatikbegriff und Satzbegriff. *Suvremena lingvistika* 17, sv. 1-2, br. 31-32. Zagreb, 1991. 59-86)

⁵ Jelesül, hogy azok anyanyelvi nyelvtanok vagy sem, anyanyelven íródtak vagy sem, s hogy alkalmazták-e a tárgynyelvre kialakított modellt. A nyolcas felosztást ezek kombinációja adja.

⁶ Új Német Grammatika (...) Irt és Nyomtattott Kratzner János Ágoston (...) Posaiban (...) 1787

⁷ Grammatik der kroatischen Mundart. Neu bearbeitet und herausgegeben von Ignaz Kristijanovich (...) 1837

⁸ Bár – ahogy azt a könyv szerzőjének megállapításaként is olvashatjuk – a helyes beszéd és írás mintájaként az írók nyelvét tekintették. „... a múlt és jelen legjobb íróinak példáján tanulva” – idézi a szerző Gottschednek, a „Kern der deutschen Sprachkunst” írójának szavait.

Megkönnyíti a könyv megértését, ha először alaposan áttanulmányozzuk a könyv végén található „tárgyalt, illetve hivatkozott grammatikák” jegyzékét, illetve a Bevezető utolsó lapjain⁹ található felsorolást, és csak ezután fogunk bele az olvasásba, mivel a vizsgált nyelvtanokra vonatkozó utalásokat, megjegyzéseket és felsorolásokat néhol csupán a különösen figyelmes olvasó képes követni.

Az előszót és a bevezetést a „Mária Terézia oktatási reformja és az ábécés könyvek” című rész követi, amely a nyelvtanok megszületésének pedagógiatörténeti okait¹⁰ vizsgálja, áttekinti a meghatározó történelmi eseményeket¹¹. Ebben a részben tárgyalja bővebben a *Verbesserte Anlietung zur deutschen Sprachlehre* megszületésének előzményeit és körülményeit, majd röviden felvázolja a német, magyar és szláv grammatikai hagyományt. A szerző megállapítja, hogy a fejezetcímben feltüntetett ábécéskönyvek, illetve a *Verbesserte Anlietung* és a mintájára készült nyelvtanok elsősorban példákban mutatnak hasonlóságot. Az ábécéskönyvek a betűk ismertetése után olvasási és szótagolási példákat tartalmaznak. Mindegyik esetben hangsúlyos a hasonló hangzású szavak helyes ejtése, s megtalálható az ennek gyakorlására szolgáló homofón-lista. Kutatja a bécsi grammatika feltételezett szerzőjének vagy szerkesztőjének kilétét is, de nem sikerült pontosan kiderítenie. Az ábécéskönyvek rövid szövegeiből és a könyv példáiból is az tűnik ki, hogy elsősorban a köznapi beszéd fordulataira, jelenségeire helyezték a hangsúlyt, mindazonáltal a grammatikákban kézenfekvőbben kimutatható a bécsi nyelvtan hatása.

„A bécsi grammatika és hatása” fejezet alfejezetekre tagolódik. Felosztása követi a vizsgált grammatikák szerkezetét és nézőpontjait. Az általános bevezető legfontosabb része megismerteti az olvasót a bécsi grammatika (latin alapú!) felosztásával, s ennek tükrében a vizsgálandó nyelvtanok felosztásával.

A helyes beszéd és a helyes olvasás rész három tabella (=szabály) kontrasztív vizsgálatára terjed ki, a betűk, a szótagolás és az olvasás szabályait öleli fel. A betűk értelmezése eltér napjaink nyelvészeti felfogásától; a klasszikus grammatikák mintájára egyszerre takarja „a betűk nevét (nomen), az alakját (figura, karakter) és a hangértékét”. Oktatásmódszertani szempontból külön figyelmet érdemel a betűk lehetséges kapcsolódásának tárgyalása, mely a XVIII–XIX. században elsősorban a helyesírás szempontjából volt különösen jelentős, de kitér a kiejtés szabályaira is. A szótagolással (=betűzéssel!) foglalkozó részben határozzák meg a nyelvtanok a szó fogalmát. Mai szemmel is érdekes és aktivizálható az a felosztás, amelyet idéz a szerző; a szavak feloszthatóak „egyszerű, összetett és ’meghosszabbított’ (=képzett) csoportokra”. Az olvasás tanításának sajátossága, hogy metodikailag láncot

⁹ 14–16. p.

¹⁰ Általános tanügyi reform. Ratio educationis (1777)

¹¹ A nyelv a nemzeti identitástudat meghatározó részévé válik, felkerül az országgyűlés napirendi pontjai közé.

alkot, s egyértelműen mondat alapú. A hangot a szóval, a szót a mondattal, a mondatot pedig a beszéddel köti össze. Ennek a résznek a szoros tartozéka az írásjelek bemutatása, mellyel a helyesírási és a hangsúlyozási rész is foglalkozik. Figyelemre méltó a hanglejtés vizsgálatához fűződő megjegyzés, amely a bécsi grammatika megállapítását emeli ki. „A beszédet (...) az érzelmek, szenvedélyek kifejezésével is érthetővé kell tenni. Sorra veszi a hangszín és a hanglejtés szempontjából a különböző érzelmeket (harag, szeretet, félelem, bánat, gyűlölet, részvét).”

A hangsúlyozás tárgyalásának furcsasága a bécsi grammatikában – amit a többi tárgyalt nyelvtan is átvész –, hogy ez a rész nem a tanulóknak, hanem a tanítóknak íródott. A hangsúlyozás az elemzésben – és a nyelvtanokban – a kvantitás kérdésével foglalkozik.

A kiejtés és az intonáció megjelenítésének tárgyalásánál, s a későbbi vizsgálatok során is megjelenik az a szerzői nézőpont, mely elkülöníti a szabályokat leíró és a példákat egybevető, valamint a csak a példákat összehasonlító grammatikai megközelítést. Ezen belül pedig hangsúlyt fektet a nem egyértelmű szabályokra, a példák összehasonlítása esetén pedig az üres kategóriákra, az adott nyelvtanban hiányzó részekre, az átvételekből adódó hibás következtetésekre, az anyanyelvi normát helyenként eltorzító megállapításokra, valamint a forrás felkutatására.

A helyesírás leírása szintén egymásra épülő rendszerek sora. A helyesírás témakörét tárgyalja a betűk, a szótagok és a szavak írásában, illetve az elválasztás szabályait a szavak és a mondatok esetén. Megjelennek olyan modern oktatásmódszertani, leíró nyelvtani gondolatok, mint például a helyesírás három alapelve: a kiejtésen, a szóelemzésen és a hagyományon alapuló helyesírás tétele. Ebben a részben két különlegesség is előkerül; először tárgyalja a tipikus hibák és a – mai nyelvoktatási módszerekben talán furcsán hangzó – „fölösleges betűk”¹² kérdését.

A szótant, illetve az alaktant egyben elemzi a könyv leghosszabb egysége, s egyben ez tér el leginkább a mai nyelvtani felfogásoktól. Az elemzett nyelvtani jelenségek tárgyalása spirálisan újra és újra előbukkan. A terjedelem oka a tanulmányozott nyelvtanok felfogásában keresendő, ezek mindegyike ugyanis a latin hagyományból indul ki. „A latin grammatikairás értelmezésében a grammatika megalkotása lényegében egyet jelentett a szófajok tárgyalásával”, a szavakat ítélik a nyelv legfontosabb részének, mivel (a) „a konkrét vagy az absztrakt valóság ábrázolása”, (b) „az emberi beszéd szintagmatikus tagolásának előfeltétele” és (c) a „nyelv morfológiai struktúrájának jellemzője”. A szótan/alaktan tárgyalása igen tág – morfológiai, szintaktikai és szemantikai – alapokon nyugszik. A szerző logikusan tárja fel a felosztási kategóriák egyszerűsödési folyamatát¹³, melynek eredményeként a *Verbesserte Anlietung*

¹² Olyan betűk, melyeket a kiejtésben nem hallunk.

¹³ Ennek eredményeként a XVIII. század második felére két fő beszédrészt (=szófajt) különítenek el: „amelyikről valamit mondunk” és „amelyik valamit mond”.

elkülöníti a 'dolgok megnevezését', a 'cselekvést és szenvedést kifejező szavakat' és a 'meghatározó' szavakat, melyeket további kategóriákra bont; valamint az alakjukat változtató és nem változtató beszédrészeket. Mivel a grammatikai szakszavak kialakulásának tanúi is vagyunk, így egyes jelenségek megnevezéseinek több variánsával is találkozunk. Például a főnevek nemének szakszavai a következők lehetnek: *sexus*, *Geschlechtswort*, *nemző szó*, *névmutató*, *cikkely-szó*, *castica*, *Artikel*. A főnevek neveit a nyelvtanok csoportosítják jelentés és végződés szerint is. A főnevek nemének elemzéséből jól kitűnik az a több helyütt előbukkanó jelenség, hogy ugyan a vizsgált grammatikák megtartják a *Verbesserte Anlietung* felosztását és kategóriáit, de a szükséges helyen megfogalmazzák, bemutatják a tárgynyelv szabályainak sajátosságait¹⁴ is.

A következő rész a ragozás kérdéskörével foglalkozik: miként változtatják a szavak alakjukat, és milyen módon kapcsolódnak egybe. Az esetrendszerrel figyelhető meg leginkább a latin, illetve a német grammatikai hagyomány megjelenése. A magyar nyelv szempontjából fontos, hogy a magas és a mély hangrendű szavakra vonatkozó kutatások eredményét is itt olvashatjuk. Miként Nyomárkay kimutatja, ezekben a részekben hanyagolják el leginkább a nyelvtanírók a használatra, alkalmazásra vonatkozó leírást.

Szintén a könyv egészére is jellemző: példaanyaga igen bőséges, állításainak helyénvalóságát idézetekkel támasztja alá; az alapos kontrasztív vizsgálatnak alávetett idézeteket párhuzamosan, a grammatika megírásának nyelvén közli.

Az ige kategóriájának vizsgálata is figyelemre méltó a mai nyelvtanárok számára, hiszen az elemzésben újabb szempontokat fedezhetnek fel. Csak egyetlen tárgyalt példát említek, Farkas János¹⁵ igékre vonatkozó felosztását, mely leginkább egyezik a bécsi grammatika szerkesztésével. Ő ekképpen osztályozta az igéket: „jelentés (aktív, passzív, mediális), szerkezet (egyszerű, összetett), képzés (denominális, deverbális), személy (személyes, személytelen) és ragozás (szabályos, rendhagyó)”. A könyv külön alfejezetben tárgyalja az igenemek, az igeidők, az igemódok és a participiumok¹⁶ XVIII–XIX. századi német, szláv és magyar megközelítési módjait.

A szintaxist tanulmányozó fejezetben újra hangsúlyossá válik a gyakorlatközponú megközelítés¹⁷, a szavak összekötésének („összveillesztés”, „megegyezés”) és elrendezésének („összveigazítás”, „vezérlés”) leírásai a beszéd tükrében kerülnek nagytól alá. Elkülönül az ige és a névszók szintaxisa. Érdekességként megemlítem,

¹⁴ Ugyanerre példa még a szintaxis témájának tanulmányozása.

¹⁵ Farkas János: *Ungarische Grammatik für Deutsche (...)* Wien, 1816.

¹⁶ Egyes vizsgált nyelvtanok önálló szófajként kezelték, s helyenként a melléknevek, illetve az igék csoportjába sorolták.

¹⁷ Kratzner (l. 6.jegyzet) „felhívja a tanuló figyelmét arra is, hogy a megfelelő regulát ne alkalmazza mechanikusan, hanem előbb 'derekasan gyakorolja magát némely könnyű írásokban', mert különben megeshetik, hogy olyan szókat kapcsol össze, melyek 'szokásba nem vétettek'.”

hogy egyebek mellett itt tárgyalja a különböző méltóságok, tisztségek, földrajzi megnevezések struktúráját, a birtokviszony kifejezésének módjait, a helyhatározói és a jelzős szerkezeteket és a *habeo* ige szerepét.

Nyomárkay István bemutatja a nyelvtanok közötti – részben kölcsönös – összefüggéseket, melyeknek kiindulópontja a bécsi grammatikák mellett a latin grammatikai hagyomány. A latin és a német nyelv adta keretek, szabályok és az illusztráló példák megjelennek mindegyik vizsgált nyelvtanban, a helyenkénti eltéréseket a kirívó tárgynyelvi sajátosságok okozzák. A magyar nyelvtanok elsősorban a szerkesztés és a tagolás tekintetében mutatnak hasonlóságot a bécsi grammatikával, mégis elsősorban – részben a grammatikai hagyomány okán – a latin grammatikai hatás mutatható ki. A szláv nyelvtanok eddig nem tárgyalt tulajdonságait tárja fel a szerző, jelentősen gazdagítva ezzel grammatikatörténeti ismereteinket.

A mű elolvasása után nyilvánvalóvá válik annak bizonyítása, hogy a *Verbesserte Anleitung*, illetve annak más nyelvekre gyakorolt hatása áttörést jelentett a térség grammatikáinak történetében – elsősorban azzal, hogy a német nyelvi modellt helyezte előtérbe a latinnal szemben, és gyakorlati, oktatási céllal íródott.

A könyv mindazok számára hasznos olvasmány, akik érdeklődnek a történeti nyelvészet, a nyelvtanírás iránt, valamint akik valamely idegen nyelv oktatásával foglalkoznak.

PELCZ KATALIN

Péntek János:
A megmaradás esélyei.
Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány,
egyetem Erdélyben

A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága,
Budapest 1999.

Péntek János a Babe^o–Bolyai Tudományegyetem magyar tanszékének nyelvész professzora, aki gyakran megfordul magyarországi konferenciákon, egyetemeken. Magam is többször hallottam előadásait, amikor Pécsre látogatott.

A kötet a szerzőnek az elmúlt tíz esztendőben tartott előadásait és már megjelent publikációit tartalmazza. (A nyelvészeti tematikán túl az írások művelődéstörténeti jelentőségére is felhívnom a figyelmet.) A tanulmányok hangvétele sokszor szubjektív (ezt az író nem is rejtegeti), de ez nincs a kötet kárára, sőt az olvasó lelkét melengeti, hogy rátalál a romániai magyar nyelvű irodalom morzsáira; olvashat odaillő sorokat Sütő Andrásról, Tamási Árontól, Székely Jánostól stb. Gyakorlati példáinak segítségével az olvasó könnyebben átéli a magyarság gondjait, problémáit.

A szerző teljességre törekedve sorolja fel és ismerteti röviden a jelentőségét azoknak a Romániában megjelent tankönyveknek, tanulmányoknak és egyetemi jegyzeteknek, amelyek hozzájárultak ahhoz, hogy a nyelv megmaradásáért folytatott küzdelem eredményes legyen. (Ilyen pl. Szilágyi N. Sándor: *Hogyan teremtsünk világot*; Csicsó Antal: *Apró ábécé* stb.)

A kötet első három fejezete – mint erre a címből is következtethetünk – több nézőpontból vizsgálja az erdélyi magyarság jövőjét, megmaradásának esélyeit. A negyedik fejezet egy kicsit a múlttal foglalkozik: azokat a tudós embereket mutatja be, akik példaképei a jelen nyelvészeinek, s akik tevékenységükkel hozzájárultak az erdélyi magyar nyelvtudomány fejlődéséhez.

Az *Anyanyelvi oktatás kisebbségben* c. fejezet nyolc kisebb tanulmányt tartalmaz. *Anyanyelvi oktatás és az anyanyelv oktatása Erdélyben* címmel az 1989 utáni anyanyelvoktatás problémáival ismerkedhetünk meg. Az új helyzet új gondja a pedagógus- és tankönyvhiány, majd pedig még az ezredfordulón jelentkező tanulóhiány is. Ez utóbbi miatt az életbe lépett oktatási törvény értelmében az ezredforduló

után nagy a veszélye annak, hogy szórványban és a kis falvakban megszűnik az anyanyelvi oktatás.

Nagy teher nehezedik mindenkire, aki anyanyelvoktatással foglalkozik. Legfontosabb a minőségi oktatás, ehhez azonban minőségi tankönyvek, módszertani segédkönyvek kellene (mint pl. Nagy Géza – P. Dombi Erzsébet: *A magyar nyelv iskolai tanulmányozásának módszertana*. Babes–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár 1979), tárgyi feltételek és színvonalas tanári munka, valamint – természetesen – anyaországi segítség.

Az iskola kétnyelvűsége és kettősnyelvűsége kisebbségben c. fejezet arra a paradoxonra mutat rá, hogy bár a kisebbségi oktatás általában kétnyelvű, és az állam megköveteli az államnyelv ismeretét, módszeresen mégsem idegen nyelvként oktatja, vagyis nem megtanulható eszközökkel – az ideológiai korlátok miatt. Ez az eredménytelen tanulás később hátrányt jelent például az egyetemi felvételin. (Ma már magyarul és románul is megírhatók a felvételi tesztek.)

Az oktatásban lehetőség lesz arra, az alternatív tankönyvek és programok készüljenek. Ezek az író szerint akkor eredményesek, ha alkalmazkodnak a tanulók sajátos nyelvi helyzetéhez. Elképzelése szerint a székely területek számára olyan tankönyvet kell írni, amelyek figyelembe veszik a néprajzi és nyelvi hagyományokat. A határ menti nagyvárosok iskoláiban az anyaországihoz hasonló alternatívák érvényesülnének, míg a szórványban élő magyar lakosság anyanyelv-oktatási programjának fő célja a nyelvi gondozás, a nyelvmentés, a nyelvi környezetvédelem lenne.

Az oktatás hagyományai, lehetőségei és esélyei a határokon túl című tanulmány gyöngyszeme a Tánzos Vilmos által összegyűjtött farkaspataki – az Ómagyar Mária-siralomra emlékeztető – archaikus ima, amelyet nem ok nélkül említ meg a szerző. A példa segítségével mutat rá az intézményesített oktatás és a kisebbségi oktatás gondjaira. Maga a példa azt közvetíti, hogy a régi világban nagy gondot fordítottak az imaszövegek, énekek, mesék, legendák családon belüli megtanítására. Minden nyelvcseré esetében az anyanyelv legtovább az imaszövegekben maradt fenn (csángók), de ez a szokás az írásbeliséggel, az állami nyelvoktatás elterjedésével veszélybe került. A jelen tapasztalatai pedig éppen azt mutatják, hogy a közösségek nyelvhasználatát és oktatását nem a hagyományok határozzák meg, hanem az oktatáspolitikai.

Évente csökken a magyar tanulók száma, nincs a magyarul oktató tanárok számára szervezett továbbképzés, s nem ellenőrzik kellőképpen a magyar nyelvű oktatás színvonalát sem. Hiányoznak a kézikönyvek és gyakorlókönyvek, hiányoznak a szakképzett pedagógusok. Hiányzik a nyelvi öntudat (szinte minden határon túli régióban, nem csak Erdélyben). A cél ez utóbbinak erősítése és a nyelvhasználat bátorítása. Mert hiszen „... a nyelvet nem szótárak és a nyelvtanok őrzik, nem is a nyelvművelők, hanem azok, akik kellő öntudattal és hűséggel használják.”

Szociolingvisztikai dilemmák címmel a szerző példákon szemlélteti, milyen félreértésekhez vezethet az eltérő nyelvi környezetből származó magyar anyanyelvűek dialógusa. Az, hogy az országhatáron kívül élő magyarok nyelvi állapota sokkal változatosabb, az oktatás problémáit is szaporítja. Az iskolának figyelembe kell vennie a környezet nyelvét is, és nem szabad kizárólag az anyanyelv magyarországi irodalmi változatát szinte egy új nyelvként közvetítenie, mert ezzel a gyerekek nyelvtudását – s gyakran nyelvi öntudatát is – értékeli le.

A *Szerep és színvonal* című tanulmány a nemzetiségi kultúra intézményeinek szerepéről szól. Betekintést nyerhetünk a rendszerváltás előtti, felülről szigorúan irányított szervezetek működésébe, valamint megismerkedhetünk a 90-es években alakult intézményekkel. A cikk írója azt a kérdést teszi fel, hogy mennyire működőképesek a kisebbségi intézmények, mennyire képesek minőségi munkavégzésre, s mennyire tudják ellátni a feladatukat. „Kisebbség és a minőség összetartozó fogalmak” – vallja a szerző.

A *kisebbségi tankönyvírás csapdái* cím a hatalom csapdájára utal, amely különösen nagy gondot fordít a tankönyvekre, mert ezekben a kanonizált ismereteknek kell megjelenniük. Az író felidézi az ötvenes éveket, amikor a tankönyv írójának megbízhatónak, azaz románnak kellett lennie. Az állam tudatosan vigyázott arra, hogy anyaországbeli tankönyvek ne kerüljenek a tanulók kezébe. Ehhez képest fontos eredmény, hogy ma már államilag engedélyezett a magyar nyelvű tankönyvek írása, s a magyarországi szerzőkkel való együttműködés. A szerző minden tankönyv esetében fontosnak érzi egy magyarországi lektor ellenőrző munkáját.

Mi mindent nem kell tudni a magyar érettségiről? Ez a fejezet érzékeny problémákra mutat rá, s hosszú listában sorakoztatja fel a tananyag követelménybeli hiányosságait, s egyben kifogásolja a magyar nyelvi írásbeli és szóbeli érettségi alacsony színvonalát. Pozitív eredményt igényes szakmai munkával lehetne elérni. Végigolvasva rögtön összehasonlítottam a magyarországi követelményrendszerrel: a lista (a 70. oldalon) mindenestre elgondolkodtató! Itt is lenne mit pótolni...

A *jövő esélyei a külső régiókban* címmel felvetett probléma minden határon túli magyar számára az. Az anyanyelv elsajátításának fő színtere a család. A történelmi helyzetből következően az államnyelv dominanciája nő, az anyanyelv vagy kisebbségi nyelv presztízse csökken. A család esetleg úgy dönt, hogy a többségi nyelvet részesíti előnyben. Statisztikai adatok igazolják, hogy magyar tanulók viszonylag nagy százaléka végzi államnyelven tanulmányait. Általában ez történik a vegyes házasságokban is, amelyek az asszimiláció fészkei. A pedagógus- és tankönyvhiány, az elvándorlás stb. azok a tényezők, amelyek csökkentik a jövő esélyeit.

Az *Egyetem Kolozsváron* c. fejezet négy tanulmányában képet kapunk a híres egyetem múltjáról és jövőjéről, a tényekről és a kétségekről. A *Bizonytalan számvetés*-ben a szerző a Babe^o-Bolyai Egyetem tanáraként a magyar tanszék eredményei-

ről, tagként pedig az önálló magyar egyetem ügyét szorgalmazó Bolyai Társaságról számol be. Az egyetemi berkekben szép eredmények születtek: többen juthattak be, beindult a posztgraduális képzés stb. A magának három fontos célt megfogalmazó társaság (1. önálló magyar felsőoktatási intézmény, illetve intézményrendszer megteremtése; 2. a magyar nyelvű oktatás jogainak és feltételeinek biztosítása a jelenlegi felsőoktatási rendszerben; 3. bel- és külföldi ösztöndíjak alapjainak a megteremtése, és ezek érdem szerinti odaítélése) eddig a magyar egyetem ügyében nem jutott előre. (2001-ben megalakult a Sapientia, az Erdélyi Magyar Tudományegyetem. Lásd: www.emte.ro)

A pedagógusképzés gondjait taglalva a szerző három pontba gyűjtötte össze az Erdélyre jellemző pedagógushiány okait: (1) szűk volt a pedagógusképzés kerete; (2) 1990 után hirtelen megnövekedtek a magyar nyelvű oktatás lehetőségei; (3) a magyar pedagógusok tömeges kivándorlása 1990 előtt és után. Bár javultak a magyar nyelvű oktatás feltételei, a legégetőbb probléma még mindig a szakképzett pedagógus- és kutatóképzés. Nincsenek vonzó munkahelyek, a kisebb települések pedig szakképzett pedagógus nélkül maradnak. Olvashatunk a politikai háttérrel is, valamint meg kell említenünk a Magyarországon tanuló diákok ügyét. A gyakorlat igazolja, hogy a diákok nagy többsége nem tér vissza hazájába.

A magyar nyelv státusza a kolozsvári egyetemen c. tanulmányban a szerző arról ad átfogó képet, hogy az elmúlt 125 évben és napjainkban hogyan változott a magyar nyelv státusza egyetemi és társadalmi szinten. A kolozsvári egyetem 130 esztendeje alatt megélt többszöri nyelvcserét, többnyelvű korszakában a nyelvek dominanciáját és alárendeltségét. A megalakulása utáni években még színvonalas, tartalmában is poliglott lapot ad ki Brassai és Meltz Hugó szerkesztésében (Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok). Sajnos 1919 az első, 1940 a második nyelvcsere hozta az egyetem számára. Ezután a kétnyelvűség, majd 1959 után a nyelvi tiltások korszaka következett be.

Egyetem válaszüton címmel a már korábban is említett célt fejt ki: az önállósodás útjára kellene lépni, és létrehozni egy magyar nyelvű egyetemet Kolozsváron úgy, hogy a szétválás ne rombolja szét a már meglévő értékeket és kapcsolatokat.

A harmadik fejezet (*Magyarságtudomány a magyar tanszéken*) öt tanulmányban fejteget hungarológiai kérdéseket. Közülük *A hungarológia dilemmái kisebbségben* azt sugallja, hogy bármilyen tudományt nehéz művelni kisebbségi létben, a siker a történelem széljársásától függ. Itt ír a szerző a tudomány belterjességéről is, s egyben kísérletet tesz a kisebbségi tudomány fogalmának meghatározására. Felsorolja azokat a tudós nyelvészeket, akiknek munkássága és művei hozzájárultak az erdélyi nyelvtudomány színvonalának emeléséhez. Megemlíti a nyelvtörténeti munkákat, hiszen ez volt a kolozsvári iskola fő kutatási területe (*Erdélyi Magyar Szó-történeti Tár, Moldvai Csángó Nyelvjárás Atlasza, Székely nyelvjárás Atlasza*).

A *Magyarságtudomány és magyar nyelvtudomány Kolozsváron* c. fejezet szomorú tényeket is közöl arról, hogy a 60-as évektől a nyolcvanas évek végére a magyar szellemi élet sorvadozó állapota a végső stádiumába jutott. Lezárult az erdélyi magyar nyelvtudomány nagy korszaka, a legismertebb személyiségek elhaláloztak (Márton Gyula, Szabó T. Attila, Gálffy Mózes, Teiszler Pál). A cikkből megismerheti az olvasó a magyar nyelvtudomány nagyjait és a tevékenységüket is. Megemlíti a legnagyobb szellemi műhelyeket, amelyek lehetőséget kínáltak a publikálásra. A legnagyobb szerepe a Kriterion Könyvkiadónak volt, s noha nem jelentett igazi, széles körben ismert publicitást, 1957 és 1991 között az egyetlen fóruma volt a romániai magyarságtudománynak a *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények*. Az 1989-ben bekövetkezett politikai fordulat miatt mégis van jövőkép, van remény arra, hogy lesznek folytatói a kolozsvári műhelymunkáknak. 1990 után a legsürgetőbb feladat a betiltott intézmények újjáélesztése volt. Ennek a folyamatnak az eredménye, hogy újjáéledt az Erdélyi Múzeum Egyesület, gondozásában megjelentek az első folyóiratok és kiadványsorozatok, megalakult a Kriza János Néprajzi Társaság és az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége. Újabb szakmai lapok láttak napvilágot: a *NYIT* (Nyelv – Irodalom – Tanítás), az *Átmenetek*, illetve a *Művelődés*.

A kolozsvári iskolára mindig is jellemző volt, hogy a nyelvjáráskutatásban nem tudott elvonatkoztatni a nyelvet beszélő közösség néprajzi kultúrájától. A *Lehetőségek és távlatok a néprajzkutatásban* c. tanulmányból megtudhatjuk, hogy a negyvenes éveket kivéve Erdélyben nemigen volt képzési lehetőség a néprajztudományban. A néprajz szak hiánya ellenére a magyar tanszék biztosította, hogy néprajzból is írhasson bárki szakdolgozatot, a Kriterion Kiadónál pedig volt lehetőség a néprajzi tárgyú monográfiák, sorozatok megjelenésére. A jövőbe tekintve ígéretes tervekről számol be a szerző.

Kötöttségek, lehetőségek, esélyek címmel foglalja össze gondolatait arról, hogy a kolozsvári egyetem miként szeretne a magyarságtudomány műhelye lenni Romániában. Szívesen felvállalná a magyar mint idegen nyelv oktatását is, ha lenne rá igény. Megismerkedhetünk a kisebbségi magyar tanszék helyzetével és lehetőségeivel. Megtudjuk, milyen segítséget kapott a tanszék Magyarországtól, s milyen – az anyaországgal és a román kormánnyal közös – terveket szeretne megvalósítani a jövőben.

A *Nyelvészeti tárgyak oktatása a kolozsvári egyetemen* c. írásban a magyar nyelvészeti tárgyakról és egyéb nyelvtudományi diszciplínák oktatásáról van szó. Részletesen megismerhetjük a kolozsvári magyar tanszék óraszámát, órarendjét, hiányosságait, előnyeit. A cikk tanulsága az a már korábbi tudományos tanácskozásokon is felmerült elgondolás, miszerint össze kellene hangolni a környező országokban és szerte a világban magyar nyelven működő műhelyek kutató- és oktatótevékenységét. Ehhez a nemes tervhez meg kell a műhelyeknek ismerniük egymást,

sajátosan eltérő körülményeiket, feltételeiket és az intézményi struktúrákat. Fontos a tapasztalatcsere és az oktatócsere, amelyre az elmúlt időszakban is volt példa.

A könyv negyedik fejezete (*Tudós tanárok a kincses városban*) a múlt három nagy egyéniségét említi. Elsőként a polihisztor és különc Brassai Sámuel, a korszerű mondatszerkezeti kutatások atyját. A második a sorban Bálint Gábort, a nyelvzseni, aki több mint harminc nyelven beszélt. Külföldön orientalisztikai előadásairól volt ismert, de ő tanított először japánt, s Magyarországon először eszperantót. A harmadik nagy tudós Hermann Antal, a brassói szász, aki a néprajz egyetemi oktatásának bevezetésében jeleskedett. Legkedvesebb témái a cigány folklór, az erdélyi örmények és szászok népköltészete, és sokat foglalkozott a nemzetiségek problémáival. A XX. század nagyjai közül Szabó T. Attila, Márton Gyula és Nagy Jenő tevékenységéről emlékezik a tanítvány és kolléga: Péntek János.

Péntek János könyvét ajánlom a középiskolásoknak, mert összehasonlíthatják erdélyi társaik tanulmányait a sajátjukkal, és felismerhetik, miben színvonalasabb az anyaországi oktatás, vagy éppen milyen hiányosságai vannak az erdélyihez képest; az egyetemistáknak, hogy tapasztalatukat bővítsék, és kikerülve az alma mater falai közül a gyakorlatban alkalmazzák a tanulmányokból leszűrhető tapasztalatokat; valamint a tudós társadalomnak, sőt mindenkinek, aki érdeklődik a határon túli magyarság, közelebbről az erdélyi magyarok múltja, jelene és jövője iránt.

SZOTÁK SZILVIA

A 4. szám szerzői

ARADI ANDRÁS, BMGE Nyelvi Intézet, Magyar Nyelvi Csoport, Budapest

BÁNDLI JUDIT, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest

BERÉNYI MÁRIA, Balassi Bálint Intézet, Budapest

DÁVID MÁRIA, Adam Mickiewicz Egyetem, Poznań

DÓLA MÓNKA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (demonstrátor)

Cz. FARKAS MÁRIA, DE Idegennyelvi Központ, Debrecen

FAZEKAS EMESE, Babe^o–Bolyai Tudományegyetem, Magyar Nyelv
és Kultúra Tanszék, Kolozsvár

FAZEKAS TIBORC, Institut für Finnougristik / Uralistik, Universität Hamburg

FORGÁCS TAMÁS, SZTE BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szeged

GALAMBOS CSABA, Balassi Bálint Intézet, Budapest

HEGEDŰS RITA, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest

HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (PhD-hallgató)

HORVÁTH JUDIT, Institut for Lingvistik, Århus Universitet, Århus

JÓNÁS FRIGYES, ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Budapest

KÁRPÁTI TÜNDE, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest

KORNYA LÁSZLÓ, DE Idegennyelvi Központ, Debrecen

KÖVÉRNÉ NAGYHÁZI BERNADETTE, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
(PhD-hallgató)

MARÓTI ORSOLYA, Balassi Bálint Intézet, Budapest

MESTERHÁZY SZILVIA, Határon Túli Magyarok Hivatala – Külügyminisztérium,
Budapest

NÁDOR ORSOLYA, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest / PTE BTK
Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs

NOVOTNY JÚLIA, Balassi Bálint Intézet, Budapest

PELCZ KATALIN, PTE Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs

SZENDE VIRÁG, Balassi Bálint Intézet, Budapest

SZILI KATALIN, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest

SZOTÁK SZILVIA, Kolombusz Kristóf Humángimnázium, Budapest

SZÚCS TIBOR, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék,
Hungarológiai Szeminárium, Pécs

VÁSZOLYI ERIK, Sydney

WEBER KATALIN, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (PhD-hallgató)