

# THL<sub>2</sub>

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata  
Journal of Teaching Hungarian as a 2<sup>nd</sup> Language and Hungarian Culture

2011/1–2. szám

 Balassi  
Intézet

Budapest, 2011

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Hatos Pál, Johanna Laakso, Szili Katalin, Szűcs Tibor,  
Szőnyi György Endre, Töttössy Beatrice, Tverdota György, Wagner-Nagy Beáta

Főszerkesztő:

NÁDOR ORSOLYA  
RICHLY GÁBOR

Szerkesztő:

CSONTOS NÓRA

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

<http://www.epa.hu/html/vgi/boritolapuj.phtml?id=01467>

Lektorok:

Csontos Nóra, Dér Csilla Ilona, Hegedűs Rita, L'Homme Ilona, Lengyel Zsolt,  
Nádor Orsolya, Navracsics Judit, Richly Gábor, Szili Katalin

ISSN 1787-1417

Felelős kiadó: a Balassi Intézet főigazgatója: Dr. Hatos Pál  
Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51., 1. em. 200.  
E-mail: [thl2szerkesztoseg@gmail.com](mailto:thl2szerkesztoseg@gmail.com)

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Király Zoltán  
Nyomda: A-Z Buda Copycat Kft. • [www.copycat.hu](http://www.copycat.hu)  
Felelős vezető: Könczey Áron

# TARTALOM

## GRAMMATIKA, PRAGMATIKA

- Hegedűs Rita: A puding próbája... A funkcionális szemlélet  
egy lehetséges alkalmazása az egyetemi szintű grammatikatanításban ..... 5
- Wéber Katalin: Tárgyasság a magyar mint idegen nyelv  
grammatikája szempontjából ..... 19
- Bándli Judit: „Igen, de...” A látszólagos egyetértés jelenségének vizsgálata ..... 29
- Veres-Gušípiel Agnieszka: A tegező és a nemtegező formák használata  
a magyar és a lengyel egyetemisták nyelvében ..... 38

## PSZICHOLOGIA

- Erdész Fanni: Figuratív kifejezések a kétnyelvű mentális lexikonban –  
az anyatejfel szívjuk magunkba? ..... 56
- Gyöngyösi Livia: Színes magánhangzók ..... 68

## NYELVPEDAGÓGIA

- Molnár Judit: Magyar–német kétnyelvű iskolások nyelvhasználata  
egynyelvű magyar és kétnyelvű nyelvi módban ..... 81
- Nagyházi Bernadette: Tapogatódzások a magyar szórend tanítása körül –  
magyartanári szemlélettel ..... 95
- Putz Mónika: A cselekedve tanulás megvalósulása az orvosképzésben  
egy hibaelemzés és szükségletelemzés alapján született tananyag segítségével .. 106

## HUNGAROLÓGIA (migráció, oktatóhelyek, oktatás)

Némethy Kesserű Judit: A Balassi Intézet tanulmányi ösztöndíjának szerepe a Külföldi Magyar Cserkészszövetség magyarságnevelő programjában. ....	114
Szilvási Zsuzsanna: Magyar bevándorlók nyelvi helyzete Norvégiában. ....	122
Misad Katalin: A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatása a pozsonyi Comenius Egyetemen . . . . .	133
Varga Róbert: Magyaroktatás a Bordeaux-i Egyetemen – a franciaországi felsőoktatási reformok tükrében . . . . .	140
Deres Péter: „Trendek és trendetlenek” Áttekintés a kortárs magyar drámaírás állapotáról. ....	153

## ISMERTETÉSEK

Pelcz Katalin–Szita Szilvia: Egy szó mint száz. ....	162
Hegedűs Rita: Berliini éjszaka a tudomány jegyében . . . . .	178
Tóth Anikó Nikolett: Egyetemről egyetemre – egy nemzetközi diákkonferencia tapasztalatai Göttingenből . . . . .	185
Rofrics Brigitta: E-learninges magyar mint idegen nyelv szaknyelvi tananyag. ....	188
Sass Bálint–Váradi Tamás–Pajzs Júlia–Kiss Margit: Magyar igei szerkezetek (Ismerteti: Oszkó Beatrix) . . . . .	192

Hegedűs Rita\*

A PUDING PRÓBÁJA...

A FUNKCIONÁLIS SZEMLÉLET

EGY LEHETSÉGES ALKALMAZÁSA

AZ EGYETEMI SZINTŰ GRAMMATIKATANÍTÁSBAN

Esettanulmány a berlini hungarológia szak  
nyelvoktató műhelyéből

Abstract

After the implementation of the Bologna Process, the teachers of less widely known and taught languages had to face a difficult task: they were supposed to bring their students only in three years time to such a level of language knowledge that would enable them to pursue the academic studies of the chosen language. What is this required knowledge in the first cycle? How can students acquire this knowledge? How does the study of small languages fit in the new educational system? With a case study of teaching Hungarian in Germany, these are the questions argued at the Department for Hungarian Literature and Culture of the Humboldt University in Berlin.

The paper discusses the specific details of a curriculum for first-year Hungarian grammar students. The author considers the understanding of the languages' phonetical connections highly important. They account for historical changes and for the so-called irregular phenomenon in the structure. The functional explanation helps to understand better the connection between history and system as well as stage and process.

**Kulcsszavak:** *kevésbé ismert és oktatott nyelvek, formulaszerű elemek, framework-free, fonológia, határozószó, melléknév, vonzat*

## 1. Bevezetés

Az egyetemi keretek között folyó magyar mint idegen nyelv tanításának feltételei gyökeresen megváltoztak az utóbbi évtizedben. A Bologna-rendszer vesztesei a kis és ritkán oktatott nyelvek lettek: magára a nyelvoktatásra szánt idő megrövidült, a hangsúly áttevődött az adott nyelvvel kapcsolatos egyéb diszciplínákra. A nyelvismeret státusa ártértékelődött: hasonlatossá vált a középkori, kora újkori európai helyzethez, amikor még természetes állapot volt az egyén többnyelvűsége. Az oktatási szemlélet változá-

---

\* Hegedűs Rita, PhD. Károli Egyetem - Humboldt-Universität zu Berlin; hegedusrita@hotmail.com

sából egyértelműen a nagy nyelvek – elsősorban az angol – profitálnak, mely(ek) térnyerését döntően két tényező befolyásolja:

- a) a nyelvtanulás időszaka áttevődik a gyerek-, illetve kisiskolás korra;
- b) a legkülönbébb ismeretanyagok is elérhetőek ezen/ezekre a nyelveken.

A kevésbé ismert, illetve ritkán oktatott nyelvet választó diák már felsőfokú tanulmányainak kezdetén jelentősen megterheli magát, mivel tényleges tanulmányai megkezdéséhez rövid idő alatt el kell sajátítania a választott nyelvet. A terheken kétféle módon lehet könnyíteni:

- a) már a kezdet kezdetén úgy állítják össze a követelményrendszert, hogy a nyelvtudás szinte elhanyagolható (pl. az irodalom tanulmányozása során fordításokat használnak);
- b) a rendelkezésre álló oktatási időt megnyújtják nyelvi előkészítő programmal vagy
- c) menet közben mehetnek el a diákok részképzésre az illető nyelvterületre.

Az említett eljárások kényszermegoldások, az át nem gondolt reformok falanxának megkerülései.

Az új Bologna-rendszerben a nyelv tehát nem cél, hanem eszköz szerepet tölt be: lehetővé teszi az ismeretek közlését és befogadását. Paoli Driussi megfogalmazásában a hallgatók „a nyelvet elsősorban konkrét célok érdekében tanulják” (Driussi 2010: 158).

A nyelvtanulás céljának és körülményeinek változása szükségszerűen magával hozza a tanítási módszerek megváltozását. Gondolatébresztő tanulmányában ennek egy lehetséges megoldását vázolja Driussi (2010), melyhez néhány megjegyzést fűznék.

## 2. Transzparencia vs. formulaszerű nyelvoktatás?

A fordító-grammatizáló módszer időszaka óta látszólag folyamatosan háttérbe szorul a grammatika oktatása. A nyelvi rendszer összefüggéseinek, szabályainak és kivételeinek megtanítása helyett áttevődött a hangsúly a panelekre, más elnevezéssel a formulaszerű nyelvi elemekre. Dóla Mónika a szakirodalom széles körű vizsgálata alapján (Dóla: 2006) a következő lényeges tulajdonságokkal jellemzi ezeket:

- a) a nyelvhasználatban nagy gyakorisággal fordulnak elő;
- b) funkciójukban és formájukban teljesen vagy nagymértékben rögzültek;
- c) a beszélők szokásszerűen, elemezetlen/alulelemzett panel/nyelvi tömb formájában és
- d) gyakori beszédhelyzetekben, sokszor ismétlődő nyelvi funkciók kifejezésére használják (Dóla 2006: 42).

A formulaszerű elemek használatát Heltai Pál és Gósy Mária (2005) szerint a szekvenciális tárolás indokolja – azaz „mondanivalónkat nem szavakból fűzzük össze, hanem több szóból álló szekvenciákból, amelyeket a mentális lexikonból egészében hívunk elő”. Továbbá: „A formulaszerű nyelvhasználat **produkciós stratégiaként** kapacitást szabadít fel, időt ad arra, hogy a beszélő az üzenetet tervezze, és így különösen akkor

hasznos a beszélő számára, amikor az a különböző korlátozó tényezők miatt (például időhiány) nem tud egyszerre figyelni a formára és a tartalomra is. A nyelvhasználat során a beszélők gyakran megkímélik magukat a kreatív létrehozással járó feldolgozási erőfeszítéstől, és elemzés nélkül, holisztikusan hívják elő a formulákat”(2005: 485).

A fenti gondolatmenetet elemezve két dolog tűnik fel:

- a) A formulaszerű elemek használatának indoklásából kiindulva érdekes hasonlóságot tapasztalunk a modern nyelvoktatás egyes módszereivel. A direkt módszer a hangsúlyt bizonyos formai egységek elsajátítására helyezte. Ezt beépítette az intenzív módszer is: pl. Palmer<sup>1</sup> „világosan látta azt, hogy a nyelv olyan szerkezetek összekapcsolódása, amelyeket jobb egészként elsajátítani, ezért hangsúlyozta az úgynevezett elsődleges tananyag memorizálásának, ha úgy tetszik »bemagolásának« szükségességét” (Bárdos 2005: 102). A kommunikatív módszer jellemzője a beszédszándékok megfeleltetése bizonyos nyelvi szerkezeteknek, majd ezek gyakoroltatása – tehát az elemzés helyett a használat során összekapcsolódott elemek egységként való kezelése itt is döntő súlyt kap.
- b) A formulaszerű elemek alkalmazásának fő indoka a Heltay és Gósy által említett időhiány, illetve az egyéb „korlátozó tényezők” (Heltay–Gósy 2005: 485). Ha a nyelvszakok BA-képzésének nyelvtanulásra szánt idejét nézzük, egyértelmű, hogy napjainkban miért kerülnek előtérbe a nyelvtanulást meggyorsító, hatékonyabbá tevő módszerek.

És ezen a ponton ismét idézem Paolo Driussit: „Ezzel világossá válik az egyetemi nyelvtanítás komplex feladata a külföldi magyar szakon is. Ott a nyelv teljes körű vizsgálata szükséges. A cél nemcsak a nyelv elsajátítása, hanem használata, illetve nyelvi, nyelvészeti, irodalmi és fordítói alkalmazása” (Driussi 2010: 159). Kérdés: szükség van-e a 21. századi külföldi magyar szakokon komplexitásra, milyen mélységben tanítsuk, taníthatjuk, érdemes-e tanítani a rendszerszerű összefüggéseket, hogyan állítsunk össze egy curriculumot?

### 3. Kapott anyaggal dolgozunk...

A fenti kérdés sajnálatos módon nem költői. Valóban szembesül vele a hagyományos magyar mint idegen nyelv szakos képzésben nem részesült tanár, aki teljességre törekedve, a nyelvtörténettől kezdve a fonetikán/fonológián keresztül, a morfológiától a szövegtanig végigléptetné diákjait a formális leírás lépcsőfokain, mindezt a generatív leírás szabályainak segítségével modellezve. A szociolingvisztika ablakán keresztül betekintést nyújtana a nyelvhasználat sokféleségébe, kitérna a stilsztikára – majd „felébredne” –, hogy a stílusrétegek útvesztői se maradjanak ki a tananyagból.

Már a felsorolásból is látszik, hogy a teljességre való törekvés eleve kudarcra van ítélve. Mindezt tetézi az egyetemi tanulmányait megkezdő hallgatók rendkívül ala-

<sup>1</sup> Bárdos itt Harold Palmer *The Principles of Language Study* (1921) és *Colloquial English* (1916) című munkáira utal.

csony szintű grammatikai előképzettsége. Átfogó statisztika ugyan nem készült, de a kollégák visszajelzései, saját tapasztalataim, valamint szűkebb körben végzett felmérésem (Hegedűs 2006, 2009) alapján szomorú kép bontakozik ki a diákok nyelvi rendszer fogalmairól. Nem tudják megkülönböztetni a szófajt a mondatrésztől, a névszói és igei sajátosságokat összekeverik. A terminusok élettelen címkék, melyet esetlegesen aggatnak egy-egy körvonalazatlan jelenséghalmazra.<sup>2</sup> Saját anyanyelvüket is paneleként használják, panelekben gondolkoznak, időt és energiát megtakarítva lemondanak az újraalkotás intellektuális örömről, pedig e nélkül nem lehet senki sem „haladó fokú” nyelvhasználó.

**3.1.** Komoly nehézséget jelentenek az új évezred hallgatóinak tanulási szokásai. A gyorsan erodálódó lexikális ismereteket felváltja a problémamegoldó gondolkodás, ami azonban sok szempontból nem előrelépést jelent. Az alapok nem nélkülözhetők: gondolkodni csak arról lehet, amiről legalább megközelítő ismeretekkel rendelkezünk. A kérdés csak az: melyek azok az alapismeretek, amelyekre feltétlenül szükség van, melyeket lehet elhagyni, melyek azok, amelyek kellően stimulálják a gondolkodást, amelyekre később építeni lehet. A hallgató a tények rögzítése helyett nagyobb figyelmet fordít a tényeket naprakészen tálaló források felkutatására, sok esetben megelégszik a feltett kérdésre adott lényegre törő válasszal, nem kíváncsi a szélesebb összefüggésekre. Mindennapos jelenség, hogy a széles körű, átfogó ismeretekkel rendelkező tanár egy-egy részkérdés megválaszolásában, részfeladat megoldásában lassabb, nehezebb, mint digitális bennszülött diákja.<sup>3</sup>

#### 4. Egy lehetséges megoldás

Amennyiben nem mondunk le a nyelv rendszerének s a rendszer működésének legalább vázlatos bemutatásáról, a funkcionális megközelítés tűnik az egyetlen lehetséges megoldásnak. Ebben az esetben az elmélet az alkalmazásból, azaz a különböző nyelvi rendszerek működésének összevetéséből indul ki. Nem választja el egymástól a jelentést és a formát, nem különíti el a rendszer egyes szintjeit. A működés különböző aspektusait egyenlő súllyal veszi figyelembe, lépésről lépésre göngyölli fel a világ nyelvi leképezésének és a nyelvi jelek megértésének folyamatát. A változás a nyelv alapvető tulajdonságai közé tartozik: a funkciók és a formák viszonya a nyelvhasználat során át-meg átrendeződik. E szemlélet a mozgást történeti dimenzióba helyezve követi nyomon és magyarázza.

<sup>2</sup> Saját tapasztalat: BA-s magyar szakos diákok hosszan vitatkoztak azon, hogy az *Akkusativ* a német főnév második vagy a negyedik esete. Ennyi fogalmuk volt saját anyanyelvük felépítéséről, s eddig juttattak a kreatív, problémamegoldó gondolkodásban. A félreértést az okozta, hogy különböző típusú tankönyveket használtak a gimnáziumban.

<sup>3</sup> A fogalom értelmezéséhez érdemes tanulmányozni a következő honlapokat: [http://digitalispedagogia.blog.hu/2009/05/03/lexikalis\\_tudas\\_vagy\\_probleme megoldo\\_kepesseg#c5897513](http://digitalispedagogia.blog.hu/2009/05/03/lexikalis_tudas_vagy_probleme megoldo_kepesseg#c5897513) Prensky, Marc 2001: *Digital Natives, Digital Immigrants*. (MCB University Press, Vol. 9 No. 5) <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>; <http://tanarblog.hu/oktatastechnika/821-na-de-ki-is-az-a-digitalis-bennszueloett>.



Használható anyanyelvi grammatikai alapokkal nem rendelkező hallgatók számára összeállítottam egy lehetséges tanmenetet, melynek néhány pontját mutatom be a következőkben. A diákok 100 órás előkészítő tanfolyamon vettek részt a szemeszter megkezdése előtt, utána heti 4 órában tanulják a nyelvet. A tanév végéig elvben 120 órás, a valóságban ennél rövidebb gyakorlati nyelvoktatást kapnak. Ehhez járul a két félévben összesen 60 előadás, mely hivatva lenne (még) nem létező ismereteiket rendszerezni.

#### **4.1. A tananyag felépítése a következő:**

Nyelvészeti bevezető:	6 óra
Fonetika:	24 óra
Leíró nyelvtan:	30 óra

Az óraszámok feltűnő aránytalanságát érdekes körülmények magyarázzák. A berlini Hungarológia tanszék – melynek súlypontja az irodalomoktatás – az ottani Szlavisztikai Intézet része, ezért a BA szak tervezésében is alkalmazkodni kellett a nagyobb szláv nyelvek – jelen esetben az orosz – tantervéhez. Azonban az orosz szakot eredetileg a nagyszámú, többségében orosz anyanyelvű diák számára hirdették meg, akik értelemszerűen egészen más feltételekkel indultak. Ebből a kényszermegoldásból kellett használható tantervet kialakítani.

**4.1.1.** A rövid bevezető lényegében kedvcsináló, érdeklődést felkeltő stúdium, melynek célja, hogy bemutassa a hallgatóknak a nyelvészetben rejlő fantáziát. A kommunikáció elmélete a német középiskolában is tananyag, tehát ehhez viszonyítva helyeztem el a statikus és dinamikus, azaz forma- és funkcióközpontú, más elnevezéssel élve használat- vs. struktúráközpontú nyelvészeti irányzatokat. Ennek bemutatása közben feltérképezhetővé vált a hallgatók eddigi nyelvi-nyelvtani tudása, mely csekély voltát tekintve is egyértelműen a statikus/rendszerközpontú vonalba sorolható. Az elméleti és alkalmazott nyelvtudomány ágainak vázlatos bemutatása közben minden évben kihasználom a nálam tanuló ösztöndíjas és vendéghallgatók nyújtotta lehetőséget: ebben az évben egy tipológus (Freie Universität, Berlin) és egy pszicholingvista (Harvard Egyetem) tartott rendkívül érdekes bemutatót saját tevékenységéről.

**4.2.** A továbbiakban a vezérfonal a változás, a mozgás, a minden mindennel összefügg elve lett. A fonetikára nemcsak a tanterv kényszere miatt helyeztem sokkal nagyobb súlyt, hanem előkészítésnek, bevezetőnek tekintettem a nyelvi rendszer bemutatásának módszeréhez.

A hangok képzésének egyéni változatai, az allofónok, fonok és fonémák viszonyának elemzése bevezető a nyelvi formák és funkciók instabil összefüggéseibe. Ahogyan az egyes fonémák realizációja függ az egyéntől, ugyanúgy függ a nyelvi rendszer egyes elemeinek alkalmazása is a kommunikáció résztvevőitől és körülményeitől. A leírásban szereplő tiszta esetek csak a valóság absztrakciói, prototípusok. A súlyt nem a precíz megkülönböztetésre helyeztem, hanem épp ellenkezőleg: megkíséreltem rávezetni a diákokat a nyelv dinamikus szemléletére. Különösen nehéz pedagógiai törekvésnek

bizonyul annak elfogadtatása, hogy a nyelvben nem axiómaszerűen meghatározható adatokkal, hanem folyamatokkal dolgozunk. A nyelvész-nyelvtanár – tehát az alkalmazott nyelvész – feladata nem az általános elvek/elméletek gyakorlatba való átültetése, hanem éppen fordítva: a működésből kell elvonatkoztatni a tendenciákat, amelyek alapján újra felépíthetővé – azaz taníthatóvá – válik a nyelv.

A hangtan számtalan rendszerbeli változás kulcsa. Azok a kivételnek tekintett esetek, amelyek már a gyakorlati nyelvtanulás első lépéseit is nehezítik, magyarázatukat a hangok egymásra hatásából nyerik. Az egyszerűsödés, a könnyebb ejtés, a „lustaság”<sup>4</sup> mint mozgató erő nem a 21. század felismerése, s nem is magyar specialitás. Nyelveken és korokon átívelő természetes jelenség, mely a hangképző szervek felépítéséből és működéséből adódik.<sup>5</sup>

A fonetika-fonológia oktatásának kiemelt jelentőségét tehát három érv támasztja alá:

- A funkció, funkcionalitás fogalmának hangsúlyozása mintegy rávezeti a hallgatókat az ok-okozati összefüggések keresésére és felismerésére. Ezzel a módszerrel lassan oldható az az előítélet, mely szerint a nyelvtan önkényes szabályok és még kevésbé átlátható kivételek összefüggéstelen felsorolása, melynek megtanulása semmiféle kreativitást nem igényel, sőt, mindenféle kreatitásnak, logikának ellentmond;
- a nyelvi változások okait és tendenciáit megfoghatóvá, megfajthatóvá, sok esetben előre megjósolhatóvá teszi;
- nem utolsósorban itt nyílik a legtöbb alkalom a két – adott esetben több – nyelv fonetikai rendszerének elméleti és gyakorlati összevetésére, a percepció és produkció gyakoroltatására.

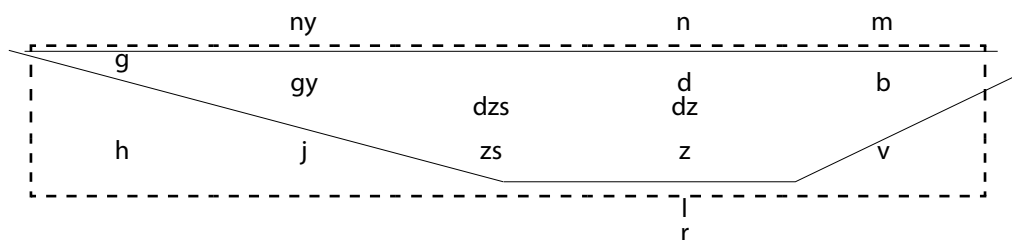
**4.2.1.** A fonetika-fonológia oktatásában sem lehet teljességre törekedni. Az oktatás célja határozza meg az anyag mélységét. A tanár feladata itt kettős: első a szelektálás – azaz a ténylegesen bemutatandó anyag kijelölése, a második a bemutatás. Az elkövethető hibák röviden így foglalhatók össze: túl sok, illetve túl kevés ismeretanyag nem a tanulói csoport igény- és tudásszintjéhez mért bemutatása. Nem biztos, hogy csak a fonetikai átírás segítségével vázolható fel a magyar nyelv hangzórendszere. Amennyiben a forrás- és cél nyelv hangzóállománya közel áll egymáshoz, elég csak a kritikus hangzókat elemezni, a különbségeket levezetni. Ilyenkor megoldást jelent a bináris alapú összevetés. „A »distinctive feature«-ökre alapozott jellemzés módszere valóban jól hasznosítható, ha a fonémák sajátos jellegének nyelvek közti egybevetetőségük célját szolgáló leírására használjuk; de konkrét jellemzőik és rendszerbeli kapcsolataik felismerésében már elég kevésé segít” (Deme 1972: 89). Ez a megközelítés német–magyar viszonylatban valóban segít pl. az *a–o–á* képzésének elsajátíttatásában, de korántsem elegendő a *tő* és *toldalék* találkozásánál fellépő változások magyarázatához. Deme 1972-es tanulmánya két, egymással szorosan összefüggő szempontból is előrevetíti a

<sup>4</sup> Deutscher, Guy napjainkban népszerű ismeretterjesztő nyelvtörténeti munkájában a nyelvi változás fő okaként a lustaság, hanyag ejtést nevezi meg (2008: 99). Érdekes összecsengés ez egy kétszáz évvel korábbi véleménnyel: „a kimondásban kényeskedő restség”-ről beszél Révai (Révai: 1806).

<sup>5</sup> A Bolla Kálmán által szerkesztett, ma is alapműnek számító tanulmánykötetre támaszkodva (Bolla 1982) minden lehetséges segítséget és magyarázatot megtalál az oktató a magyar hangok rendszerszerű ábrázolásával, a hangképzés élettelen határaival kapcsolatban.

későbbiekben teret nyert funkcionális módszereket. A magyar fonémarendszernek – példánkban a mássalhangzórendszernek – leginkább valóság-hű, a működést a lehető legpontosabban modelláló leképezésével szinte automatikusan ledönti a mesterséges választóvonalat mássalhangzó és magánhangzó között, világossá teszi, hogy a  $-v$  és a  $-j$  miért nem vesz részt következetesen a szabályos hangváltozásokban.<sup>6</sup> A hangok létrehozásának fiziológiai feltételeit követő leképezés spontán igazolta a centrum–periféria magyarázóelv létjogosultságát. Érdekességképpen álljon itt Deme szemléletes, jól alkalmazható ábrája, mely első pillantásra láthatóvá teszi, s ezzel felhívja a figyelmet a periférián található elemekre, előrevetíti ellentmondásos viselkedésüket (1. ábra).

Az eljárás rendkívül egyszerű: a mássalhangzók szokásos táblázatát Deme a szájüreg valóság-hű leképezésével, az akadály képzésének helye szerinti természetes sorrendben ábrázolta:



1. ábra.

Az utólag, folyamatos vonallal berajzolt keret összefoglalja a centrális, azaz a hangzóváltozásokban leginkább részt vevő mássalhangzókat, míg a perifériához tartozók kívül esnek a trapéz formájú kereten, tehát kisebb arányban, esetlegesen vesznek részt a hangzóváltozásokban. Az ábrázolás szemléletessé, ezáltal megjegyezhetővé teszi az egyébként indokolatlannak, esetlegesen tűnő változásokat.

Deme tanulmánya egyúttal rávilágít a napjainkban Haspelmathnál (2008) újra felmerült „framework-free” szemlélet jelentőségére. Ennek értelmében nem lehet provincializmusnak bélyegezni, ha egy adott nyelv speciális jelenségét a nyelv sajátosságainak figyelembevételével magyarázzák.

<sup>6</sup> „...e módon érthető, hogy a  $-val/vel$  meg a  $-vá/vé$  rag  $v$ -je miatt, „hasonul”, ha például a  $-va/ve$  és a  $-ván/vén$  igenévképző  $v$ -je nem; s hogy miért »hasonul« vagy »olvad össze« a  $-j$  bizonyos szövegekkel, bár másokkal nem; s miért viselkedik másképp a felszólító mód  $j$ -je, mint a kijelentő tárgyas ragozása. – Épp ezért nem egészen reális azt néznünk, hogy hol helyezkedik el a fonémarendszerben a  $v$  és a  $j$ , és hol azok a fonémák, amelyeknek javára alternációnak ad helyet. De ha mégsem tudunk ellenállni az ördög incselkedésének, s rápillantunk a 11. ábrára, azt látjuk: a  $v$  – amely bármelyik más mássalhangzóval fölcserélődhet a  $-val/vel$  és a  $-vá/vé$  rag elején – kívül esik a »magon«, a központi tartományon. Ugyanígy a  $j$  is; de ez akár a felszólító módot, akár a kijelentő tárgyas ragozást nézzük – ráadásul mindig olyan fonémának engedi át a helyét, amelyik benne van a »magban«, a központi tartományban.” (Deme 1972: 11, 12. és 13. ábra.)

<sup>7</sup> Haspelmath, Martin 2008, vö. Deme 1972: 98. „A fonémák rendszerét tehát fel lehet vázolni úgy, hogy a fonológiai szempontok sérelme nélkül közelebb maradjunk a fizikaiakhoz, a sémánkat kitöltő valóság-hoz. Lehet persze, hogy a magyar fonémáknak ilyen típusú rendszerezése kevesebb lehetőséget ad a más nyelvek rendszereivel való összehasonlításra (bár ebben sem volnék éppen bizonyos). Egy azonban kétségtelen: egy ilyen belülről induló, s ezért a vizsgált dolog természetét tükröző összeállítás többet mutat meg a magyar fonémáknak és rendszerüknek inherens sajátágaiból és lényeges összefüggéseiből, azaz a rendszerből magából, mint egy olyan, amelynek megalkotásához a szempontokat kívülről visszük rá rendszerezésünk tárgyára”.

**4.2.2.** Továbbgondolandó megjegyzésként fűzném hozzá a fent leírtakhoz, hogy a legnehezebb módszertani feladatnak a merev szabályok helyett a környezettől és egyéntől, valamint az adott leírás kereteitől függő különbségek elfogadtatása bizonyult. A hallgatók annyira hozzá vannak szokva a tesztformájú számonkérés egymást kizáró A, B, C, D válaszához, hogy az élethen jelenségekkel, a centrum-periféria elvvel eleinte nem tudtak mit kezdeni. Pl. a magánhangzók leírásánál hosszú magyarázatot igényelt az a különbség, hogy egyes szerzők a nyelv függőleges mozgását a szájúregben három, míg más szerzők négy fokozatra bontják. Ugyanígy nehézséget okozott az approximánsok magán- és mássalhangzószerű tulajdonságainak a megértetése. Végül a hallgatók meg is fogalmazták: tiszta esetekkel akarnak dolgozni, egyértelműen számon kérhető kategóriákat kérnek. (Lehetséges, hogy ez is a digitális bennszülött léttel függ össze?)

## 5. Vegyük komolyan a terminológiát!

Egy teljes nyelvtani tanmenet bemutatására eddigi közel harmincéves tanári munkám alapján sem vállalkozom. Nevezhetjük a dolgok természetes rendjének vagy éppen a sors groteszk fíntorának, de mire többé-kevésbé kikristályosodott, tökéletesedett és finomodott volna egy elképzelés, addigra megváltoztak a külső körülmények. Például más elvárásokkal, más előképzettséggel érkeztek a külföldi diákok, a súlypont ide-oda tevődött az elméletre a gyakorlatra, állandóan változott a nyelvtanításra szánt idő. Az elméletek nemegyszer szembekerültek egymással, sőt bátran beszélhetünk akár „tudományos divatról” is. A Bologna-rendszer – ahogyan tanulmányom bevezető részében szó esik róla – olyan helyzetet teremtett az egyetemi nyelvoktatásban, melyre nem lehet, sőt nem is érdemes felkészülni. Szerencse a szerencsétlenségben, hogy életképtelensége oly feltűnő: bevezetésével szinte egy időben megindult a reformja. Ebben az újabb „átmeneti” időszakban az általam legfontosabbnak tartott jelenségeket vettem sorra a teljesség igénye nélkül, s a magyar nyelvi gyakorlatot kiegészítő elméleti tudás elmélyítése mellett hasonló súllyal törekedtem egy hasznosnak tartott nyelvészeti szemlélet kialakítására – ebből emelek ki két kulcsproblémát.

**5.1.** Driussi (2011: 164) elemzésében nyomatékosan kiemeli a nyelvi rendszer bemutatásában a terminológia fontosságát. Alapos háttérvizsgálatok mutatják, hogy a terminológiai pontatlanságok kivétel nélkül elvi-elméleti tisztázatlanságra vezethetők vissza, s különösen sok probléma forrása különböző nyelvek egymást csak részben fedő terminusainak ekvivalens használata. E hibaforrás felismerése korai gyökerekre megy vissza: Brassai (1864: 369) kárhoztatja azt az eljárást, mely a nyelvek összehasonlításánál különböző elnevezést használ azonos jelenségekre, illetve különböző jelenségeket jelöl azonos módon. A MID tanításának egy későbbi kiemelkedő periódusában Fülei Szántó Endre hívja fel a figyelmet a kontrasztok és azonosságok árnyalt leírásának szükségességére (Fülei 1973: 13).

Azoknál a diákoknál, akiknél hiányzik, vagy ami még rosszabb, töredekes és zavaros az anyanyelvi grammatikai tudás, komoly gondot okoz egy-egy félrevezető megnevezés. A határozó mint mondatrész és mint szófaj problematikáját már korábban is vizs-

gáltam (Hegedűs 2002, 2003): a terminológiát illetően kiemeltem a szófaj–mondatrész szempontjainak keveredését, melyet tovább nehezít a morfológiai és nyelvtörténeti szempontok keveredése, valamint a toldalékok (képző, rag) éles elkülönítésének erőltetése. A probléma halmozottan jelentkezik a német anyanyelvűek magyaroktatásánál. A két nyelvben a jelző és a határozó, határozószó és melléknév egymással ellentétes formai kritériumokkal bír, s mindezt megnehezíti a kérdőszók szempontjainak funkcionális különbsége.<sup>8</sup> A mondatrészi és szófaji szerepek világos elkülönítéséhez Szilágyi N. Sándor kritériumrendszerét alkalmazom: a szubsztancia- és akcidiatulajdonságok alapján megkülönböztetve főnevet (szubsztancia – önmagában is létező), igét és melléknévet (akcidiencia – a szubsztanciák hordozzák) (Szilágyi 1996: 61–62).

A melléknév nominális kategóriaként való besorolása egyrészt elfedi kísérőszófaji funkcióját, másrészt zavarossá teszi az ígéhez való kapcsolódási lehetőségét. Azaz: a kisszámú valóságos határozószótól<sup>9</sup> eltekintve ugyanazok az elemek bővíthetnek főnevet is, igét is; a szintaktikai kapcsolódás szabályai szerint az igével való kapcsolatuk jelölt. A szófajok elnevezésének kavalkádjából kiemelhetnénk akár Pápay Sámuel *Más-salérthetőjét*, a német *Beywort/Beiwort* magyar megfelelőjét, de fordulhatunk a latin terminus etimológiájához: „lat.: ad iectivum, nach altgr.: epítheton – das Hinzugefügte” (Wikipedia). Versegly az 1805-ös *Tiszta magyarságban* adjectivumnak, illetve adjectivum nomennek nevezi az illető szófajt, de 1821-ben már a melléknév megjelölést használja (Versegly 1821). A lényeg mindenképpen az egyértelműség. Olyan elnevezést kell használni, amely rámutat az illető szófaji kategória leglényegesebb tulajdonságaira. Esetünkben ez 3 pontban határozható meg:

- önálló jelentéssel bír – autoszemantikus;
- toldalékolatlan formában főneveket bővít jelzői;
- toldalékolt formában igéket bővít határozói funkcióban.

(A képzett melléknéveket nem sorolnám az alapszófajok közé: az *-i*, *-s*, *-tlan* stb. képzők a főnévnek nem (elsősorban) a szófaját változtatják meg, hanem jelzői szerepre teszik alkalmassá, tehát szintaktikai funkciója változik.) Az *ad-iectio* tehát nem pusztán a főnevet bővítő, hanem általában „bővítő, hozzáadó” funkciót jelöl. Egy több évszázados tradíciót nehéz megváltoztatni, de pl. a „mellékszó” sokkal pontosabban jelölné az igét is, főnevet is kiegészítő szó funkcióját, amely tágabb kategória aztán tovább finomítható a szükséges mélységig. A nyelvi egységek életlenségük miatt éppen hogy átfogóbb kategóriákat igényelnek, melyek aztán a célközönség – tanulók, kutatók stb. – igénye szerint tovább finomíthatók.

**5.2. Az alapvető mondatrészi szerepek meghatározása,** Driussihoz hasonlóan, az ige és argumentumai segítségével történik. Ahhoz, hogy a kevésetű indoeurópai nyelvekhez szokott hallgatók megértsék a magyar „sok esetűséget”, az első pillanattól kezdve

<sup>8</sup> A magyar és német adverbium–adjektívum összevetésének egy lehetséges megoldását mutatja az 1. melléklet.

<sup>9</sup> A szófaj meghatározásának ellentmondásossága közismert tény (vö. Kenesei 2000: 76–79). A fonológiai, lexikai, morfológiai, szintaktikai stb. szótípusok egymást keresztező, egymásnak nemegyszer ellentmondó szempontjain kívül az idegennyelv-tanárnak még a forrásnyelv terminológiáját is figyelembe kell vennie.

operálok a szemantikai esetek/tematikus szerepekkel. Eleinte ez nagyon nagy kihívást jelent: a német példákon bemutatott jelenség kezdetben elbizonytalanítja a merev nyelvtani kategóriákhoz szokott hallgatókat. Ellenkezésük lassan oldódik, majd egy idő múlva heurisztikus módon fedezik fel a saját anyanyelvüket.<sup>10</sup> Sajnálatos, hogy az amúgy is szűkre szabott időből jószerivel német anyanyelvoktatásra is áldozni kell, de meggyőződésem szerint csak így tudom hozzásegíteni a hallgatókat a két nyelv rendszer- és működésbeli különbségének megértéséhez.

**5.2.1.** A legfontosabb tematikus szerepek bevezetése, majd második lépésben hozzárendelése az esetekhez – a magyarban az adverbialis esetekhez — a nyelv fontos tulajdonságára hívja fel a figyelmet: a formai elemek polifunkcionalitására, illetve ugyanazon funkció többféle elemmel való kifejezésének lehetőségére. Ez az elméletinek tűnő megközelítés megvalósítható már a nyelvtudásnak ebben a kezdeti fázisában is. Álljon erre itt két példa:

A *Goal* funkció kifejezése különböző nyelvi formákkal (esetekkel):

**-t:** *János levelet ír.*

**-ba/-be:** *Ági a boltba megy.*

**-ért:** *Lemegyek a boltba tejjért.*

Az eseteken kívül ezt a funkciót tölti be az infinitívusz:

**-ni:** *Lemegyek vásárolni.*

A nyelvismeret magasabb fokán idesorolható a konjunktívuszban álló mellékmondat is:  
*Lemegyek, hogy bevásároljak.*

A *-t* tárgyrag lehetséges szemantikai funkciói:

**Goal:** *János levelet ír.*

**Manner:** *Kérek egy kicsit!*

**Time:** *Három órát aludtam.*

Már a példák alapján is előtűnnek a fenti módszer nehézségei. A szemantikai funkciók megjelölése/elnevezése nem egyértelmű, nem következetes. Milyen mélységig kell lebontani a *Goal*t, hogy világosan elkülönüljön a *Patient/páciens*, illetve a *Direction/irány*?

<sup>10</sup> Az anyanyelvoktatás határokön átívelő deficitjét minden szinten érzik a nyelvtanárok. Wolfgang Menzel *Grammatikwerkstattja* (Menzel 1999) jószerivel a magyar nyelvoktatásban is alkalmazható lenne a példák kicserélésével, mivel a kudarchoz vezető okok ugyanazok: az anyanyelv merev, formális szemlélete, a formából való kiindulás; kizárólagos, axiómaszerű szabályok felállítás, a nyelv mozgásának figyelmen kívül hagyása. A középpontban a kivételek állnak – magyarázat nélkül, felsorolásszerűen. A szabályos jelenségeket alapvetően tudottnak feltételezik. A nyelv működésének miéértje és hogyanja nem vetődik fel, az esetleges magyarázatok csak az egyértelmű, tipikus esetekre vonatkoznak. Ez a szemlélet megfosztja a tanulót a felfedezés, megértés örömetől, így az anyanyelv – a nyelvtan – tanulmányozása szükségtelen nyűgnek tűnik.

Csak az argumentumok szemantikájával foglalkozunk? Van-e minden funkcióra megfelelő elnevezés? Az angol, a latin, a magyarosított latin formákat használjuk-e, vagy keressünk, alkossunk magyar kifejezéseket? Ki dönti el ezek helyességét, mi legyen a helyesírással?

Látszik, hogy az újfajta pedagógiai grammatika megalkotásához terminológiai feladatok is járulnak, de a befektetett fáradság meghozza gyümölcsét. Ez a módszer lépésenként, észrevétlenül vezeti rá a hallgatót a nyelv kognitív működésének mikéntjére. Kellő gyakorlással párosulva a nyelvtanulóban egy idő múlva spontán is beindulhatnak ezek a folyamatok, s talán ettől kezdve nevezhetjük őt önálló nyelvhasználónak.

**5.2.2.** E távoli célt megelőzi egy egészen konkrét, közeli feladat: a vonzatok mibenlétének tisztázása. A vonzatok gyakoriságukat tekintve nagyon hamar megjelennek a nyelvhasználat során. Az anyanyelvi beszélő tudatosan sohasem szembesül ezzel a problémával, hiszen ezek az egységek lexikaként tárolódnak a mentális lexikonban. Kétarcúságuk, grammatikai-lexikai kötöttségük kizárólag egy második nyelv elsajátítása során jelentkezik problémaként. A vonzatok mibenlétének tisztázásához szükségesnek láttam, hogy a hallgatók első lépésként a fentiekben vázoltak szerint körül tudják határolni a valóság tematikus viszonyaival leírható funkciókat. A szemantikájukat vesztett – vagy inkább szemantikájukat feláldozó, formailag ugyanazon grammatikai eszközökből építkező – vonzatokat ezekkel a „természetes funkciókkal” szembeállítva lehet a legkönnyebben megérteni. Terminológiáját tekintve ugyan kifogásolhatóan, de didaktikailag indokoltan a 2. *melléklet*ben található dia segítségével magyaráztam el a szabad határozók és vonzatok közötti különbséget.

## 6. Összefoglalás

A nyelvtanítás sajátos igényei a leírásban is sajátos elveket követelnek meg. Egy megfelelő pedagógiai grammatikának külső szempontból, az anyanyelv bármely támpontja vagy elfogultsága nélkül kell leírnia a nyelvet. A funkcionális szemlélet lehetővé teszi, illetve megköveteli a nyelvhasználat beépítését a nyelv rendszerszerű leírásába. A történeti folyamatok nem utólag ráaggatva, hanem szervesen, magyarázóelvként világítják meg a folyamatokat. A nyelv formális összetevőinek változásai a fonetikai-fonológiai folyamatokkal magyarázhatók, a funkcionális fejlődés-változás kulcsa a metaforizáció. A két oldalt a grammatikalizáció „hangolja” össze, amely a megnevező és viszonyító funkciók összjátéka.

Az elméleti nyelvész megengedheti magának, hogy csak az egyik vagy másik oldallal foglalkozzon, a lehető legmélyebb, legalaposabb részletességgel vizsgálja választott részterületét. A pedagógus nem ragadhat le egy-egy részegységnél: neki minden adott pillanatban pontosan meghatározott terv szerint kell mozgatnia az egész rendszert. Olyan egységekben kell adagolnia a részleteket, hogy közben állandóan szem előtt tartsa az állandóan változó, mozgó egészet.

Hiába vágyakozik minden nyelvtanár egy pontosan kidolgozott, lebontott tanmenetre, mely minden tanítási helyzetben alkalmazható – ilyen nem létezik. Minden órára, minden csoportra, minden témakörre és minden szemeszterre újat kell tervezni, állandóan

bele kell építeni az új eredményeket, fel kell készülni az új kérdésekre. Ez teszi a tanári a mesterséget kreatívá, örömtelivé, azaz művészetté.

## Irodalom

- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bolla Kálmán (szerk.) 1982. *Fejezetek a magyar leíró hangtanból*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 13–23.
- Brassai Sámuel 1864. A magyar mondat. III. értekezés. *M. Ak. Ért. A Nyelv- és Széptudományi Osztály Közlönye* III. (szerk.) Toldy Ferenc. 173–409.
- Deme László 1972. A magyar fonémák rendszeréhez és rendszerezéséhez. *Néprajz és Nyelvtudomány* 15–16 (1971–1972): 89–99.
- Deutscher, Guy 2008. *Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache*. München: Beck.
- Dóla Mónika 2006. Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában. *THL<sub>2</sub>* 1–2: 41–55. <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00002/pdf/041-055.pdf>
- Driussi, Paolo 2010. A magyar mint idegen nyelv idegen szemmel. *THL<sub>2</sub>* 1–2: 156–169.
- Fülei Szántó Endre 1973. Kontrasztív nyelvészet és nyelvoktatás. *Modern Nyelvoktatás* 9–16.
- Haspelmith, Martin 2008. Framework-free grammatical theory. In: Heine, Bernd–Narrog, Heiko (eds.): *The Oxford Handbook of Grammatical Analysis*. Oxford: Oxford University Press. 1–21.
- Hegedűs Rita 2002. Határozószók, határozók, vonzatok – kategoriális és funkcionális szempontból. *Hungarológiai Évkönyv* 2. Pécs: JPTE BTK. 9–14.
- Hegedűs Rita 2003. Határozószók, határozók, vonzatok. Digitális módszertani könyvtár. BBI. <http://www.bbi.hu/index.php?id=79&cid=189>
- Hegedűs Rita 2006. Hasznos és/vagy haszontalan nyelvtanórák. In: Klaudy Kinga–Dobos Csilla (szerk.): *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Sokszínűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban. A XV. magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Miskolc, 2005. április 7–9. MANYE Vol. 2/2. Pécs – Miskolc: MANYE – Miskolci Egyetem. 355–360.
- Hegedűs Rita 2009. Anyanyelvoktatás – kihagyott lehetőségek. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében. XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Eger, 2009. ápr.16–18*. Székesfehérvár – Eger: MANYE – Eszterházy Károly Főiskola, Vol. 6. 789–800.
- Heltay Pál–Gósy Mária 2005. A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129: 473–484.
- Menzel, Wolfgang 1999. *Grammatikwerkstatt. Theorie und praxis eines prozessorientierten Unterrichts für die Primar und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Pápay Sámuel 1808. *A' Magyar literatúra esmérete*.
- Révai Miklós 1806. *Versegi Ferentznek megsalatkozott illetlen motskolódásai a tiszta magyarságban*. Fényfalvi Kardos Adorján álnéven. Pesten 1806-ban.



Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára.* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.

Versegly Ferencz 1805. *A' tiszta magyarság, avvagy a' csinos magyar beszédre és helyes írásra vezető értelmezések.* Pestenn Eggerberger Ferenc könyvtárosnál.

Versegly Ferencz 1821. *Magyar Grammatika avvagy Nyelvtudomány, mellyben a' Hazai Nyelvnek sükeres okokra épített Regulái napkeleti nyelvhez illő tanításrenddel mind és pontosan előterjesztetnek. A' nemzeti Oskolák számára.* Budán.

## Mellékletek

## 1. melléklet: „Begleitwort“

	Deutsch		Ungarisch	
vor Substantiven: attributivische Rolle	VERÄNDERT: Genus/ Kasusmarkierung	<i>mit dem schönen Auto, schönes Auto</i>	UNVERÄNDERT:	<i>a szép autóval, szép autó</i>
	<i>Mit <b>was</b> für einem Auto?</i>		<i><b>Milyen</b> autóval?</i>	
	<i>Mit <b>welchem</b> Auto?</i>		<i><b>Melyik</b> autóval?</i>	
vor Verben: ad- verbale Rolle	UNVERÄNDERT:	<i>fährt schnell, singt schön</i>	VERÄNDERT: Adverbialsuffix	<i>gyorsan megy, szépen énekel</i>
	<i><b>Wie</b> fährt das Auto?</i>		<i><b>Hogy</b> megy az autó?</i>	
prädikative Rolle (Prädikats- nomen)	UNVERÄNDERT:	<i>Das Auto ist schön.</i>	VERÄNDERT: Kongruenz in Zahl	VERÄNDERT: <i>Az autó szép. Az autók szépek.</i>
	<i><b>Wie</b> ist das Auto?</i>		<i><b>Milyen</b> az autó?</i>	

## 2. melléklet: A vonzatok és szabad határozók szembeállítása

### „Unnatürliche Beziehung“: die Rektionen

- Ich stelle die Kommode an die Wand.  
Wohin? Woran?  
Richtung
- Ich warte vor der Tür.  
  
Wo? Wovor?  
Ort.
- Ich erinnere mich an dich.  
„+Wohin?“ Woran?
- Ich habe Angst vor der Prüfung  
• „+Wo?“ Wovor?
- Gibt es eine semantische Funktion?

Wéber Katalin\*

# TÁRGYASSÁG A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV GRAMMATIKÁJA SZEMPONTJÁBÓL

## Abstract

In my paper I claimed that transitivity is a penetrating property of the Hungarian clause. As an underlying lexical and semantic constraint it determines the use of the Hungarian conjugations. Thus in teaching Hungarian as a foreign language the transitive event must be contrastively analyzed throughout the teaching process and the semantic network of all overt and covert objects should be highlighted for foreign learners of Hungarian. For speakers of Hungarian when using forms of the two functionally different conjugations transitivity has a crucial role in an effective arrangement of semantic elements for the hearer.

**Keywords:** *tárgyasság, magyar igeragozás, a tárgyasság a diskurzusban, a kétféle igeragozás tanítása nem magyar anyanyelvűeknek*

## 1. Bevezetés

A meglepetés és az újdonság erejével hat ma is Paul J. Hopper és Sandra A. Thompson napjainkra már klasszikusnak számító 1980-as tanulmánya a tranzitivitásról (Hopper–Thompson 1980). Eleve már a címe is figyelemre méltó: *Tárgyasság a nyelvtanban és a diskurzusban*. Rendhagyó a tranzitivitás és a diskurzus összekapcsolása. Első megközelítésben ugyanis a tárgyasság – például az a legkézenfekvőbb tény, hogy egy magyar ige intranszitiv-e vagy tranzitiv – mindenekelőtt szemantikai kérdésnek tűnik, lexikai ténynek. De rögtön hozzá kell tenni, hogy a kétféle magyar igeragozás miatt anyanyelvünkben a morfoszintaktikai kapcsolatok is egészen nyilvánvalók, mint arra Szili Katalin egyik tanulmánya (Szili 2000) rámutatott éppen a fenti szerzőpáros klasszikus írására is támaszkodva. Hopper és Thompson egy széles körű nyelvközi vizsgálatban a tranzitivitást a nyelveket átható centrális jelenségként mutatták be, köztük számos magyar példát is említve. Mint az sejthető az előzőekből, a tárgyasságot, annak az igeragozással való összefüggései miatt a magyar mint idegen nyelv oktatásában is a lexikai–szemantikai szinten messze túlnyúló, központi problémaként szükséges értelmezni. Ám az azonban még a magyar mint idegen nyelv kommunikatív szemléletű oktatásakor vagy a funkcionális nyelvtanok előtérbe kerülésének idején sem tűnik kézenfekvőnek, hogy a tárgyasságnak a diskurzus szintjéig elérő összetevői volnának.

Jelen cikkemben éppen erre szeretném felhívni a figyelmet a legmarkánsabb szempontok kiragadásával. Azért csak ezek emelendők ki ebből az egyébként óriási háttérű probléma-

---

\* Wéber Katalin, Pécsi Tudományegyetem, Idegen Nyelvi Titkárság, ECL Országos Nyelvvizsga Központ, Pécs, weber@inyt.pte.hu

körből, mert a magyar mint idegen nyelv grammatikájában és módszertanában ritkán kutatott téma a tárgyasság és a diskurzus szempontjainak összefüggése. Ennélfogva ésszerűbb a pedagógiai nyelvtan felé mutató alapoknál egyfajta ráközelítéssel kezdeni a kifejtést. Így ehelyütt csak a tárgynak az élőségi hierarchiában betöltött helyével, valamint a tranzitivitás és az igeragozások összefüggéseire térek ki.

## 2. A tranzitivitás fogalma nyelvközi és magyar szempontból

**2.1.** A tranzitivitást nagyon egyszerűen olyan nyelvi jelenségként lehet értelmeznünk, amelynél az esemény kiindulópontjából, az Ágenstől eredő energia- vagy információátvitel jellegzetesen egy Páciensre tevődik át. A régi magyar nyelvészek műszava nagyon szemléletesen kifejezi ezt az átvitelt vagy az átvitel hiányát, amikor a tranzitív igéket áthatónak, míg az intranzitívakat bennhatónak nevezték. A tranzitivitás szorosabb értelme szerint az átvitel csak a tárgyas szerkezetekre vonatkozik, a határozósakra nem.

Hopper és Thompson a tranzitivitást egy kontinuumban értelmezik, azaz az intranzitív pólustól a tranzitív felé haladva a tárgyasságnak fokozatai vannak. Számos, sokféle nyelvből hozott példával illusztrálják, hogy a nyelvi kifejezések lehetnek alacsonyabb vagy magasabb tranzitivitásúak. Meggyőző, a világ különféle nyelveiből vett példaarzenállal bizonyítják azt is, hogy a tárgyasság a megnyilatkozásokban foglalt cselekvés vagy esemény szerkezetének számos más összetevőjével korrelál. Tíz olyan, itt csak felsorolt összetevőt emelnek ki (résztvevők, kinezis, aspektus, pontualitás, akaratlagosság, állítás, mód, ágensi jegyek, a tárgy ráhatottsága, a tárgy egyedítettsége), amelyek számottevő összefüggést mutatnak a tranzitivitással, de a szerzők saját bevallásuk szerint nem tudják egyetlen nagyobb nyelvi jelenség alatt összevonni őket (Hopper–Thompson 1980: 280). Az állítás és a mód összetevőknél például arról van szó, hogy egy tagadott vagy kötőmódú (tehát irreális módusú) tagmondatnak alacsonyabb a tranzitivitási foka, mert maga a tagadás vagy a nem reális módus hozzájárul a tranzitivitás fokának csökkenéséhez, szemben az állító vagy kijelentő módú mondatokkal.

**2.2.** Csak egyetlenegy komponenst kiemelve az imént felsorolt tízből az alábbi magyar példákkal a tárgyasság és az aspektus, s részben az igeragozások működésének összefüggéseire, vagyis a magyar grammatika centrális jelenségcsoportjára világíthatunk rá oly módon, hogy ténylegesen látni lehet majd a tárgyasságnak a diskurzus szélesebb keretéig nyúló hatásait.

(1) *Apám cikket olvasott.*

(2) *\*Apám cikket elolvasott.*

A névelőtlen nominális tárgy egy igekötővel perfektivált ige mellett már helytelen mondatot eredményez. Az anyanyelvi beszélő (például ha tudását hálózatszerűen modelláljuk) ezt az összefüggést a mondaton végrehajtott módosításokkal jól és kreatívan tudja kezelni a helyes mondat létrehozásának céljával, mert aktívak nyelvtudásában – nyelvészeti terminológiával megfogalmazva – a perfektiválás és a tárgyasság kapcsolatai:

(3) *Apám egy cikket elolvasott.*

(4) *Apám elolvasott egy cikket.*

(5) *Apám elolvasta a cikket.*

A megváltozott aspektus miatt a tárgy konceptualizációja, ennek következtében formálisan a szórend (nem formálisan a diskurzuspragmatikai szándék: minek a hangsúlyozása áll szándékában) és megint formálisan az igeragozási alak is megváltozott. Az anyanyelvi kompetenciának ez a kifejezésmódokat variálni tudó kreativitása létező grammatikai összefüggésekre mutat rá, de a tanítási gyakorlatba való átültetésük igen nagy képzelőerőt követel a magyar mint idegen nyelv tanárától. Így az idegen ajkú tanuló számára marad a szöveg- vagy beszédhelyzet alapú, az írott vagy beszélt korpuszból intuitív vagy tudatos módon ellesett usus, kifejezésmód elsajátítása. De még egyszerűbb példához is folyamodhatunk:

(6) *Apám olvasott.*

(7) *\*Apám elolvasott.*

Csak látszólag helytelen a (7) mondat. A perfektiváló igekötővel rendelkező tárgyas igének valóban nem lehet ugyanolyan tárgyatlan használata, mint a (6) mondatban. Létezik azonban a (7) mondatnak egy olyan olvasata (8), amely szerint helyes a (7) mondat, mert egy rejtett tárgyat értünk oda:

(7) *\*Apám elolvasott (cikket).*

(8) *Apám elolvasott (pl. engem).*

Ez az olvasat korántsem mesterkéltnél vagy lehetetlen: *Képzeld, apám sosem békélt meg azal, hogy író lettem, bele sem nézett a könyveimbe. De most, hogy sikereket értem el, végre apám elolvasott.*

Kétségtelenül nem tipikus tárgyról van szó a (8) mondatban, még ha a gondolatmenetem illusztrálása céljából született is. Nemcsak azért szokatlan, mert az *olvas* ige tipikus tárgya 'könyv' vagy 'újság' és hasonlók. A beszélő mentális lexikonjában (ha ilyet tételezünk fel a moduláris elmélet jegyében) vagy hálószerűen kiépült nyelvtudásában (a konnekcionista modell keretében) természetesen elsődlegesen a tipikus tárgyak adottak inkább. Ha nem is tipikusan, ebben a beszédhelyzetben, ahol egy író beszél, létrehozható egy metonimikus értelmezés, ahol 'az író személye' a konkrét könyvet helyettesíti tárgyi szerepben. A metonimikus kapcsolat azért hozható létre, mert

- nyelvi szinten az adott ige tárgyas;
- a mondat tágabb kontextusát tekintve a szóba jövő releváns tárgyak között szerepelhet élő entitás is (még ha az nem is tipikus);
- a beszélő egy íróember, vagyis a beszélő és a hallgató világismerete és a pragmatikai környezet támogatja az élő tárgy aktivizálódásának lehetőségét a potenciális tárgy szerepére.

A kiemelés céljával szándékosan hátrahagytam a legfontosabb szempontot:

- a magyar nyelvben, amennyiben a tranzitív ige szemantikája ezt megengedi, az anyanyelvi beszélők/hallgatók a mondat interpretálásakor mindig keresik a kontextusban releváns élő beszédrésztvevői tárgyak (*engem, téged, minket, titeket, bennünket*) aktívá-

ciójának lehetőségét, még ha az nincs is kitéve (M. Korchmáros 1977, Abondolo 1988, Kubinyi 2008).

Akkor is, ha az E/1. és E/2., illetve T/1. és T/2. személyű tárgyak implikáltak, azaz nincsenek benne a mondatban, de a relevanciaelvvel összhangban értelmezni lehet a kifejezetlen tárgyi argumentumokat (Németh T. 2000: 238, Németh T. 2008: 109–126). Ez az oka annak, hogy a (7) mondat voltaképpen helyes is lehet. Végül, de nem utolsósorban az általános (más terminológiával pl. alanyi) igeragozási alak is a legteljesebb mértékben támogatja az első vagy második személyű tárgy lehetséges aktivációját.

**2.3.** Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt, hogy **az implikált tárgyak lehetőségét tanítani kell a magyar mint idegen nyelv oktatásakor**. Ez a kérdéskör ugyan egyetlen kicsi, de mégis rendkívül fontos szelete igeragozásaink és a tranzitivitás jóval kiterjedtebb összefüggéseinek. Minthogy a beszédhelyzetben a beszélőnek és a hallgatónak kiemelkedő szerepe van, a magyar nyelvben nemcsak alanyi, hanem tárgyi szerepű megjelenésük is kihagyhatatlan a diskurzus menetének értelmezéséből, így aztán anyanyelvünk idegen nyelvként történő oktatásából sem mellőzhető. Ehhez képest szinte alig tapasztalható kardinális fontosságuk módszertanba építése: pedig először meg kell(ene) tanítani odaérteni az alanyi ragozású ígéhez a lehetséges, az ige szótári megkötései és a kontextuálisan lehetséges élő tárgyakat, majd meg kell tanítani elhagyni őket. Hasonló fontosságú lehet a már említett vagy a kontextusból, előzményekből beazonosítható és be is azonosítandó 3. személyű határozott tárgyra is felhívni a nyelvtanuló figyelmét.

Az anyanyelvi beszélők nem paradigmaticusan sajátítják el konjugációinkat, hanem beszédhelyzetek, kontextusok során. Ezért a nyelvünket tanuló idegen ajkúak kétségtelenül hátrányba kerülnek, ha a kétféle igeragozást pusztán mint két morfológiailag megragadható alaksort tanulják meg a hozzájuk rendelt – gyakran nem kellőképpen tisztázott – használati szabályokkal egyetemben. Ugyanis ekképpen éppen a tárgy hiányozhat az igealak mellől: az a jelentéstartalom, ami vitathatatlanul meghatározó az igeragozási alak használatakor. Miért is lényeges a tárgy láthatóvá tétele? Egyrészt azért, mert a magyar beszélők is a számukra triviális tárgyat a gazdaságosság okán elhagyják. Másrészt azért is hiányozhat a tárgy, mert a külföldi beszélőnek a tárgy megválasztása is feladat, azt is meg kell formálnia, ki kell választania kommunikatív céljainak megfelelően, adott esetben névelőt kell illesztenie hozzá, azaz ismernie kell a tárgynak is az igeragozások megválasztása szempontjából (tehát a tárgyrag morfológiai illesztésén túli) lényeges jegyeit. Értelmetlen például egy szélsőségesen rossz gyakorlatban nem mondatban, hanem paradigmaticusan tanítani az igeragozásainkat a külföldieknek, ami csupán egyfajta „csontváz” a körülötte szerveződő „hús-vér” jelentéshálózat nélkül. A (8) mondat jól szemlélteti, hogy bár igazából a magyar beszélők is elhagyják az ilyen élő tárgyakat, de az ige jelentésmezője révén a tárgy ott van. Ad absurdum még az implikált tárgyakat is csak mondatban érdemes tanítani, mert a mondatban az ige jelentésmezője utal a potenciális nem rejtett 1. vagy 2. személyű beszédrésztvevői élő tárgyra vagy a ki nem tett, de beazonosítható 3. személyű tárgyra (a másik igeragozásnál). Érdemes ezért a tárgyak szempontjából áttekinteni az igeragozásainkat, hogy legalább a nagyobb tárgyi tömbök kitapinthatók legyenek.

**2.4.** A két konjugáció – nevezzük a terminológiából következő esetleges félreértések elkerülése végett az általános igeragozást **A**-nak, a határozott tárgyasat **B**-nek – szemantikai elemzése azt mutatja, hogy a **B**-igeragozás a tárgyak tekintetében kevésbé heterogén. Az **A**-igeragozásban a tárgyak személykategóriái sokfélék, márpedig a személykategória-séma a beszédhelyzet elemzésében, a diskurzus menetének felismerésében és irányításában nagyon fontos kommunikatív tényező úgy a beszélő, mint a hallgató számára. A személykategória-séma a magyar nyelvben a tárgyra vonatkozóan is manifesztálódik kétféle igeragozásunknak betudhatóan. Az igealany személykategóriája mellett (jóllehet hangsúlytalan helyzetben nyelvünk elhagyja az igealany névmását és személyraggal referál) a tárgyak személykategóriájára is fel kellene hívni a figyelmet, mert az legalább ennyire fontos.

Az **A**-igeragozást jellemző nagyfokú polisziémia abból adódik, hogy a személykategóriáját tekintve magasabb számú (pl. 3. vagy 2. személyű, de az élőségi hierarchiában alacsonyabban elhelyezkedő) **A**-igeragozású igealany implikálhatja élő tárgyi bővítmenyt megengedő jelentésű ige esetén a személykategóriáját tekintve alacsonyabb számú (és az élőségi hierarchiában magasabb pozíciójú) élő igetárgyat (Abondolo 1988: 88–94, Kubinyi 2008: 232):

(9) *Holnap majd felhív (engem, téged, minket, titeket).*

Az igealannyal hasonló személyű tárgyra már nem terjed ki a polisziémia, mert a 3. személyű határozatlan tárgy a magyarban mindig explicit (a 2. személyre pedig a bennfoglaló alak mint külön forma utal):

(10) *Holnap majd felhív egy szerelőt.*

A **B**-konjugáció a tárgyak személye tekintetében már sokkal inkább homogén: közismerten a 3. személyű tárgyak uralják a **B**-igeragozású alakokkal képezett megnyilatkozásokat. Rögtön azonban szükséges hozzátenni, hogy ez látszólagos. A **B**-igeragozású alakkal járó, tárgyi szerepű visszaható névmások (*magam, magad...* stb.) a *mag* (a.m. 'test') birtokos személyjellel determinált alakjaira vezethetők vissza, s mint ilyenek, koreferensek a személyjel által referált entitással. A magyarul tanuló külföldieknek hiába és ráadásul ellentmondást előidézve állítjuk azt, hogy a **B**-igeragozású alakokkal járó vagy implikált tárgyak mindig 3. személyűek, hogyha – helyesen – a birtokos személyjelek korábbi elsajátításából felismerik a tárgyon lévő személyjel és az igealany azonos referenciájából az esetlegesen 1. vagy 2. személyű tárgyat. A személyjel a beszédrésztvevői szerepek esetén viszonylag egyértelműen referál (a beszédhelyzetben kiugró, előtérben lévő beszélőre, a hallgatóra vagy többes szám esetén még a társaságukban lévő más személyekre: *magam/-at, magad/-at, magunkat, magatokat* stb.). Az E/3. személyű tárgyi szerepű visszaható névmás referenciája az igealany szerint azonosítható be, de a T/3. személyű birtokos személyjeles alakoknál ez az egyértelműség már nem ugyanilyen mértékben transzparens. Egy összetett mondatnál már a tágabb szövegkörnyezet is szükséges ahhoz, hogy mivel koreferens a *magukat* névmás:

(11) *Éva, azt mondta, hogy főként magukat akarták meglepni ezzel a nyaralással:  
(Évák? Amazok, akikről beszélt?)*

Az **A**- és **B**-igeragozás tárgyainak összehasonlításakor a magyar beszélő számára egyáltalán nem szembeszökő, annál inkább zavarba ejtő azonban egy külföldinek az élő tárgyak

tekintetében megfigyelhető disztribúció. Az első és második személyű tárgyak (*engem, téged, minket, titeket, bennünket*) az **A**-igeragozású alakkal járnak együtt, míg a harmadik személyűek (*ő, ők, ön, önök, maga, maguk*) a **B**-igeragozásúakkal.

Ez annyival is nehezíti a diskurzus uralását, hogy pragmatikai értelemben mind a *te*, mind pedig az *ön* 2. személyű, ám a formális regiszter névmása formailag 3. személykategóriájú. Úgy is mondhatnánk, hogy az élő // élettelen paraméter tekintetében mindkét igeragozásunkban egy nagyfokú törésvonal tapasztalható. Egy idegen ajkú számára nem magától értetődő, hogy a 3. személyű élő tárgyak a **B**-igeragozáshoz tartoznak, míg az 1. és 2. személyűek nem. Különösen akkor nem triviális, hovatovább illogikus ez a megoszlás, ha a paradigmák használati szabályaiban a tárgy határozottságát adjuk meg, mert az 1. és 2. személyű tárgyak mindig a legkiugróbbak, ennél fogva a leghatározottabbnak tűnő tárgyak is. Valamint miért lenne határozottabb a távolságtartóbb *ön*, mint a *te*?

Az élő beszédrésztvevői tárgyak esetében nem holmi időszerű, a kor kihívását megválaszó követelmény a kommunikatív, szövegalapú oktatási módszer: ezek megtanítása csak valódi vagy a valódit legalább is szimuláló beszédhelyzetben, beszédgyakorlatban lehet eredményes az idegen ajkúak számára: az 'engem', a 'téged' jelöltje mindig más és más – attól függően, hogy ki beszél. Mindezt valóban nem lehet máshol és másként megtanulni, mint motivált beszédhelyzetben és sok-sok különféle ige során át.

Dugántsy Máriaának a magyar mint idegen nyelv tanítására hangolt szabálya szerint annak az igének lehet élő tárgyi referense, amelyiknek van bennfoglaló alakja (*-IAk*), s hogy az mely igének van, az valóban csak a kontrasztivitás szem előtt tartásával memorizálandó (Dugántsy 2001: 125–126, 2003: 138, Lotz 1976: 179). Ezeknek az élő tárgyat megengedő „*-lak/-lek-es*” igéknek olyan nagy a kommunikációs értékük (pl. *Felhívsz?*), hogy mind explikált, mind pedig implikált változatú elsajátításukra a korábbiaknál sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a nyelvtanító szillabuszoknak.

A nominális tárgyak különféle névelőkkel jelzett vagy éppenséggel a névelőhiányban megnyilvánuló jellege jó fogódzót ad a külföldieknek a tárgy és az igeragozási alak együtt járásához és megtanulhatóságához – nem meglepő módon a magyar mint idegen nyelvkönyvek ezekre támaszkodnak a leginkább. Nem ad jó fogódzót azonban a népes névmási tárgyak serege. Nemegyszer ezekhez sokszor egy képzett nyelvész is csak nehezen tudna rendelni olyan deskriptorokat vagy használati szabályokat, amelyek kimerítő érvekkel szolgálnának a mellett a tény mellett, hogy miért egyik vagy másik igeragozású alakkal együtt használják őket a magyar anyanyelvi beszélők. Míg a magyar beszélőnek ezek alaktani összetettsége sokkal inkább transzparens, s ezért a határozottságuk vagy határozatlanságuk megértését ez a transzparencia motiválhatja is, a külföldieknek nem mindig átlátható a névmások morfológiai komplexitása. Nem mellőzhető, hogy a személyjelek a népes névmási csoport elemeihez is, ráadásul még számnevekhez is kapcsolódhatnak, s további alaktani bővítéssel igen nehezen konceptualizálható tárgyakat hoznak létre: *mindannyiotokat, hármójukét, akármelyikünket* stb. Egyenkénti vagy csoportos szemantikai elemzésük jelen tanulmányban igen messzire vezetne, ezért a mai tanítási gyakorlatban is alkalmazott út követendő: a formálisan határozottnak vagy határozatlannak mondott tárgysztyályokba kell besorolni az egyes tárgyi szerepű névmásokat, és az érvényesen megragadható „határozottsági” vagy határozatlansági” érvet felsorakoztatni mellettük.



Ugyanígy kénytelen eljárni a magyar mint idegen nyelv tanára a főnévi igeneves szerkezetek tárgyaival is: igéink főnévi igeneves konstrukciókba lépve nem „viselkednek” ugyanúgy. Egyeseknél (12), (13) a főnévi tárgy jellege képes megvilágítani a használt igeragozási alakot, más esetekben (14), (15) nem:

(12) *Kukoricát **akart** venni.*

(13) *A kukoricát **akarta** megvenni. vs.*

(14) *Kukoricát **segített** cipelni.*

(15) *A kukoricát **segített** cipelni.*

A (15) mondat esetében a *segít* igére másféle használati szabályok vonatkoznak, mint az *akar* igére. Az utóbbinál egyeztetés alatt van a főnévi igenév tárgya és az *akar* ragozása. A *segít* esetében nem. A *segít* példája jól illusztrálja, hogy mennyire meghatározóak lehetnek az egyes lexikai elemek, az egyes igék szótári és pragmatikai megszorításai, és nem csupán a tárgyas főnévi igeneves konstrukciók és igék kollokációjakor. A *segít* például egyik jelentésében tranzitív, másokban nem:

(16) *A nagymamájának **segített** a pakolásban.*

(17) *A hátrányos helyzetű családokat **segítették**.*

A (16) mondat a tranzitivitás szűkebb értelme szerint nem tranzitív, míg a (17) mondat az. A (17) mondatból kevésbé érzékelhető, hogy a tárgyas *segít* tárgya legtöbbször élő. Bár a kevésbé tipikus 'segíteni valamit' jelentés is létezik:

(18) *Az is **segítette** ezt a folyamatot, hogy nagy volt a készség.*

Vélhetően azonban nem ugyanolyan a kétféle jelentés gyakoriság szerinti megoszlása – bár ezt csak korpusz alapú kutatás igazolhatná.

**2.5.** A szövegalapú öntevékeny elsajátítás a nyelvtanuló esetében nem mindig járható út, mert sokszor a magasabb szintű nyelvi egység, maga a szöveg, a mondatokon átívelő diszkurzív szándék az, ami eltünteti a megértésnek a nyelvünkben még járatlanabb beszélő számára nélkülözhetetlen támpontjait. Amint az előbbieken igyekeztem megmutatni, sokszor éppen a legfontosabb, legkiugróbb entitások válnak jelöletlenné vagy csak implikálttá nyelvünkben.

Hasonlóképpen nem várható el, hogy az igék tárgyasságát a nyelvtanuló minden esetben a szövegből szűrje le. A magyar igék tárgyassága vagy tárgyatlansága mindenképpen tanítandó. Az ugyanis, hogy egy adott nyelvben mit fejezünk ki tárgyas igével és mit tárgyatlanul, adott. S könnyen előállhat egy olyan helyzet, hogy a külföldi nyelvtanuló forrásnyelvében valaminek a kifejezése másképpen történik, mint a magyarban. A legeklejtásabb példa a birtoklás magyarbeli kifejezése. Indoeurópai kontrasztivitásban, ahol többnyire a tárgyas *habeo* + akkuzatívusz típusú kifejezés az általános, a magyar nem tranzitív szerkezetet alkalmaz, hanem egy statikus, mediális igét, a *van*-t. A társuló birtokos személyjelek a birtokszón még nem mutatják az amúgy a tranzitív szerkezetekben megtapasztalható átvitelt, de a nominálissal kifejezett birtokos esetén a dativus-possessivus már képes kifejezni az indoeurópai tranzitív szerkezetekhez hasonló átvitelt, ha szerényebb formában is:

(19) *Év**ának** egy óriási nyaralója van.*

Az pedig közismert, hogy a tanuló forrásnyelvétől teljesen eltérhet, hogy adott ige milyen esettel jár. Az angolban (20) vagy a lengyelben a *találkozik* vonzata tárgyaset, míg a magyarban (21) nem:

(20) *I met him yesterday.*

(21) *Tegnap találkoztam egy volt osztálytársammal.*

Ennek a lexikális bevésésnek, amelyet minden idegen nyelv tanulójának el kell végeznie, nagy jelentősége van a magyar nyelv tanulása szempontjából. Igeragozásainkra ugyanis különösképpen vonatkoznak a tárgyassági megszorítások.

**2.6.** E megszorítások szerint az **A**-igeragozású igealakok forrásigéi egyaránt lehetnek tárgyias és tárgyatlan igék. A **B**-igeragozást azonban csak és kizárólag tárgyias igék segítségével használhatjuk. Nem véletlenül nevezték korábban ez utóbbi igeragozást tárgyiasnak – még ha félrevezető is volt az elnevezés, mintha az **A**-paradigma tárgyatlan volna. Ugyanis a **B**-ragozás kifejezetten tárgyias igékre épül, míg az **A**-konjugáció mind tárgyiasokra, mind tárgyatlanokra. A helyzet azonban még ennél is összetettebb, mert az **A**-konjugáció, ahogyan a tárgyak szempontjából is vegyes paradigma, úgy az igék tárgyasságának szempontjából is. Az **A**-igeragozású tárgyias igék tranzitivitása, az átvitel vagy áthatás foka eltérhet a különböző használati eseményekben. Amikor az **A**-igeragozású alak forrásigéje tárgyatlan ige (pl. *lakik*), akkor természetesen, hogy a megnyilatkozás nem tartalmaz tárgyat és nincsen áthatás:

(22) *Az unokatestvérem egy bérház huszadik emeletén lakik.*

Csakhogy amennyiben tárgyias igéből képezünk **A**-igeragozású alakot, annak létezik a tárgyatlan és a tárgyias használata is:

(23) *Az unokatestvérem tanít.*

(24) *Az unokatestvérem angolt tanít.*

Tanácsos jól elkülöníteni a tárgyias igéknek ezt a tárgyatlan használatát (23) a korábban már említett implikált személyes névmási tárgyú megnyilatkozásoktól (9), hiszen nem ugyanarról a jelenségről van szó. A tárgyias igék tárgyatlan használata nem minden ige esetében lehetséges, hanem csak olyanoknál, amelynek szemantikája szinte koncentrikusan bővülő szerkezetekben tartalmazhat: tárgyatlan jelentést (23), fakultatív tárgyat (24) vagy implikált tárgyat. A tárgy implikált használata a következőképpen világítható meg az előző példamondatok igéjével:

(25) *Kitől tanulsz angolul? – Az unokatestvérem tanít [engem]. Angoltanár.*

(26) *Ki tanítja angolra [őt]? – Az édesanyja. Angoltanár.*

Máris eljutottunk az egyik ragozásból a másikba. Úgy is mondhatnánk e haladvány alapján (23–26), és nem járunk messze a valóságtól, amennyiben így teszünk, hogy a kétféle igeragozás között átfedés van. Mégpedig éppen a tárgyias bővítmények mentén. Az ige jelentésmezőjében az abszolútan vett használatától kezdve sokféle tárgyon át a határozott tárgyakig is eljuthatunk. Hiszen például a személynevek inherensen határozottak (persze az ismert logikai ártértelezéssel ez a határozottság határozatlanságba is fordulhat: *Egy új Petőfit láttak benne.*).

Ez az átfedés nem egyedül ebből a némelykor lehetséges logikai átértelmezésből ered. Alapvetően abból származik, hogy tárgyas igékből **A**- és **B**-igeragozású alakokat egyaránt képezhetünk. Az átfedést azonban még több más tényező is megteremti.

Az egyik legfontosabb tényező az, hogy a tárgyas igék sokszor tárgyassá tehetők igekötővel, amit már Szenczi Molnár Albert is felfedezett. Ezt a határozottá tételt a (22) mondat átalakítása mutatja:

(27) *Az unokatestvérem hamar belakta az új lakását.*

Ám a tárgynak ez a használata a tranzitivitás tágabb, határozói értelméhez áll közelebb. Az átfedést tovább árnyalják az igei paradigmák között megfigyelhető szinkretizmusok. Ezek közül a magyar mint idegen nyelv tanításában a legkorábbiak közül való például az E/1. múlt idejű alak, amely **A**- és **B**-igeragozásban is ugyanaz. Szinkretizmus figyelhető meg a feltételes módban is, vagy az ikes igék körében. Mindez arra enged következtetni, hogy a kétféle igeragozás nem két, teljesen elkülönülő alaksor olyan módon, ahogyan például egyes szláv nyelvek igeragozási sorai a tő hangtani tulajdonságai szerint elkülönülnek. A magyar igeragozások elkülönülése funkcionális. A magyar igeragozások egy töről fakadó, de kétféle funkcióját revelálja maga az elnevezés is: a kétféle igeragozás.

**2.7.** Jelen tanulmányomnak nem volt célja az említett igeragozási funkciók bemutatása, amely talán még a tárgyasság magyar nyelvbeli problematikájánál is szerteágazóbb, hiszen a tárgyasság a kétféle magyar igeragozás egyik összetevője. Visszakanyarodnék inkább Hopper és Thompson koncepciójára, amely szerint a tranzitivitás és valamennyi összetevője a diskurzus menetének hatékonyságához járul hozzá.

A szerzőpáros az előtér (*foreground*) és a háttér (*background*) fogalmával operál a diskurzus és a tranzitivitás illesztésekor (Hopper–Thompson 1980: 280). A diskurzus folyamán a beszélőnek és a hallgatónak az előtér elemeihez jobb és hatékonyabb hozzáférése van, mint a háttéréihez. Hovatovább az anyanyelvében járatos beszélő éppen akképpen válogatja meg nagy rutinnal nyelvi kifejezőeszközeit, hogy közülük azokat helyezi az előtérbe, amelyekhez a hallgatójának a kommunikáció sikere szempontjából gyorsabban és hatékonyabban kell hozzáférnie a diskurzus adott pontján. A szerzőpáros konkrét vizsgálatának statisztikai eredményei azt igazolták, hogy (teszem hozzá: a diskurzus mentális tereiként értelmezhető) előtér és háttér pozitívan, illetve kevésbé pozitívan korrelál a tranzitivitással. Az előtér magas tranzitivitású, és ide értendő mind az a tíz komponens, amelyek szintén növelik a tranzitivitás fokát. A háttér tranzitivitása sokkal alacsonyabb fokú (Hopper–Thompson 1980: 294).

Korábbi elemzésemből kiviláglott, hogy a csak tárgyas igékből képezhető **B**-igeragozás önmagában sokkal erősebb tranzitivitással rendelkezik, mint az **A**-igeragozás, amely tárgyatlan igékből is képezhető. Érdemes volna az említett klasszikus tanulmány alapján megvizsgálni, hogy kétféle igeragozásunk funkciója nem kapcsolható-e a diskurzus hatékonyabb menetének eszközeihez. Nevezetesen a **B**-igeragozás határozott referálásának nem alapvetőbb célja-e a pusztán formálisan határozottnak mondott hivatkozásokon túl (vagy helyesebben a határozottságon innen) egy olyan diszkurzív szándék, mely szerint a beszélő a hallgató figyelmének előtérbe helyezzen egyes tárgyi szerepű entitásokat. Ebben a funkcionális keretben az **A**-igeragozásnak nem lenne ilyen, a **B**-igeragozáséhoz hasonló funkciója, azaz inkább a háttérbe helyezi a tárgyakat a beszédrésztvevők interakciójában.

### 3. Összefoglalás

Tanulmányomban példák sorával igyekeztem bemutatni, hogy a magyar mondatok középpontjában álló igék tranzitivitása szervezőerővel bír a megnyilatkozások jelentéstartalmának kiépülésében. Mivel az igék tárgyatlansága, illetőleg tárgyassága a kétféle igeragozások használatának alapvető megszorításai között tartható számon, ezért a tranzitivitás az igeragozások használatán keresztül a beszélő és a hallgató interakciójának megszervezésében is jelentős erő. A magyar igeragozásoknak az itt felvázolt funkcionális kerete még inkább megerősíthet bennünket abban a kiinduló feltételezésben, amelyet az 1980-as nyelvközi kutatás felvetett. A tárgyasság a magyar nyelv beszélői számára a diskurzus alakításában megkerülhetetlenül alapvető.

### Irodalom

- Abondolo, Daniel 1988. *Hungarian inflectional morphology*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dugánty Mária 2001. A magyar igeragozás tárgyi vonatkozásairól. In: Maticsák Sándor–Zaicz Gábor–Tuomo, Lahdelma (szerk.): *Ünnepi könyv Keresztes László tiszteletére*. Debrecen–Jyväskylä: Debreceni Egyetem, Finnugor Tanszék. 121–126.
- Dugánty Mária 2003. Az általános igeragozás személyragjainak tárgyas vonatkozásairól. *Nyelvtudományi Közlemények* 100: 137–142.
- Hopper, Paul J.–Thompson, Sandra A. 1980. Transitivity in Grammar. *Language* Vol. 56. No. 2. 251–299.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2008. *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- M. Korchmáros Valéria 1977. A magyar igelakok funkcionális rendszere. *Néprajz és nyelvtudomány* 21: 71–87.
- Kubínyi Kata 2008. A magyar morfoszintaxis és a párbeszéd grammatikája. Mikor implicit és mikor explicit az 1. és 2. személyű tárgy a magyarban? In: Tátrai Szilárd–Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan*. Budapest: Tinta Kiadó. 231–240.
- Lotz János 1976. *Szonettkoszorú a nyelvről*. Budapest: Gondolat.
- Németh T. Enikő 2000. Implicit argumentumok a magyarban: előfordulásuk módjai és azonosításuk lehetőségei. In: Kenesei István (szerk.): *Az igei vonzatszerkezet a magyarban*. Budapest: Osiris. 197–252.
- Németh T. Enikő 2008. Az implicit alanyi és tárgyi argumentumok előfordulásának lexikai-szemantikai jellemzői. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. 71–129.
- Szili Katalin 2000. A tranzitivitás morfoszintaktikai összefüggései. *Hungarológiai Évkönyv* 1. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 41–53.
- Wéber Katalin 2011. *A kétféle magyar igeragozás elkülönülése*. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat.

Bándli Judit\*

„IGEN, DE...”

## A látszólagos egyetértés jelenségének vizsgálata

### Abstract

Following the rule of agreement, one of the guiding principles of cooperative conversation is to avoid disagreement and to strive for agreement. Despite this, certain situations necessitate voicing a disagreement. However, in these cases, conversational partners often combine or initiate their disagreements with an agreement. This study explores the reasons for and the manifestations of this phenomenon. It investigates the nature of agreements and disagreements from the perspectives of conversation analysis and the politeness principles in pragmatics. The author also examines the relationship between these two opposing speech acts, then enlists the strategies combining agreement and disagreement.

**Kulcsszavak:** *egyetértés, egyet nem értés, egyetértésre törekvés, az összefüggés szabálya, udvariassági alapelvek, pozitív udvariasság, token agreement, safe topic*

### 1. Bevezetés

Mindennapi társalgásaink során gyakran találkozunk azzal a jelenséggel, amikor a beszélő kifejezi a beszédpartnerrel való egyetértését, és közvetlenül utána egyet nem értésének is hangot ad. Ezzel kapcsolatban azonban felmerül néhány kérdés. Miért kapcsolódik össze olyan gyakran az egyetértés az egyet nem értéssel? Vajon valódi egyetértésnek tekinthető az, amelyet azonnal ellentmondás követ? Esetleg csak annak bevezetésére szolgál? Ha ez így van, akkor miért érezzük szükségét annak, hogy ellenkezésünket egyetértéssel tompítsuk? Munkámban ezt a jelenséget járom körül, és a szakirodalom adatai, illetve saját kutatásom<sup>1</sup> során nyert magyar nyelvű korpusz segítségével próbálom bemutatni.

### 2. Az egyetértés és az egyet nem értés természete

Goffman (1967) hangsúlyozza, hogy az együttműködő interakciók során (a vitahelyzettel ellentétben) a beszédpartnerek alapvetően konszenzusra törekednek, tiszteletet

---

\* Bándli Judit, az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének oktatója, bandli.judit@btk.elte.hu

<sup>1</sup> A vizsgálat tárgya: az ellentmondás megvalósítási módjai a társadalmi távolság és az egyet nem értés súlyának függvényében. A kutatási korpuszt 101 beszélgetésrészlet alkotja.

mutatnak egymás iránt, és fontosabb számukra a potenciális disszonancia elkerülése, mint a nyílt fogalmazás. Levinson (1983) ezzel összhangban megállapítja, hogy a hétköznapi társalgásokban vannak preferált és nem preferált beszédcselekvések. Például sokkal pozitívabban viszonyulunk az elfogadáshoz, mint a visszautasításhoz, illetve az egyetértést is szívesebben fogadjuk, mint az egyet nem értést.

Az egyetértés és az egyet nem értés megvalósulási módjait a konverzációelemzés keretein belül több szerző is vizsgálta. Sacks (1973) a társalgás alapvető szabályaként határozza meg az egyetértésre törekvést (*Rule of Agreement*), amellyel az egyet nem értés kifejezése lényegénél fogva szemben áll. Az összefüggés szabálya (*Rule of Contiguity*) értelmében azt állítja, hogy a kérdést közvetlenül a válasznak kell követnie, de mivel válaszként az egyetértés a preferált cselekvés, az egyet nem értést sok esetben késleltetjük, ezért a válaszlépés belsejében vagy végén helyezkedik el. Ezzel szemben az elvárt egyetértés általában azonnal megjelenik az adott válaszlépésen belül.

Pomerantz (1984) megállapítja, hogy az egymást követő megállapítások esetében szintén az egyetértés a preferált, az egyet nem értés pedig a nem preferált aktus. Nem specifikus diskurzusokban az egyetértés az egyet nem értéshez képest egyszerű szerkezetű, közvetlen és világosan kifejtett. Ezzel szemben az egyet nem értést általában a strukturális komplexitás jellemzi, gyakran homályos megfogalmazású és sok esetben késleltetett.

Pomerantz az egyetértő reagálás három típusát különbözteti meg:

#### **Fokozott értékelés**

- I. A: *Jó film volt.*  
B: *Nagyon jó.*

#### **Azonos értékelés** (az előző megállapítás vagy annak egy részének „visszhangzása”)

- II. A: *Ez gyönyörű!*  
B: *Gyönyörű.*

#### **Enyhített értékelés**

- III. A: *Kiváló előadás volt.*  
B: *Jó volt.*

Pomerantznál a fokozott egyetértés *erős egyetértés*, amely az előző állítással való egyértelmű azonosulás. Az azonos és az enyhített értékelés *gyenge egyetértés*, és többnyire az ellentmondás bevezetésére, késleltetésére szolgál:

- IV. A: *Nagyon lehangoló volt a film.*  
B: *Lehangoló volt, de nagyon jó.*

A késleltetés számos módon valósulhat meg, például hezitálással, tisztázó kérdés feltevésével (visszakérdezéssel), sőt – mint a fenti példában – az ellentmondást bevezető egyetértéssel.

### 3. A preferenciaviszonyok változásának hatása az egyet nem értés kifejezésére

Kothoff (1993) árnyalja a Pomerantz által megrajzolt képet, és példákkal bizonyítja, hogy a fentiekben leírt jellegzetességek valódi vita esetében nem érvényesülnek maradéktalanul. Pomerantz megállapításait saját észrevételeivel egészítette ki. Felhívta a figyelmet többek között arra, hogy vitahelyzetben az egyetértés már nem preferált aktus, ezért fontosnak tűnik gyorsan és koherens módon ellentmondani.

Kothoff a baráti beszélgetés és a vita szerkezeti jellemzőinek összevetése alapján rámutat a kontextus fontosságára és a preferenciastruktúrát megváltoztató erejére. Tanulmányában röviden felvázol egy lehetséges folyamatot, amelyben az alapvetően konszenzusra törekvő társalgás vitává válik, és ezáltal átalakul a beszélgetés preferenciaszerkezete. Kezdetben a beszédpartnerek célja egymás támogatása, amit erős egyetértésekkel és enyhített egyet nem értésekkel valósítanak meg. Az ellentmondás enyhítése még annak a jele, hogy alapvetően egyetértésre törekednek. Amikor azonban egyikük létrehoz egy enyhítés nélküli egyet nem értést, egy lépést tesz a vitahelyzet felé. Ha ezt egy vagy több hasonló ellentmondás követi, akkor megerősödik, majd konszolidálódik a vitakeret, ami a preferenciastruktúra átalakulását vonja maga után, azaz az egyet nem értés válik preferált aktussá (Kothoff 1993: 205).

Az együttműködő beszélgetésekkel ellentétben, a vita hevében a beszélők sokszor már nem alkalmaznak semmilyen nyelvi eszközt az egyet nem értésük bevezetésére, hanem azonnal és élesen ellentmondanak:

V. A: *Nincs más megoldás, támogatni kell.*

B: *Nem lehet támogatni. Lehetetlenné tesszük a helyzetünket.*

Kothoff szerint a beszédpartner részére történő engedménytétel (hezitálás, elbizonytalanodás) jelensége kialakult vitahelyzetben nem preferált aktus. A partnerek ugyanis azt várják egymástól, hogy támadják egymás álláspontját, és amennyiben ezt nem teszi meg, az azt sugallhatja, hogy nem képesek rá, ez pedig veszélyt jelent a beszélők pozitív imázs iránti igényére (Kothoff 1993: 209).

Amikor az egyetértés a preferált cselekvés, a fokozott egyetértés erős egyetértésnek számít (Pomerantz 1984). Amikor azonban az egyet nem értés válik preferált aktussá, a fokozott egyetértés az erős egyet nem értés jele lehet. Kothoff is beszél arról a jelenségről, amikor a vita hevében a beszélők szájából gyakran fokozott egyetértés, erős pozitív értékelés hangzik el, amely nem a partner szempontjának elismerése, sokkal inkább egy markáns ellenvélemény bevezetése:

VI. A: *Nincs más megoldás.*

B: *Nagyon jó. Ekkora hülyeséget még életemben nem hallottam.*

Vitakontextusban az ismétlésnek egészen más funkciója lehet, mint a Pomerantz által felvázolt azonos értékelés stratégiában (II.), mert ebben az esetben a szembenállás

kielezésére szolgálhat. Jó példa erre az a retorikai megoldás, amelyet Kothoff oppozíciós formának (*opposition format*) nevez (Kothoff 1993: 202). Az oppozíciós forma szerkezetileg mindig a beszédpartner előző megnyilatkozásához kapcsolódik, annak egy részét ismétli, de a partner álláspontjához képest teljesen eltérő véleményt hoz létre:

VII. A: *Ez egyáltalán nem drága.*

B: *Ez egyáltalán nem drága egy étteremben, de drága egy büfében.*

Az ellentmondás bizonyos esetekben vitahelyzeten kívül is lehet preferált megnyilvánulás, például olyan megjegyzések után, amikor a beszédpartner negatív állítást fogalmaz meg magáról (Pomerantz 1984: 81).

A preferált és nem preferált aktusok jelensége univerzális, de kultúránként változó, hogy a beszélők mit tekintenek preferált vagy nem preferált aktusnak az adott beszédhelyzetben (Mey 2001: 166–167). Schiffrin egyik tanulmányában (1984) arról ír, hogy bizonyos kulturális közegekben a verbális konfrontáció elfogadott, sőt elvárt társadalmi és nyelvi viselkedés. Georgakopolou (2001) és Kakava (2002) arra a megállapításra jutottak, hogy az egymással közeli kapcsolatban álló, egyenrangú beszélők (pl. baráti közösségek) körében az ellentmondás szintén megengedett társadalmi gyakorlat lehet. Ennek értelmében kijelenthető, hogy az intimitás mértéke döntő hatással van az ellentmondás hatásának megítélésére, a magas fokú intimitás pedig a nem preferált tartományból a preferált tartományba helyezheti az egyet nem értést.

#### 4. Az egyetértés és az egyet nem értés az udvariasság szempontjából

Az egyetértés és az egyet nem értés a pragmatikai udvariasság nézőpontjából is elemezhető. Ez annál is inkább indokolt, mivel az egyet nem értéssel foglalkozó tanulmányok jelentős része Brown és Levinson udvariassági elméletéből kiindulva veszi szemügyre a jelenséget.

Az alábbiakban Leech, valamint Brown és Levinson udvariassági elméletét vizsgálom meg abból a szempontból, hogy miképpen viszonyulnak az egyetértéshez és az egyet nem értéshez. Leech (1983) udvariassági alapelvének (*Politeness Principle*) egyetértés maximája kimondja:

Minimalizáld a nézeteltérést a partnerrel!

Maximalizáld az egyetértést a partnerrel!

Ebből következően az egyet nem értés aktusa lényegileg ellentmond ennek az ajánlásnak.

Brown és Levinson (1987) rendszerében a közelítő udvariasság (pozitív udvariasság) egyik fő stratégiája a beszélők közti közös alap állítása. Ez megvalósítható a csoportidentitás markereinek használatával, érdeklődésünk bizonyításával vagy közös attitűd hangsúlyozásával. Az utóbbi többek között az alábbi instrukciók betartásával lehetséges:

Törekegj egyetértésre!

Kerüld a nézeteltérést!



A közelítő udvariasság egyik fontos pontja tehát az egyetértésre való törekvés, ezért az egyet nem értés aktusa veszélyezteti a beszédpartnerek összetartozásának érzését, és erősen arcfenyegető jellegű. Az arcfenyegetés enyhítésére azonban különböző stratégiák állnak a beszélők rendelkezésére. Ennek egyik lehetséges módja az egyet nem értés eltolása a megnyilatkozáson belül. Saját kutatásom (Bándli 2010) egyik fontos tapasztalata az volt, hogy az ellentmondás késleltetése olyan általános jelenség, amely a beszédpartnerek társadalmi távolságától vagy az egyet nem értés adott beszédhelyzetben való jelentőségétől, súlyától függetlenül jellemzi a beszélők nyelvi viselkedését. A késleltetésnek sokféle módozatát feldolgozta a szakirodalom (visszakérdés, kerteletés, késleltető kifejezések stb.). A különböző lehetőségek közül az alábbiakban azokat a stratégiákat veszem számba, amelyekben valamiféle egyetértő mozzanattal kapcsolódik össze az egyet nem értés.

## 5. Az egyetértés és az egyet nem értés összefonódása

Első lépésként felvázolom a témával foglalkozó szerzők által vizsgált stratégiákat, ezután pedig igyekszem átlátható szempontok alapján rendszerezni őket.

Mint korábban láttuk, Pomerantz rendszerében (1984) az ún. gyenge egyetértésnek az a funkciója, hogy késleltesse az egyet nem értést. A gyenge egyetértés lehet **azonos értékelés** (ismétlés), amikor a beszélő nem alkalmaz sem enyhítőt, sem fokozót, és lehet **enyhített értékelés**. A **fokozott egyetértés** általában a beszédpartner véleményével való azonosulásra utal, de Kothoff (1993) rámutatott arra, hogy bizonyos kontextusokban, amikor az ellentmondás preferált aktus, fokozott egyetértés is bevezetheti az egyet nem értést (VI.).

**Biztonságos téma** (Brown–Levinson 1987: 112) alkalmazásakor a beszédpartnerek az egyet nem értés arcfenyegető hatását úgy próbálják enyhíteni, hogy olyan (általában semleges) témákat keresnek, amelyekkel kapcsolatban nagyobb az egyetértés esélye, és átmenetileg létre is jön az egyetértés. Holtgraves bizonyította, hogy a beszélők még vitaszituációban, érvelés közben is keresnek biztonságos témákat (Holtgraves 1997: 228). Jó példa erre, amikor két eltérő politikai nézetű ember a vita hevében is egyetért abban, hogy a helyzet, amelyről éppen vitatkoznak, nagyon bonyolult és összetett.

A Holtgraves által **egyetértésnek** nevezett stratégia esetén a beszélő kifejezi egyetértését a témával kapcsolatban, de aztán néhány beszédlépéssel később (tehát erősen késleltetve) mégiscsak hangot ad egyet nem értésének (Holtgraves 1997: 230).

Sacks (1973) és Brown–Levinson (1987) mellett Pomerantz (1984), Pearson (1986), Kothoff (1993) és Holtgraves (1997) is foglalkozik a **jelképes egyetértéssel**, amelyben a beszélő az egyetértés szabályának (Sacks 1973) megfelelően, a megnyilatkozást egy látszólagos egyetértéssel bevezetve igyekszik „álcázni” egyet nem értését. A beszélők inkább „igen, de...” választ adnak, mintsem egy puszta „nem”-et. A jelképes egyetértésnek természetesen többféle lehetséges megvalósulási formája is lehet (*aha, de..., jól van, de..., természetesen, bár... stb.*). Egyet nem értéssel foglalkozó kutatásom kor-

puszában a nyelvi megformálás lehetőségeinek széles skálájával találkoztam (Bándli 2010: 126).

VIII. A: *Használok egy új fogyókúra szert. Nagyon jó, mert két hét alatt hat kilót lehet vele fogyni.*

B: *Jól van, de én nem vennék be olyat.*

A IX.-ben a *lehet* bevezetést a *lehet, hogy igazad van* megfelelőjeként tekintem jelképes egyetértésnek.

IX. A: *Úgy tudom, ez a márka hamar tönkremegy.*

B: *Lehet, de nekem bevált.*

Ha a beszélő megismétli a beszédpartner megnyilatkozásának egy részét, az jelezheti a partnernek, hogy figyel rá, és egyetért vele (Brown–Levinson 1987: 112), de az alábbi példában az ismétlés csupán a jelképes egyetértés funkcióját tölti be, és az ellentmondás bevezetésére szolgál.

X. A: *Vettem egy szemüveget az X-ben<sup>2</sup>. Úgy örülök neki, már nagyon rosszul látam, és ez egy nagyon jó szemüveg.*

B: *Nagyon jó szemüveg... Mi lenne, ha elmennél optikushoz, és beméretnéd? Vagy inkább orvoshoz.*

A továbbiakban megemlítenék még két stratégiát, amelyek nem tartalmazzák a szó szoros értelmében vett egyetértést, mégis jelentésbeli jegyeik alapján ide köthetők. Az **ellenézés kifejezése a beszélő saját álláspontjával kapcsolatban** elnevezésű stratégia (Holtgraves 1997: 233) alkalmazásakor a beszélő úgy csökkenti egyet nem értésének súlyát, hogy egyúttal kifejezi ellenézését is a véleményével kapcsolatban (*Szerintem engedélyezni kéne, nem mintha én valaha is élnék ezzel a joggal, de ez mindenkinek a saját döntése.*). Az **önmagunk/véleményünk leértékelése** (Holtgraves 1997: 233) stratégia használata esetén a beszélő negatívan értékeli saját ötletét, véleményét (*Lehet, hogy hülyeség, de..., Lehet, hogy hülye vagyok, de...*). Ezek a stratégiák igazi egyetértést valóban nem foglalnak magukban, de a saját vélemény lebecsülése, illetve jelentőségének igazságának relativizálása felfogható egy jelképes lépésnek a beszédpartner véleménye (és így az egyetértés) felé.

A továbbiakban megpróbálom egymáshoz való viszonyukban meghatározni, majd rendszerezni a fenti stratégiákat. Első lépésként elválasztanám a több beszédlépésen keresztül megvalósuló biztonságos témát a többbitől, mert ez egy társalgást átszövő stratégia, amely több egyéb stratégiát is magában foglalhat.

A jelképes egyetértésről már az előzőekben megállapítottuk, hogy szintén többféle formai megoldást tartalmazó fogalom. Ha közelebbről megvizsgáljuk a tárgyalt stratégiákat, azt tapasztaljuk, hogy az egyet nem értést késleltető azonos értékelés és enyhített értékelés megfeleltethető a jelképes egyetértésnek. Ezzel szemben a vita kontextusában a fokozott egyetértés nem látszategyetértésre való törekvés, hanem az utána bekövetkező egyet nem értés jelölésére, nyomatékosítására szolgál (Kothoff 1993:

<sup>2</sup> X: ismert illatszerüzlet, ahol szemüvegeket is árulnak.

205). Amennyiben elfogadjuk Kothoff eredményeit, akkor azt mondhatjuk, hogy ez a típus felépítését tekintve megegyezik a jelképes egyetértéssel, de a funkciója alapján erősen megkérdőjelezhető az egyetértés szabályához való igazodás szándéka. (A kérdést érintő alaposabb kutatások hiányában csak saját tapasztalatainkra támaszkodva feltételezhetjük, hogy a fokozott egyetértéssel bevezetett ellentmondás nem kizárólag a vitahelyzetekre jellemző. Ha azonban ez így van, akkor megerősíti a stratégia jelképes egyetértéssel való azonosítását.)

Az ún. egyetértés (Holtgraves 1997) természetét tekintve hasonlít a jelképes egyetértéshez, mert a beszélő először egyetért, hogy majd később ellentmondjon. Ez a stratégia azonban – a jelképes egyetértéssel ellentétben – akár több beszédléppéssel szétszakítja az egyetértést és az egyet nem értést. Holtgraves egyébként szintén különbséget tesz a két típus között.

A fenti stratégiák körülhatárolása különböző szempontokat tükröz még az egyes szerzők rendszerén belül is, ezért szükségesnek éreztem létrehozni egy átláthatóbb összefoglalást.

### I. táblázat.

Az egyetértés és az egyet nem értés összefonódó stratégiáinak csoportosítása

<b>A) Az egyetértés és az egyet nem értés viszonya, elhelyezkedése szerint:</b>	
Az egyetértés és az egyet nem értés összekapcsolása egy beszédléppesen belül (jelképes egyetértés).	– <i>Nagyon jó ez az étterem.</i> – <i>Hát, igen, de a kiszolgálás lassú.</i>
Az egyetértéshez képest az egyet nem értés beszédlépekkel való késleltetése (késleltetett egyet nem értés).	– <i>Ez az egyetlen megoldás!</i> – <i>Hát, igen.</i> – <i>Biztos, hogy másképp nem lehet.</i> – <i>Azért van más lehetőség is...</i>
Biztonságos téma: a társalgást átszövő stratégia, az egyet nem értő aktusok között egy érintkező vagy résztermával kapcsolatos egyetértő aktusok megjelenése (egy vagy több beszédlépésben).	A beszélők a munkahelyi vezetésről vitatkozva egyetértének abban, hogy az adott helyzet bonyolult és nehezen megoldható.
<b>B) Az egyet nem értést megelőző egyetértő mozzanat intenzitása szerint:</b>	
a) Egyetértés fokozóval	– <i>Drága.</i> – <i>Nagyon drága! De mindenki tudja, hogy nincs más lehetőség.</i>
b) Egyetértés enyhítő és fokozó nélkül	– <i>Jó volt.</i> – <i>Jó volt, de hosszú.</i>
c) Egyetértés enyhítővel	– <i>Nagyon jó volt.</i> – <i>Elég jó volt, de nagyon hosszú.</i>
d) Az ellenvélemény relativizálása	
1. ellenérzés kifejezése saját állásponttal szemben	– <i>Be kellene tiltani.</i> – <i>A magam részéről soha nem próbálnám ki, de a betiltás soha nem vezet semmi jóra.</i>
2. saját véleményünk/önmagunk leértékelése	– <i>Nincs más megoldás, beszélni kell vele.</i> – <i>Lehet, hogy rossz ötlet, de szerintem a férjével kell beszélni.</i>

## 6. Összegzés

A támogató jellegű társalgás egyik fő szervező ereje az egyet nem értés elkerülése és az egyetértésre való törekvés. Ennek ellenére bizonyos helyzetekben szükségszerűen hangot kell adunk ellenvéleményünknek, azaz meg kell valósítanunk az egyet nem értés arcfenyegető aktusát. Mivel feltételezzük, hogy a beszélők kölcsönösen érdekeltek egymás arcának megóvásában, az ellentmondás arcfenyegetését kisebbíteni, enyhíteni igyekeznek. Ez az oka annak, hogy barátságos hangvétellű társalgás esetén az egyet nem értés kifejezéséhez szorosan hozzátartozik a késleltetés jelensége. Ennek egyik jellegzetes módja az egyet nem értés egyetértéssel való összekapcsolása, bár az esetek jelentős részében ez az egyetértés csak látszólagos, és fő funkciója az egyet nem értés bevezetése, leplezése.

Az ellentmondással összekapcsolódó egyetértő mozzanat megvalósulásának többféle módjával találkoztunk. Ellentmondásunk kifejezése előtt látszólag egyetérthetünk a beszédpartnerünkkel egy beszédlépésen belül (jelképes egyetértés), de lehetséges, hogy az ellentmondás az egyetértéshez képest csak beszédlépésekkel később jelenik meg. Hosszabb eszmecserét, vitát átszövő stratégia a biztonságos, egyetértésre ösztönző témák „becsempészése” a társalgásba. Egy megnyilatkozáson belül az egyet nem értéssel összekapcsolódó egyetértő mozzanatok intenzitásuk tekintetében is különbözhetnek egymástól annak függvényében, hogy a beszélő él-e a fokozás és az enyhítés nyelvi eszközei adta lehetőségekkel. Az egyértelműen azonosítható egyetértő mozzanatok mellett olyan megoldásokat is vizsgáltunk, amikor a megnyilatkozás nem tartalmaz valódi egyetértést, de a beszélő saját véleményével vagy önmagával kapcsolatos ellenérzésének, bizonytalanságának hangot adva mégiscsak tesz egy kis lépést a beszédpartner álláspontja felé. A felvázolt stratégiák lehetőséget biztosítanak a beszélők számára, hogy egyet nem értésük megvalósítása közben valamilyen mértékben alkalmazkodjanak az egyetértés szabályához.

## Irodalom

- Bándli Judit 2010. *Az egyet nem értés pragmatikája*. PhD-értekezés. Pécs: PTE (kézirat).
- Brown, P.–Levinson, S. 1978. Universals in language use: Politeness phenomena. In: Goody, E. N. (ed.): *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. Magyarul: Univerzálák a nyelvhasználatban. In: Síklaki István (szerk.): *Szóbeli befolyásolás II*. Budapest: Typotex. 37–118.
- Brown, P.–Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Georgakopoulou, A. 2001. Arguing about the future: On indirect disagreements in conversations. *Journal of Pragmatic* 3: 1881–1900.
- Goffman, E. 1967. On face-work. In: *Interaction ritual: essays on face to face behavior*. New York: Doubleday Anchor. 5–46. Magyarul: A homlokzatról. Síklaki István (szerk.): *Szóbeli befolyásolás II*. Budapest: Typotex. 11–36.

- Holtgraves, T. 1997. Yes, but... Positive politeness in conversation arguments. *Journal of Language and Social Psychology* 16: 222–239.
- Kakava, C. 2002. Opposition in modern Greek discourse: Cultural and contextual constraints. *Journal of Pragmatics* 34: 1537–1568.
- Kotthoff, H. 1993. Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. *Language in Society* 22: 193–216.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, J. L. 2001. *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Pearson, E. 1986. Agreement/disagreement. An example of results of discourse analysis applied to the oral English classroom. *ITL Review of Applied Linguistics* 74: 47–61.
- Pomerantz, A. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J. –Heritage, J. (eds.): *Structures of social interaction: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 57–101.
- Sacks, H. 1973. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. Public lecture at the Linguistic Institute, University of Michigan. In: Button–Lee (eds.): *Talk and Social Organization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 54–69.
- Schiffrin, D. 1984. Jewish argument as sociability. *Language in Society* 13: 311–335.

Veres-Guśpiel Agnieszka\*

# A TEGEZŐ ÉS A NEMTEGEZŐ FORMÁK HASZNÁLATA A MAGYAR ÉS A LENGYEL EGYETEMISTÁK NYELVÉBEN

Néhány felmerülő kérdés

## Abstract

This paper is based on the research, that has been conducted in 2008 mainly among Polish and Hungarian students, concentrating on analyze of T/V-pronouns and honorific titles usage. As the results show many of participants tried to omit one of above mentioned forms during the interaction, what has been mainly characteristic for Hungarian informers. Hungarian language shows more possibilities when choosing appropriate V-form, nevertheless Hungarian informers tend to omit some of them, choosing mainly only 3<sup>rd</sup> person singular for V-form, or tend to use T-form, also in such a situation, when significant majority of Polish informers uses V-form.

Also as it turned out from the research among Hungarians increasingly spread various strategies for omitting V-form, and these are also analyzed in the paper. As it turns out Hungarians in some situations believe T-form to be more correct and safe than V-form, while Polish informers presumably would use V-forms. Also during the research usage of above mentioned forms has been analyzed in the group of Polish university students learning Hungarian as a second language.

**Kulcsszavak:** személyközi viszonyok, udvariasság, T/V formák, társas és attitűddeixis lengyel–magyar összehasonlító vizsgálat

## 1. Bevezetés

Az alábbi tanulmány a személyközi viszonyok megjelenítésére összpontosít az udvariassággal és azon belül a T/V formák használatával összefüggésben. Az áttekintéshez diskurzuskiegészítő tesztek alapján végzett összehasonlító jellegű vizsgálataim szolgálták, melyek célja a lengyel és magyar egyetemisták nyelvhasználatának feltérképezése, illetve azoknak összehasonlítása volt.

Először a vizsgálatok célját, jellegét és a vizsgálat közegét mutatom be. Utána röviden azt tárgyalom, hogy milyen módon jelenítjük meg a személyközi információkat a nyelvhasználat során, ebben milyen szerepet játszik a társas és az attitűddeixis (2.),

---

\*Veres-Guśpiel Agnieszka, PhD-hallgató, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, agnieszka.guśpiel@yahoo.co.uk

milyen alapon döntünk a távolító és a közelítő udvariassági stratégia kiválasztásáról (2.1.). Majd a vizsgálatok eredményeit ismertetem (3.), azon belül a tegező és nemtegező formák alkalmazását (3.1., 3.2.), valamint a tegező és nemtegező formák erősítési és enyhítési lehetőségeit (3.2.1., 3.2.2., 3.2.3.). A cikk utolsó két részében az elkerülési stratégiákkal foglalkozom (3.2.4.), valamint azokkal a problémákkal, melyek a magyar mint idegen nyelvet tanuló lengyelek csoportjában jelentek meg (3.3.).

### 1.1. A vizsgálat közege, célja és módszere

A 2008-ban végzett kutatásban három alapvető csoportot vettem figyelembe: a magyarokat, azokat a lengyeleket, akik a kérdőíveket az anyanyelvükön töltötték ki, valamint a magyarul tanuló lengyeleket. A magyar adatközlők 43-an voltak, ebből 23,25% férfi, a lengyelek pedig 44-en, ebből pedig 43,18% volt a férfi adatközlő. A magyarul tanuló lengyel hallgatók közül csak 17-en töltötték ki a kérdőívet. Ez a kicsi szám abból fakad, hogy ez volt a legnehezebben elérhető csoport. A magyarul tanuló lengyelek csoportjához főleg a Jagelló Egyetem Magyar Filológiai Tanszékének negyed- és ötödéves hallgatói tartoztak. Ennek a csoportnak 23,52%-át férfiak tették ki. Az adatközlők kora 19 és 33 év között volt, a végzettségüket tekintve mindenki rendelkezett érettségivel. A vizsgálat közegét életkor szempontjából azért így választottam ki, mivel az volt a feltevésem, hogy az udvariassági rendszer, a **T**- vagy **V**-típusú névmások, a megszólítások alkalmazása a lengyel nyelvhez képest változni fog a magyar nyelvben, és ezt a változást legjobban a fiatalok nyelvhasználatában lehet megfigyelni, hiszen abban zajlanak a legnagyobb változások (Domonkosi 2002: 2009)<sup>1</sup>, a fiatalok, főleg a fiatal nők ügyelnek a legjobban nyelvhasználatukban a társadalmi szolidaritás kifejezésére, valamint a társadalmi elfogadottságra (Wardhaugh 1995: 169–191)<sup>2</sup>.

A második feltevésem az volt, hogy bár hasonlóak a megszólítások, illetve a T/V udvariassági formák a lengyel és a magyar nyelvben, alkalmazásuk a két nyelvben nem egyenértékű. Ezért egy diskurzuskiegészítő tesztet is kitölttettem az adatközlőkkel. Ezt az adatközlők a saját anyanyelvükön töltötték ki, illetve a magyarul tanuló lengyelek lengyelül és magyarul is. Ennek a tesztnek a célja az volt, hogy a megadott, kontextussal ellátott helyzetekben tegyenek fel kérdést a leírt szituációknak megfelelően. Ezáltal a *tegező*, illetve a *nemtegező* formák alkalmazása a kontextus függvényében válhat vizsgálhatóvá, illetve a különbségek a magyar és a lengyel megszólítási rendszer között is megfigyelhetővé válnak. A diszkurzuskiegészítő teszttel spontán, inkább a kérésre irányuló válaszokat akartam kapni, ezáltal rejtetten megfigyelni a megszólítási szokásokat, udvariassági stratégiákat, a tisztelet megadását, illetve a hatalmi viszonyok kifejezését. A vizsgálat során nemcsak a T/V típusú stratégiák alkalmazását figyeltem meg, hanem ezeknek a formáknak az elkerülési stratégiáit is.

<sup>1</sup> A nyelvben zajló változásokra, tendenciákra hasonló megfigyeléseket összegez Domonkosi 2002, 2009.

<sup>2</sup> Gál Zsuzsa felsőőri vizsgálata (1979) szintén alátámasztják azt az állítást, hogy a nyelvi változás élen fiatal nők állnak.

## 2. A személyközi viszonyok megjelenítése a nyelvben

Az emberi nyelv kettős funkcióval bír: egyrészt a nyelvet információközvetítésre használjuk, másrészt a nyelvi megnyilvánulásokban személyközi információk jelennek meg. Minden beszédaktusnak az egyik célja a kapcsolatteremtés. A társas, és azon belül az attitűd deixisen keresztül a hallgatónak megadjuk azt a lehetőséget, hogy megtudja, hol helyezük el magunkat a társadalomban, és hol látjuk őt ugyanabban a közegben. Ahogy a sikeres kommunikációhoz és közös megértéshez az interakció során folyamatosan építenünk és felülvizsgálunk kell a már felépített kontextust (Tolcsvai 2009: 373), ugyanígy a T/V formák alkalmazása folyamatos alkalmazkodást igényel a beszélgetőpartnerek között. A hallgató reakciójával elfogadhatja vagy visszautasíthatja az általunk ajánlott társadalmi viszonyt. A közös teret a beszélő, és a hallgató rendezi be, bár legtöbb esetben kész sémákra is támaszkodhatunk.

### 2.1. A tegező és nemtegező formák mint a távolítást vagy a közelítést kifejező eszközök

A beszélő a nyelvi érintkezés során kénytelen olyan nyelvi elemeket használni, melyekkel utal az őt körülvevő tárgyi és társas világra. Így a kommunikáció során nemcsak a helyre és az időre kell utalnia, hanem a hallgatóra és az interakció más résztvevőire is. Az alapján, hogy a beszélő hogyan alkalmazza ezeket az elemeket, megállapíthatjuk, hogy milyen viszonyban van a beszélgetőpartnerrel, illetve hogyan szeretné ezt a viszonyt alakítani (Tátrai 2010: 215).

A beszélgetőpartnerünkkel szemben alapvetően vagy közelítő vagy távolító stratégiát alkalmazhatunk (Brown–Lewison 1987), melynek a része a tegező és nemtegező formák használata. Ezeket a formákat a nyelvekben alapvetően az E/2. személyes névmás, illetve más deiktikus elemek által, illetve távolságtartó stratégia esetén az E/3. személynek megfelelő formák használatával jelenítjük meg. Amikor az alábbi mondat hangzik el:

(1) *Elnézést, megmondaná, merre találom a próbafülkét?*

csak grammatikai metaforát használunk (Tolcsvai 1999: 165), és ezzel jelezzük a beszélgetőpartner számára, hogy távolságtartó stratégiát választottunk. Ugyanakkor ez a fajta grammatikai metafora mélyen a tárgyi világban és a térben gyökerezik. Klasszikus beszélgetés során ugyanis a hallgató és a beszélő között kisebb térbeli távolság van, mint a beszélő és bábáskodó között, nem beszélve a körülöttük lévőkről, akik nem vesznek részt az interakcióban. A *te* és ezáltal a tegező viszony közelséget tételez fel, hiszen a második személy az interakció során a legközelebbi személy a deiktikus centrumhoz képest a szó klasszikus értelmében, tehát az *én*-hez. A harmadik személy pedig az első és a második személyhez képest térben is távolabb helyezkedik el. Amikor a hallgatóval szemben grammatikai metaforát alkalmazunk, akkor a viszony távolságára utalunk, illetve ezt a távolságot meg akarjuk tartani. Ez a fajta távolságra/közelségre való utalás a tegező és nemtegező formákban fejeződik ki. A lengyel és magyar nyelvben a nemtegező formák az E/3. alakú formákkal fejeződnek ki, és több nyelvben (pl. német,



portugál) ebből fejlődtek ki (Leech 1983). Akkor is, ha a nemtegező forma a T/2. alakban fejeződik ki, mint a franciában vagy valaha az angolban, ez a forma térbeli távolságra utal. Az interakció során a beszélő és a hallgató nemcsak nyelvi szinten kisebbíti, vagy pedig teszi nagyobbá a távolságot, hanem fizikai szinten is. A nemtegező viszony esetében nehezen elképzelhető az elfogadottnál kisebb fizikai távolság, vagy érintés (kivéve klasszikus gesztusokat, mint kézfogás stb., de azoknak a készlete változik a közegetől és a kultúrától függően). Így például a lengyel és a magyar kultúrában azzal, akivel erősen formális, nemtegező viszonyban vagyunk, kezet fogunk, de nem pusztítjuk meg. Természetesen a különböző kultúrákban különböző gesztusok számítanak elfogadottnak az adott formális ↔ informális viszonytól függően, de a használt kód, illetve kódváltás függvényében más-más gesztuskészlettel rendelkezünk. Természetesen, ahogy a gesztusokkal a fizikai távolság szintjén, úgy a nyelvi szinten is csökkenthető vagy növelhető a személyközi távolság a tegező ↔ nemtegező viszonyt erősítő vagy enyhítő nyelvi elemekkel.

A közelítő vagy a távolító stratégia kiválasztása fontos szerepet kap a Brown és Lewis arc-elméletében, amely szerint minden interakció mindig valamennyire arcfenyegető tevékenység. A saját arcunkat (azaz önbecslésünket, önképünket) megőrizni igyekszünk, a másokét pedig vagy megőrizni igyekszünk a negatív (azaz távolságtartó) arc alkalmazásával, vagy pedig fenyegetjük a pozitív (közelítő) arc kiválasztása esetén, amikor inkább törekszünk a közösségre, egyetértésre a hallgatóval. Több nyelvi elem tanúsodik arról, hogy melyik arcot alkalmazzuk, de a leglátványosabb a T/V típusú udvariassági formák alkalmazása. A V-típusú udvariasság, mely az E/3. formákkal párosul, a távolságtartó stratégia kiválasztásáról tanúskodik, míg a T-típusú udvariassági formák, melyek E/2. formákkal párosulnak, a közelítő stratégiának a kifejezései. Arra, hogy melyik stratégiát választjuk ki, több tényező van befolyással, ezeket a további pontokban tárgyalom (→ 2.2.). A hallgató és beszélő közötti társadalmi távolság, a hatalmi viszonyok, az alá-fölérendelő viszony, a társadalmi státusz a T- vagy V-típusú formák által jelennek meg. Nyelviileg ezeket deiktikus elemekkel fejezzük ki (igei személyragokkal, birtokos személyjelekkel, mutató és személyes névmásokkal, határozószói névmásokkal, sőt főnévi igenevekkel).

Ezekkel kapcsolatban áll a megszólítás, illetve a nominális megszólítás. Ezek jelzik a kiválasztott informális vagy formális regisztert. Arról, hogy hogyan kapcsolódnak össze a megszólítások, illetve nominális megszólítások a tegező, és nemtegező formákkal a magyar és lengyel nyelvben a tanulmány további részében esik szó (3.2.4.).

A nemtegező (azaz V-típusú) formákat alapvetően udvariasabbnak, távolságtartóbbnak tekintjük, míg a tegező (azaz T-típusú) formákat közvetlenebbnek, bizalmasabbnak, és – bizonyos beszédhelyzetben – udvariatlanabbnak<sup>3</sup> érezzük. A távolságtartást, a nemtegezést udvariasabb stratégiának ítélik az emberek, hiszen ekkor megadjuk a másoknak azt a lehetőséget, hogy ők döntsön a közelségről, hogy megtartsa a nagyobb magánszféráját, szabadabban rendelkezzen saját „énjével”. Ez a nyelvi megoldás kisebb arcfenyegetési kockázattal is jár. A tegeződés pedig a fent említett tényezők ellenkezőjét fejezi ki.

<sup>3</sup> Domonkosi Ágnes a 2009-es tanulmányában megemlíti, hogy a magyar nyelvben a T-típusú forma bizonyos kontextusban a tisztelet megadását is kifejezheti.

Ahogy korábban is leszögeztem, minden interakció során személyközi viszonyok jönnek létre. E személyközi viszonyokat kifejező nyelvi lehetőségek alkalmazásával a viszony minőségére utaló elképzelésünket is ki tudjuk fejezni a beszédpartnerünk felé. Ő a reakciójával vagy jóváhagyja az általunk nyújtott képet, vagy korigálhat azon. Ezáltal a személyközi viszonyok dinamikusaknak, az interakció során alakulóknak tekinthetők. Arra, hogy melyik formát ítéljük helytállónak, olyan kontextuális tényezők hatnak, mint a megnyilatkozás ideje, helye, illetve a hallgatók összetétele.

Brown, Malmkjaer, Politt és Williams közös tanulmányukban (1994: 153–168) egy ír származású férfi tanár példáját hozzák fel, aki az előadások során a diákokkal a távolságtartó *you* névmást, míg a szünetekben ugyanezekkel a diákokkal a *you*s közelítő, informálisnak számító névmást használta. Megjegyzendő, hogy noha az angolban nincs aktív T/V megkülönböztetés olyan értelemben, mint például franciában, a *you* névmást eredetileg a T/2. személy megjelölésére használták, az E/2. személyt pedig *thou* névmással jelölték. A *thou* névmás a 17. században kikerült a használatból, és főleg vallási jellegű szövegekben, illetve ritkán egy-két nyelvjárásban maradt meg. Azonban a fent leírt szituációban nemcsak a nyelvtörténeti érvek szólnak a *you* távolságtartó volta mellett, hanem a köznyelvben használatos *you-you*s megkülönböztetés. A *you*s névmást erősen informális környezetben gyakran használják, főleg szleng kifejezésekben található meg.

A fenti példák bebizonyítják, hogy bizonyos esetekben a T- vagy V-típusú udvariasság alkalmazása dinamikus lehet, és alkalmazásuk azoktól a társadalmi elvárásoktól, sé máktól függ, melyek az adott kontextus részét képezik. Azonban a harmadik, kívülálló személy/személyek említése, azokra való utalás nem kifejezetten, és nem mindig a beszélő és az említett viszonyáról árulkodik, hanem inkább a hármas viszonyról: beszélő, említett, hallgató személyközi viszonyáról, és a kölcsönös attitűdről.

A következő pontban kiemelem azokat a tényezőket, melyek hatással vannak a tegező és a nemtegező formák kiválasztására.

## 2.2. A nemtegező és tegező forma kiválasztásának alapja

Az udvariasság legfontosabb kifejezési eszköze a T-, illetve V-típusú formák alkalmazása. Természetesen nem csupán a tegező vagy nemtegező formák döntenek a megnyilatkozás udvariassági voltáról, de ezek a formák az udvariassági rendszer fontos és szerves részét képezik. Ebben a részben a tegező/nemtegező forma kiválasztására ható összetevőket emelem ki.

Mindenkinek van egy sajátos elképzelése arról, hogy másokhoz képes hol helyezkedik el a státusz, a ranglétra, a személyközi kapcsolatok tekintetében, de ez nem feltétlenül egyezik a másokéval. Ez az elképzelés a mentális modellünk részét képezi, és annak az összetevői kihathatnak, és ki is hatnak a megnyilatkozásra. Ahhoz, hogy egyáltalán lehetségessé válhasson a megértés az interakcióban, a résztvevők által létrehozott kontextusoknak közös résszel kell rendelkezniük (Leech 1983). Ez sok esetben már részben adott, de részben ki kell dolgozni az interakció során, ahogy Tolvcsai Nagy Gábor fogalmazza: „A nyelvi közlés a nyelv, interakcióban részt vevők közös fogalmi és figyelmi tevékenységen alapul” (2009: 373).

Természetesen gyakran egyértelmű társadalmi szerepek keretein belül történik az interakció, és a társadalmi elvárások, illetve sémák meghatározzák az alkalmazandó udvariassági formát. Azonban a magyar nyelvben jelenleg zajló változások hatással vannak a T/V típusú udvariassághoz való hozzáállásra, és emiatt több fiatal próbálja elkerülni az adott forma használatát. Legnagyobb kétségeik a V-típusú *ön* és *maga* személyes névmási formákra vonatkoznak, s ezért vagy harmadik személyű, de névmás nélküli V-típusú formát részesítenek előnyben, vagy a T-típusú forma mellett döntenek (Domonkosi 2009: 1–24). Ebből az okból fakadóan néha az erősen rögzült társadalmi udvariassági formákat gyakrabban és könnyebb szegik meg, illetve nem biztosak azok használatát illetően.

A többi tényező, mely hatással van az udvariassági T/V forma kiválasztására: a meglévő státusz, társadalmi távolság, ismertségi fok, kérés súlya, intimitás foka, korkülönbség, hely, valamint a közeg, melyben elhangzott a megnyilatkozás, továbbá a hatalmi viszonyok, az adott szituáció, illetve a nyelvszokások ismerete, a nyelvi és kommunikációs készségek. Az utóbbi kettő kifejezetten fontos szerepet játszott a magyarul tanuló lengyelek csoportjánál. Korábban említettem, hogy bár a magyar és a lengyel udvariassági rendszer hasonlóságokat mutat, igazából a kettő rendszer között gyakran nincsenek meg a direkt, és teljesen átjárható megfelelések, valamint különbözőek a nyelvi szokások bizonyos helyzetekben, ami nehezebbé teszi az udvariassági formák alkalmazását a lengyelek magyar nyelvű megnyilatkozásaiban.

Azonban, mivel a nemtegező/tegező formák, illetve megszólítások használata egy konkrét kontextusban kerültek megvizsgálásra, fontosnak tartom, hogy megemlítssem, a diskurzuskiegészítő kérdőív során az adatközlőknek kéréseket kellett feltenniük, több tényező hatással lehetett arra, hogy éppen T- vagy V-típusú formát választottak az adatközlők, az adott kontextusban. Azokon kívül, melyeket korábban említettem, a kérés súlyosságát emelném ki, hiszen minél nagyobb erőfeszítéssel jár a *kérés*, annál hosszabb, udvariasabb a kérésünk, lengyel és magyar nyelv kultúrában pedig annál inkább távolságtartóbb stratégiákat alkalmazunk (Szili 2004: 33). Tehát minél nagyobb erőfeszítéssel jár a *kérés*, annál inkább valószínű, hogy távolságtartó, és azon belül nemtegező formát alkalmazunk (Leech 1983). Ezt a 3.1. pontban mutatom be.

### 3. A vizsgálatok eredményei

Az alábbi részben az elvégzett vizsgálatok legfontosabb eredményeit és az azokkal kapcsolatos megfigyeléseimet mutatom be.

#### 3.1. T/V típusú formák kiválasztására ható tényezők empirikus vizsgálata

A korábbi állításaim szerint minél nagyobb a kéréssel járó erőfeszítés, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a beszélő a távolságtartó udvariasság mellett dönt, és azon belül nemtegező formát választ majd. Ahhoz, hogy ezt meg lehessen állapítani, az adatközlőket arra kértem, hogy több helyzetben, különböző erőfeszítéssel járó kérést tegyenek fel egy ismeretlen személynek. Öt szituációban egy ismeretlen személytől útbaigazí-

tást kellett kérniük egy fiatalabb (3B), egy fiatal (2A), egy azonos korú (3A), egy középkorú (2B) és egy idősebb személytől (3C). Nagyobb erőfeszítést igényelt a kérés megfogalmazása a dohányzás abbahagyására (5D) egy vonatfülkében utazó ismeretlentől, illetve jegy kérésére (6B) a megállóhelyen busz/villamosra várakozótól. (A részletes helyzetleírások a *Melléklet*ben találhatók.)

Az alábbi táblázatokban a vizsgálat eredményeit százalékokban kifejezve közlöm. Az adatközlők válaszai alapján a következő kategóriák jöttek létre: megnyilatkozások, melyek E/2. formát tartalmaznak; megnyilatkozások, melyek nem tartalmazzák explicit módon az E/2. alakot, viszont más nyelvi elemek informális regiszterről tanúskodnak; megnyilatkozások, melyek nem tartalmazzák az E/3. alakokat, viszont a regiszterük formális; az E/3. formával ellátott megnyilatkozások; illetve az *ön/maga* és *pan/pani* kifejezésekkel létrehozott megnyilatkozások.

LENGYELEK					
	Tegező formák	Informális regiszter	Formális regiszter	Nem-tegező formák	Pan/Pani
3B	<b>68,2</b>	9,1	9,1	4,5	4,5
2A	2,3	6,8	<b>72,7</b>	4,5	4,5
3A	<b>50</b>	13,6	18,2	2,3	2,3
2B	0	0	<b>81,8</b>	<b>9,1</b>	9,1
3C	0	0	<b>15,9</b>	<b>82</b>	81,8
5D	0	0	<b>36,4</b>	<b>41</b>	41
6B	4,5	0	0	<b>57</b>	56,8

MAGYARUL TANULÓ LENGYELEK						
	Tegező	Informális regiszter	Formális regiszter	Nem-tegező	Ön	Maga
3B	<b>70,6</b>	5,9	5,9	5,9	0	0
2A	17,6	11,8	<b>41,2</b>	<b>12</b>	0	0
3A	<b>52,9</b>	<b>17,6</b>	17,6	12	0	0
2B	0	0	<b>64,7</b>	<b>29</b>	0	0
3C	5,9	0	<b>5,9</b>	<b>77</b>	0	0
5D	5,9	0	<b>17,6</b>	<b>71</b>	<b>17,6</b>	0
6B	11,8	0	0	<b>65</b>	<b>11,8</b>	0

MAGYAROK						
	Tegező	Informális regiszter	Formális regiszter	Nemtegező	Ön	Maga
3B	<b>93</b>	2,3	0	4,7	0	0
2A	<b>62,8</b>	<b>20,9</b>	7	4,7	0	0
3A	<b>95,3</b>	<b>2,3</b>	0	2,3	0	0
2B	0	0	<b>27,9</b>	<b>70</b>	0	0
3C	0	0	11,6	<b>88</b>	0	0
5D	4,7	0	<b>16,3</b>	<b>67</b>	2,3	0
6B	2,3	0	0	<b>70</b>	<b>16,3</b>	0

A fenti táblázatok alapján az alábbiakat állapíthatjuk meg:

- Mindegyik csoportnál megfigyelhető, hogy minél idősebb személytől kellett kérni információt, annál gyakrabban a V-típusú formák kerültek használatba, illetve olyan formák, melyeknek a megszólítása V-típusú formára utal (2B, 3C).
- Azonos korú (3A), fiatal (2A), és fiatalabb (3B) személy megszólításánál a magyar adatközlők túlnyomó többségben tegező formákat használtak, legnagyobb arányban az explicit tegező formák jelentek meg. Ezekben az esetekben a lengyel adatközlők és a magyarul tanuló lengyelek gyakrabban alkalmaztak semlegességre törekvő stratégiákat (megszólítás + semleges tartalmú mondat), mint a magyarok.
- Az 5D szituációban, amikor meg kellett kérni egy ismeretlen utast, hogy hagyja abba a dohányzást, az amúgy nemdohányzó fülkében, az adatközlők mindegyik csoportnál a V-típusú udvariasságot részesítették előnyben, ha egyáltalán vállalták, hogy megfogalmazzák a kérést. Jellemző, hogy a lengyel adatközlők viszonylag nagy arányban formális kérést próbáltak megfogalmazni, de ezek majdnem fele nem tartalmazta az E/3. formát. A magyarok pedig ezekben az esetekben nagyobb arányban tették ki a személyes névmást. Viszont meg kell jegyezni, hogy viszonylag kevesen használták az *ön* személyes névmást, ami a helyzet mivoltából fakadhat, az utas viselkedése ugyanis helyteleníthető. Fordított helyzetben, amikor az adatközlőnek kérnie kellett egy jegyet egy ismeretlen személytől, ami elég nagy toladásnak számíthat, a magyar adatközlők 16,3%-a kitette az udvariasnak tartott *ön* névmást.
- Az utolsó helyzetben jegyet kellett kérni egy ismeretlen buszra/villamosra várakozótól. Itt szinte minden adatközlő a nemtegező forma mellett döntött. A magyarok az egész kérdőívet tekintve e helyzetben használták leginkább az *ön* személyes névmást.

A fentiek alapján tehát megállapíthatjuk, hogy a T- vagy a V-típusú forma kiválasztása nemcsak a beszélgetőpartnerek korkülönbségétől függ, hanem a kérés súlyosságától is.

A vizsgálatom eredményei ugyanakkor azt is mutatják, hogy a tegező vagy nemtegező formákat, illetve a megnyilatkozás formális és bizalmas jellegét különböző nyelvi elemekkel lehet erősíteni, illetve enyhíteni. Ezt a problémát a következő pontban tárgyalom.

### 3.2. Az informális és a formális viszony skálaszerű elrendeződése és alkalmazása

A tegező és nemtegező formák alkalmazásával nemcsak a személyközi viszonyokat fejezzük ki, hanem fokozhatjuk az informálisságot ↔ formálisságot, a szolidaritást ↔ hatalom kifejezését, illetve a közelítő ↔ távolító stratégiákat. Az alábbi pontokban azokat a stratégiákat és nyelvi megoldásokat mutatom be, melyeket a tegező/nemtegező formák enyhítése, illetve megerősítése végett alkalmazunk.

#### 3.2.1. A tegező viszonyt erősítő nyelvi elemek

A tegező formákat az adatközlők általában informális, bizalmas kapcsolatban alkalmazták, de máshogyan tegeztek a barátjukat, máshogyan a tanárukat vagy az igazgatójukat. A legbizalmasabb formákat a barátjukkal szemben használták. A tegező forma erősítésére bizalmas, informális, illetve szleng kifejezéseket választottak:

- (2a) *Figyu már, nem tudnál kölcsönadni egy kis pénzt, hónap elején visszaadom.*
- (2b) *Figyelj, teljesen kifogytam a zsebéből! Tudnál adni a hónap végéig?*
- (2c) *Fű, figyelj, gáz van! Teljesen elfogyott a pénzem. Nem tudnál kölcsönadni a hónap végéig?*
- (2d) *Błagam, zmień muzę! Głowa mi pęka.*
- (2e) *Sorki, mogłabyś tu nie palić? Łeb mi od tego boli.*
- (2f) *Czy mogłabyś pożyczyć mi dwie dychy do końca miesiąca?*

Jellemző, hogy informális, bizalmas nyelvi elemek nagyobb arányban akkor jelentek meg a magyaroknál és a lengyeleknél is, amikor a kérés a hallgató számára nagy erőfeszítéssel járt (pl. *pénzkérés*, l. (2a–f) példák). Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a magyar nyelv nagyon plasztikus, és sokkal könnyebben formálható, legalábbis látszólag nagyobb arányban fordulnak elő rövidített, bizalmasabb formák. Ezekkel a nyelvi elemekkel az adatközlők a bizalmasságot, informálisságot, és főleg a szolidaritást hangsúlyozták, azt, hogy egy csoportba tartoznak a hallgatóval. Ezáltal nemcsak erősen közelítő stratégiát választottak, hanem nyomatékosá is tették a kérést (vö. Kövecses 2009). Jellemző, hogy olyan helyzetekben, melyekben a kérés súlya jelentősen kisebb volt (*baráttól való jegykérés*), kisebb arányban fordultak elő bizalmasságot, informálisságot előidéző nyelvi elemek:

- (3a) *Tudsz adni egy jegyet?*
- (3b) *Nincs egy fölösleges jegyed?*
- (3c) *Nem tudnál kölcsönadni egy jegyet? Esetleg megveszem tőled.*
- (3d) *Masz może jakiś wolny bilet?*
- (3e) *Masz może bilet?*
- (3f) *Nie masz może wolnego biletu?*

### 3.2.2. A tegező formákat enyhítő nyelvi elemek

A kérdőív kitöltése során az adatközlők több olyan helyzetbe kerültek, melyekben a személyközi kapcsolatok ugyan nem idéztek elő olyan informális, bizalmas helyzetet, mint a *barát* vagy a *testvér* megszólításánál, ugyanakkor nem voltak kifejezetten formálisak sem (pl. *fiatal szomszédot, ismerőst, anyát, nagyanyát, anyóst* szerepeltető szituációk), illetve a hatalmi viszonyok asszimmetrikusak voltak (*tanárral és igazgatóval* való beszélgetés), de a megszólítást tegező formában kellett megtenniük (lásd pl. 1. feladat). Ilyenkor az adatközlők az alábbi stratégiákat alkalmazva próbálták enyhíteni a – feladatként kapott – tegező formát:

#### • nominális megszólítás plusz E/2. forma

Ezt az enyhítő stratégiát az adatközlők főleg olyan helyzetekben alkalmazták, melyekben a korkülönbség elég nagy volt, a hatalmi viszonyok asszimmetrikusak voltak, viszont az ismeretség kifejezetten közelinek mondható (*anya, nagyanya, anyós, idősebb szomszéd* megszólítása). Megjegyzendő, hogy a lengyelek megnyilatkozásaiban szinte kötelező elemként szerepelt a *mama* 'anya' nominális megszólítás, ugyanez igaz a *babcia*, azaz 'nagyamama' esetére. A magyar adatközlők az első esetben leggyakrabban nem enyhítették a tegező formát nominális megszólítással, ez gyakrabban fordult elő a *nagymama* megszólításánál. A lengyel adatközlők 52,2%-ban az *anyós* felé E/3. alakokat használtak, 15,9% tegező formát, a többiek pedig semlegességre törekedtek. A magyarok gyakrabban használták a tegező formát az *anyóssal* szemben (30,23%), gyakran kiegészítve nominális megszólítással (*Xnéni, mama, anya*). A lengyel adatközlők a nemtegező formákat a *pani* nominális megszólítással kötötték össze. Az alábbi formák mondhatók a legtipikusabbaknak:

- (4a) *Czy mogłaby mi pani dać mi klucze do mieszkania?*  
 (4b) *Czy może mi Pani pożyczyć klucze*

Ha a lengyelek tegező formákat használtak, a leggyakoribb nominális megszólítás az *anyóssal* szemben a *mama* volt (a magyar *anya* megfelelője):

- (5a) *Dzień dobry mamo! Wiesz co zostawiłam u Marka klucze, możesz mi je podać?*  
 (5b) *Mamo, dałam Monice klucze, możesz mi użyczyć swoje, bo nie będę miał jak wejść.*  
 (5c) *Czy mogłaby mi pani dać klucze do mieszkania?*

A lengyel nyelvkultúrában az *anyóst mamának* ('anya'-nak) lehet szólítani, és ilyen megszólítások is előfordultak a kérdőívekben. Legtöbb esetben ezt a megszólítást E/2. forma követte, és csak egy olyan példával találkoztam, amikor az említett megszólítást E/3. forma követte (lásd a (5a–5c) példákat).

A magyar adatközlők a tegező forma enyhítésére az *anyóshoz / apóshoz* intézett kérdések esetében egy – a lengyel szempontból – érdekes stratégiát alkalmaztak, a *néni/bácsi* megszólítást E/2. formával kötötték össze (6a), illetve az informális, tegező viszonyt egyértelműen sugalló köszönéssel (6b):

- (6a) *Jutka néni, kölcsönadnád a kulcsot egy kis időre?*  
 (6b) *Szia, Csilla néni! Elkérhetném a lakáskulcsot? Este visszahozom.*

A következő enyhítési stratégia ugyan tegező formákat használ, de a kérés nyelvezete formálisabb kapcsolatot idéz elő. Mind a két nyelven, lengyelül és magyarul is, az adatközlők elsősorban feltételes módot használtak:

- (7a) *Megkérhetnék rá, hogy nézd ezt át!*
- (7b) *Lennél olyan kedves, és átnéznéd nekem?*
- (7c) *Nem mennél esetleg ki, kérlek, mert nagyon zavar a füst.*
- (7d) *Przepraszam, czy mógłbyś nie palić?*
- (7e) *Czy mógłabyś zmienić muzykę?*
- (7f) *Czy mógłbyś tu nie palić?*

### 3.2.3. A nemtegező formákat erősítő és enyhítő elemek

#### 3.2.3.1. A lengyel és a magyar nemtegező formák alapvető különbségei

A legnagyobb szerkezeti különbség a lengyel és a magyar T/V rendszer között a nemtegező formák enyhítési/erősítési lehetőségeiben rejlik. A lengyel adatközlők, amikor nemtegező formát használtak, mindig kénytelenek voltak kitenni a *pan/pani* E/3. nőnemű és hímnemű alakot, illetve T/3-as alakú *państwo* nominális névmást. A kérdőívek elemzése során nem talákoztam olyan nemtegező szerkezetű megnyilatkozással, melyből a lengyel adatközlők kihagyták volna a *pan/pani* alakot. A lengyel udvariassági norma ugyanis megköveteli ezek használatát.

- (8) *Kiedy idzie od domu?*

Ennek a mondatnak a magyar szó szerinti fordítása teljesnek és udvariasnak hatna (*Mikor megy haza?*), de a lengyel fül számára a *pan/pani* névmás kihagyása miatt a mondat hiányosnak és udvariatlannak hat.

Amint az a diszkurzuskiegészítő tesztek is mutatják, a magyarban nem kell explicitté tenni, illetve viszonylag kevés helyzet igényli, hogy az E/3-t *maga* vagy *ön* névmás kövesse. Ha végignézzük a teszt összes olyan lehetséges szituációját, ahol a magyar adatközlők E/3. formákat alkalmaztak, kiderül, hogy a *maga* névmás csupán egy helyen, és egy adatközlő kérdőívében fordult elő, az *ön* névmás pedig jóval gyakrabban került használatra, összesen kilenc szituációban, de ez is csekély aránynak tekinthető. Legnagyobb arányban a magyar adatközlők akkor használták az *ön* névmást, amikor egy ismeretlen személytől kellett kérniük egy vonaljegyvet (16,3%), valamint amikor idős – (30,2%), illetve középkorú (16,3%) szomszédjuktól kellett elkérni egy levelet, mely leesett az erkélyükre. Az összes többi helyzetben az *önöző* formák csak egy-két adatközlő kérdőívében jelentek meg. A *maga* névmást szintén nagyon ritkán alkalmazták a magyar adatközlők.

A magyar nyelvhasználó ötféle módon használhatja a nemtegező formákat: E/3. alakú formák, E/3. + *ön* névmás, E/3. + tetszikelő forma, E/3. + *néni/bácsi* megszólítás, E/3. + *maga* névmás. Míg a magyar adatközlők ezen nyelvi lehetőségek közül választanak, a lengyel nyelvhasználó meg van fosztva az ilyen választási lehetőségektől, ezért kénytelen gyakrabban a tegező vagy a nemtegező formát nem alkalmazó stratégiákból választani.



## 3.2.3.2. A nominális megszólítás mint nemtegező formát erősítő elem

A fentiek következménye az, hogy a lengyelek megnyilatkozásuk nemtegező mivoltát csak formálisabb nyelvezettel, illetve nominális megszólításokkal tudták erősíteni. A civil emberek nominális megszólításai (*tanár, igazgató* stb.) erősítik a nyilatkozás hivatalos mivoltát, hangsúlyozzák a tiszteletadást. Ez az állítás egyaránt igaz a lengyel és a magyar nyelvre. A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a lengyel adatközlők kisebb arányban használták ezeket (1,7%-uk), a magyarok pedig 22,7%-ban alkalmazták a *tanár úr/tanárnő, igazgató úr* nominális megszólításokat.

A lengyelek nominális megszólítást az igazgató felé használtak, a többi helyzetben a *pan/pani*t elegendőnek tekintették.

- (9a) *Igazgató úr, kérem, berakhatnánk más zenét?*
- (9b) *Tanár úr, kölcsön tudna nekem adni ezer forintot a hónap végéig?*
- (9c) *Tanár úr, megkérhetem, hogy ne itt a fülkében dohányozzon?*
- (9d) *Tanárnő, át tudná nézni a fordításomat?*
- (9e) *Panie dyrektorze, w tym przedziale nie palimy.*
- (9f) *Przepraszam Pana, tu nie wolno palić, czy mógłby Pan zgasić papierosa?*
- (9g) *Może Pani przegłdnąć moje tłumaczenie?*
- (9h) *Mógłby Pan zmienić muzykę?*
- (9i) *Panie dyrektorze, nie mam biletu. Mógłby mi pan pożyczyć?*

## 3.2.3.3. A nominális megszólítás mint nemtegező formát enyhítő elem

A nominális megszólítással nemcsak a hatalmat és a tiszteletadást hangsúlyozhatjuk, hanem utalhatunk és utalunk is a személyközi viszony jellegére is. Nominális megszólításokat a lengyelek ugyanúgy, mint a magyarok, nemcsak a tanárukkal vagy az igazgatójukkal szembe használtak, hanem ilyen módon jelölték a családi viszonyt is. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a családon belüli nominális megszólítás használata, melyet az E/3. személyű igealak követ, inkább informálisabbá teszi a megnyilatkozást, mivel jelzi a bizalmasságot, a szolidaritást, de ugyanakkor a tiszteletadást is. Összehasonlítás-képpen olyan példákat hozok fel, melyek megmutatják a fent leírt stratégia működését:

- (10a) *Mama, a barátnőmnek adtam a kulcsomat. Kölcsön tudná adni rövid időre a magáét?*
- (10b) *Éva néni! Szeretném kölcsönkérni a kulcsait, mert az enyémet kölcsönadtam, és most szükségem van rá.*
- (10c) *Elnézést, kölcsön tetszene adni a kulcsát egy rövid időre?*
- (10d) *Elkérhetném a lakáskulcsát? Az enyémet kölcsönadtam a lányának.*

Az *anyóshoz* intézett kéréseknél jelent meg leginkább a magyar nemtegező formák gazdagsága, hiszen majdnem minden lehetséges nemtegező forma megjelent az adatközlők megnyilatkozásaiban, ami azt is szemlélteti, hogy miféleképpen fokozható a nemtegezés formális volta:

1. E/3. + ön névmás

(11a) *Nincs önnél esetleg még egy kulcs a lakáshoz? Az enyémet elhagytam.*

(11b) *Elnézést, az a helyzet, hogy az én lakáskulcsom másnál van, de haza kell szaladnom valamiért, egy rövid időre kölcsönkérhetném az önét?*

2. E/3. nominális megszólítás nélkül

(12) *Ne haragudjon, kölcsönkérhetném a kulcsát, addig, amíg vissza nem kapom a sajátomat?*

3. E/3. + tetszikelő forma

(13a) *Elnézést, kölcsön tetszene adni a kulcsát egy rövid időre?*

(13b) *Oda tetszene adni a lakáskulcsát?*

4. E/3. + X néni/bácsi nominális megszólítás

(14a) *Pista bácsi, kölcsön tudna adni nekem mára egy lakáskulcsot?*

(14b) *Elnézést Kati néni, oda tudná adni mára a saját kulcsát?*

Egyetlenegy stratégia, melyet nem alkalmaztak az adatközlők ennél a kérdésnél, az E/3. forma a *maga* megszólítással. A nemtegező stratégiák közül a sima E/3. forma volt a leggyakoribb (21%), illetve az E/3. + X néni/bácsi nominális megszólítás (11,62%). Ezzel szemben a lengyel adatközlőknek nem adatott meg ilyen sokszínű választási lehetőség. Az adatközlőknek 52,27%-a E/3 formát alkalmazott, melyet a *Pani* nominális megszólítással egészítették ki. Egyetlen egy adatközlő a *pani* helyett *mama* nominális megszólítást alkalmazott olyan módon, hogy ezt E/3. formával kapcsolta össze:

(15) *Mogłaby mi mamusia užyczyć swoich kluczy?*

A lengyel nyelvben tehát nem lehet nagymértékben fokozni a nemtegező formák formális jellegét nominális megszólításokkal, bár ezt lehet érzékeltetni a megfelelő regiszterrel és a megnyilatkozás hosszúságával.

### 3.2.4. T- és V-típusú formákat nem tartalmazó stratégiák

A kérdőívben adott válaszok elemzése során nemcsak a tegező és nemtegező formák alkalmazását lehetett megvizsgálni, hanem ezeknek a formáknak az elkerülési stratégiáit is. Az elkerülő, azaz semlegességre törekvő stratégiákat egyaránt használták a lengyel és a magyar adatközlők, bár más-más arányokban és más-más helyzetekben. Más elkerülő stratégiák voltak tipikusak a magyar adatközlők számára, más stratégiák a lengyelek számára, ami nemcsak a nyelv grammatikai struktúrájából fakad, hanem a kérés pragmatikájából is.

Az elkerülési stratégiákat mindegyik csoportnál akkor alkalmazták az adatközlők, amikor többféle módon lehetett értelmezni a személyközi viszonyokat, illetve amikor a beszédaktus nagy arcfenyegéti kockázattal járt.

Az alábbi részben bemutatom azokat a grammatikai lehetőségeket a tegező/nemtegező forma elkerülésére, melyek a tesztekben megjelentek:

**a) E/1. személyű kijelentés, megszólítás nélkül**

(16) *Nem találom a próbafülkét.*

Ezzel a megoldással ritkán találkoztam, hiszen mind a két nyelvben az interakció kezdeményezésénél nyitófordulat szükséges, ezért a lengyel és a magyar nyelvben az alábbi két stratégia volt a legnépszerűbb:

**b) Megszólítás + E/1. személyű igealak:**

(17a) *Bocsi, hol tudnám felpróbálni ezt a rucit?*

(17b) *Elnézést, borzasztó kellemetlen, de szükségem lenne egy kevés pénzre.*

(17c) *Elnézést, a próbafülkét merre találom?*

(17d) *Mogę zabrać zapasową parę kluczy?*

(17e) *Czy mogę poprosić a zwrot kluczy?*

(17f) *Mamo, potrzebuję klucze do mojego mieszkania.*

Ezt a megoldást egyaránt alkalmazták a lengyel és a magyar adatközlők is, bár a magyaroknál gyakoribb volt. A tesztek elemzése alapján észrevehető, hogy a magyar adatközlőknél leginkább ragozott igealakok jelentek meg, akkor is, ha nem utaltak a hallgatóra, és ezáltal nem jelentek meg sem a tegező formák, sem a nemtegezők. A lengyel adatközlők ott, ahol volt rá lehetőség, olyan mondatokat építettek, melyek nem tartalmaznak az interakcióban részt vevőkre utaló igealakot. Ilyenkor a következő felépítésű mondatokat alkalmaztak:

**c) Megszólítás + személytelen kijelentés**

(18a) *Elnézést, merre van a próbafülke?*

(18b) *Przepraszam, którędy do przymierzalni?<sup>4</sup>*

(18c) *Przepraszam gdzie jest przymierzalnia.*

(18d) *Proszę zgasić, to przedział dla niepalących.*

(18e) *Elnézést kérek, de ez itt nemdohányzó fülke.*

Meg kell jegyezni, hogy – bár ritkán fordult elő, de – a lehetséges tegező vagy nemtegező formákat nem alkalmazó stratégiák között olyan

**d) személytelen kijelentés jelenik meg, amely teljes semlegességre törekszik:**

(19a) *Proszę mi pożyczyć klucze.*

Ennek magyar megfelelője az alábbi mondat lenne:

(19b) *Tessék szíves lenni ideadni a pótkulcsát!*

Ugyanakkor a magyarban a birtokos személyjel elárulja a nemtegező formát. A személytelen forma a magyar nyelvben tulajdonképpen csak akkor érvényesülhet, amikor egy kijelentéssel utalást teszünk a kérésünk valódi tartalmára:

(20) *Elnézést, de itt nem lehet rágyújtani.*

<sup>4</sup> Szó szerinti fordításban: *Elnézést/Bocsánat, merre a próbafülkéhez? Elnézést/Bocsánat, hol van a próbafülke? Tessék eloltani, ez nemdohányzó fülke.*

A (19–20) példamondatok szerkezete lehetőségként jelenik meg a tegező vagy nemtegező forma elkerülésére, de a kérdőívek elemzése alapján megállapítható, hogy a két nyelv használói elég ritkán aknázzák ki ezt a lehetőséget.

A következő stratégia sokkal gyakrabban fordult elő :

e) T/1. igealakokkal ellátott mondat:

(21a) *Nem baj, ha zenét váltunk?*

(21b) *Możemy zmienić muzykę?*

(21c) *Válthatnánk esetleg zenét?*

(21d) *Bocsánat, nem lenne túl nagy kérdés, hogy ne ezt halgassunk?*

Ilyen stratégia alkalmazásánál a beszélő egyrészt szolidaritást, Leech felfogásában együttérzést (Leech 1983) fejezett ki a T/2. alakú ragozott ige segítségével, másrészt javaslattevő formát is alkalmazott. Az ilyen megoldással az adatközlők hangsúlyozták az együttérzést, a szolidaritást és magát a javaslatot, de ugyanakkor nem utaltak közvetlen módon a beszédpartnerre.

A fent említett elkerülési stratégiák közös eleme az interakciót nyitó megszólítás, köszönés volt, mely információt tartalmaz a személyközi viszonyokról is, mivel a *szia, bocs, bocs, hej, cześć, sorry, sorki* informális jellegű, és leginkább tegező forma követi. Azonban a lengyel *przepraszam* viszonylag semleges jellegű, azt tegező és nemtegező formák egyaránt követhetik. A magyar *elnézést* után a nemtegező, formális formák használatosak, és a *bocsánat* után leginkább a tegező, informálisabb formák, de itt csak tendenciáról van szó, melyet az alábbi példák mutatnak:

(22a) *Elnézést kérek a zavarásért, épp nincs nálam jegy, el tudna nekem adni egyet?*

(22b) *Elnézést kérek, de ez itt nemdohányzó fülke!*

(22c) *Elnézést, megmondaná, merre találom a próbafülkét?*

(22d) *Bocsánat, meg tudnád mondani, hogy...*

(22e) *Bocsánat, Kati, nem lehetne, hogy itt nem dohányoznál? Tudod, engem zavar a füst.*

(22f) *Bocsánat, zavar a füst!*

(22g) *Bocsánat, nem lenne túl nagy kérdés, hogy ne ezt hallgassunk?*

### 3.3. Magyarul tanuló lengyelek nehézségei a magyar megszólító rendszer elsajátításában

A tanulmány előző részeiben tárgyalt, a lengyel és a magyar nyelvet egyaránt érintő problémák miatt a magyarul tanuló lengyelek csoportjában több tipikus nehézséggel találkoztam, melyek fontosak lehetnek a magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából. A két udvariassági, megszólítási rendszer között elég lényeges eltérések figyelhetők meg, melyek nehezítik a kommunikációs készségek sikeres elsajátítását. A magyar rendszer összetettsége a lengyel egyszerűségével szemben azt eredményezte, hogy a magyarul tanuló lengyelek nem mindig követték a magyar mintákat. Nagyon kevesen alkalmaztak tetszikelő formát, ritkán használtak *kezét csókolom, csókolom* köszönést, *néni/bácsi* megszólítást, valamint a *tetszik*-es ige szerkezetet. Ha az első kettő előfordult a megnyilatkozásukban, azokat inkább E/3. forma követte. Például:

(23) *Csókolom Marika néni! Oda tudná adni a lakáskulcsokat? Nincs nálam, és nagyon sürgös lenne. Köszönöm szépen!*

Amikor megnyilatkozásukat figyelemfelkeltő, nyitó megszólítással látták el, nem mindig a legodaillóbb módon tették ezt:

(24a) *Elnézést tudnál adni egy jegyet?*

(24b) *Bocsánat asszonyom, kérem szépen megmondani hol van út...*

(24c) *Elnézést! Már befejeztem fordítást csinálni, ha lenne időd tudnál átnézni?*

A *ne haragudj, ne haragudjon* kifejezést nagyon ritkán a *bocsánat*, illetve *elnézést* szinonimájának tekintették, és csupán 3 adatközlő használta nyitóformulaként. A másik eltérés a magyar és magyarul tanuló adatközlők között az volt, hogy a magyar adatközlők megnyilatkozásai szinte kötelező jelleggel nyitóformulát tartalmaztak, a magyarul tanulókéből pedig többször hiányzott ez.

Ami a megnyilatkozások szerkezetét illeti, a magyarul tanulók az esetek többségében a lengyel szerkezetet tették át magyarra, kevés volt az olyan megnyilatkozás, mely a tipikus magyar felépítést követte volna (*feltételes mód, modális ige, ragozott igealak*). A magyarul tanuló adatközlők jóval gyakrabban használták az *ön* és *maga* névmásokat a magyarokhoz képest, de nem mindig a legszerencsésebb módon, ami nem érhet minket meglepetésként, hiszen a lengyel nyelvben nem létezik ilyen megkülönböztetés, ráadásul a magyarban a legtipikusabb nemtegező forma a névmás nélküli E/3. Ennek ellenére a magyarul tanuló lengyelek hiányolták a nemtegező formájú mondatokból a *pan/pani* névmást, melyet leggyakrabban az *ön*-nel pótoltak. A *maga* névmást – hasonlóan a magyarokhoz – kerülni próbálták. Dávid Mária tanulmányában (2005) tizennégy külföldieknek szóló nyelvkönyvet hasonlított össze, és megállapította, hogy nyelvtanítás során sokkal nagyobb hangsúlyt kap az *ön* névmás, mint a *maga* névmás elsajátítása, bár az utóbbinak a jelentése sokkal gazdagabb, sokkal jobban kontextusfüggő, hiszen „hol kedvességet, bizalmat, hol pedig bosszúságot, haragot, lenézést” fejez ki (Dávid 2005).

A vizsgálataim alapján a magyarul tanuló lengyelek nyelvhasználatáról azt mondhatjuk, hogy bár képesek kommunikációra magyar nyelven, inkább a lengyel szerkezetek segítségével építik fel mondataikat magyar nyelven. Pedig: „Kompetens beszélőnek az számít, aki a környezete által tőle elvárt nyelvi repertoárt ismeri és képes is használni is” (Cseresnyési 2007: 25).

#### 4. Összefoglalás

A jelen tanulmány 2008-ban végzett vizsgálatok alapján készült, melyek célja a magyar és lengyel szolidaritást és hatalmat kifejező névmások, valamint megszólítások, és azok alkalmazásának összehasonlítása volt. Az eredmények elemzése után megállapíthatjuk, hogy bár a kettő rendszer alapvető hasonlóságokat mutat, a lengyel és a magyar megszólítási rendszer és annak az alkalmazása között lényeges eltérések figyelhetők meg. A lengyel adatközlők több helyzetben választottak nemtegező formákat, és mivel a lengyel rendszeren belül kötelező az E/3. személyű névmás használata, a magyarul

tanuló lengyelek gyakrabban használták azt a magyar kollégáikhoz képest. A magyarok között a legnépszerűbb nemtegezési stratégia az E/3. névmás nélküli forma használata. Mind a két csoportnál elenyésző arányban fordult elő a *maga* névmás, amit a névmás alkalmazása iránti bizonytalanság okozhat. A magyar adatközlőknél egyre népszerűbb a tegeződés, amit a nemtegező formák iránti bizonytalanság okozhat, valamint az általános jellegű tegeződés társadalmi elfogadása. Úgy látszik, a magyar nyelvhasználók az adott kontextusban néha biztonságosabbnak, udvariasabbnak tekintik a tegező formát, és azt kiindulópontnak tartják. Ha ez iránt kétségeik vannak, vagy enyhíteni próbálják a tegező formát, vagy pedig a közelítés vagy a távolítás csak a megszólításon keresztül realizálódik, a megnyilatkozás többi részét semlegessé, személytelené próbálják alakítani. A lengyel nyelvben a kiindulási pontnak tartott forma a nemtegező forma. A magyarul tanuló lengyelek többsége lengyel mintákat követ, kevésbé alkalmazkodik a magyar mintákhoz, szerkezetekhez.

A teljesebb kép nyújtása érdekében érdemes lenne a kutatásokat kiterjeszteni nemcsak több társadalmi csoportra, helyzetre, hanem megvizsgálni a tegező és nemtegező formák iránti társadalmi attitűdöt is.

## Irodalom

- Brown, P.–Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cseresnyési László 2004. *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Dávid Mária 2005. Nemtegezés a nyelvkönyvekben. *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. Budapest: Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet. 54–67.
- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek a nyelvhasználatunkban*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézet.
- Domonkosi Ágnes 2009. Variability in Hungarian address forms. *Acta Linguistica Hungarica* Vol. 57 (1): 1–24.
- Kövecses Zoltán 2009. *Magyar szlengszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai Szilárd 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr* 479–494.
- Tátrai Szilárd 2010. Áttekintés a deixisről. *Magyar Nyelvőr* 211–233.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1999. Térjelölés a magyar nyelvben. *Magyar Nyelv* 154–166.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2009. A magyar segédige + igenév szerkezet szemantikája. *Magyar Nyelvőr* 373–393.
- Wardhaugh, R. 1995. *Szociolinguisztika*. Budapest: Osiris–Századvég.

## Melléklet

## KÉRDŐÍV

Az Ön neve: .....

Életkora: .....

Iskolai végzettsége: .....

Anyanyelve: .....

Ha nem az Ön anyanyelvén van a kérdőív mióta tanulja/használja a nyelvét? .....

Tartózkodott már hosszabb ideig Magyarországon/Lengyelországban? .....

*Kedves Adatközlő!*

*Képzelve magát a következő szituációkba! Mit mondana? Ha nem mondana semmit, jelezze! Az adatokat nyelvészeti kutatás céljából kérem, és bizalmasan fogom kezelni. A válaszát előre is köszönöm!*

1. Ön a) barátja, b) tanára, akivel tegeződik, c) igazgatója kocsijával utazik, aki felajánlotta, hogy elviszi. A kocsiban nagyon rossz zene szól. Kérje meg, hogy váltson zenét!
2. Egy ruhaboltban fel szeretne próbálni egy ruhát. Nem tudja, hol van a próbafülke. Kérjen segítséget: a) egy fiatal eladótól, b) egy középkorú eladótól!
3. Egy idegen városban eltévedt. Kérjen útbaigazítást  
a) egy kb. azonos korú fiataltól, b) egy önnél fiatalabb személytől, c) egy idős hölgytől!
4. Ösztöndíjasként külföldön tartózkodik. A hónap közepén elfogyott a pénze. Kérjen kölcsön, a) a barátjától, b) a tanárától, c) egy ismerősétől, hogy meg tudjon élni a hónap végéig!
5. Éppen vonaton utazik egy nemdohányzó kocsiban, fülkében a) a barátjával, b) a tanárával, akivel tegeződik, c) az igazgatójával, d) egy ismeretlen utassal, aki éppen rágyújtott. Ez nagyon zavarja Önt. Kérje meg, hogy hagyja abba a dohányzást!
6. A megállóban áll, amikor rájön, hogy nincs jegye. Nem tud venni, mivel minden be van zárva. Kérjen egy jegyet a) a barátjától, b) egy ismeretlen embertől, c) az igazgatójától!
7. Az Ön alatt lakó szomszéd erkélyére esett le egy fontos levele. Menjen le, és kérje el a levelét a) a fiatal szomszédjától, b) az idős szomszédjától, c) a középkorú szomszédjától!
8. A saját lakáskulcsát odaadta a barátjának/barátnőjének, de most sürgősen szüksége volna rá. Kérjen lakáskulcsot a) az Ön testvérétől, b) az Ön anyukájától, c) az Ön nagymamájától, d) az Ön (jövendő) anyósától!
9. Önnek le kellett fordítani egy 5 oldalnyi szöveget az anyanyelvről egy idegen nyelvre. Kérje a) a barátját, b) a tanárát, akivel tegező viszonyban van, c) a tanárát, akivel magázó viszonyban van, hogy nézze át!

Erdész Fanni\*

# FIGURATÍV KIFEJEZÉSEK A KÉTNYELVŰ MENTÁLIS LEXIKONBAN – AZ ANYATEJJELEK SZÍVJUK MAGUNKBA?

## Abstract

This paper concentrates on the following questions: how metaphors are placed in the bilingual mental lexicon, how they are structured and connected in the exact moment of speaking in a bilingual context and what purpose code switching serves in the process of producing a metaphor in a bilingual context. My hypotheses concerning these questions are based on the cognitive framework as well as offering a possible definition of bilingualism. I also give an analysis of the bilingual use of metaphors based on their conceptual content and the grammatical form carrying this content.

**Kulcsszavak:** *bilingvis mentális lexikon, kognitív metaforaelmélet, kognitív fordítási hipotézis, ötvözeselmélet, kétnyelvűség, kódváltás*

## 1. Bevezetés: a tanulmány célja és kérdései

Jelen tanulmány célja a címben megfogalmazott témához kötötten releváns **kérdések** felvetése, illetve **hipotézisek** felvázolása. A következő vizsgálódások és elméleti felvetések segítenek feltérképezni a témában való elmélyültebb kutatás lehetséges irányait, melyek hosszabb távon az intézményi nyelvoktatás hatékonyabb megszervezését hivatottak elősegíteni.

A kétnyelvű mentális lexikonnal kapcsolatban alapvető kérdésem az, hogy hogyan tárol ún. **figuratív kifejezéseket**, rövidebben **metaforákat** (ezt a két kifejezést a kognitív metaforaelmélet terminológiájával megegyező értelemben használom, melyet bővebben ismertetek a 2. részben). Hogyan hívhatók elő metaforák egy kétnyelvű ember mentális lexikonjából spontán beszédprodukciónál során bilingvis beszédmódban, tehát amikor az illető szabadon válthat kódot, nem olyan erős a nyelvi kontrollja, mint egy nyelvű beszédmód esetében? Ennek a kérdésnek alapját képezi azon elképzelés, hogy a hétköznapi figuratív kifejezések nagy része (mint pl. *kézben tartja az ügyet, a szívére veszi, kiönti a lelkét* stb.) mint egység tárolódik a mentális lexikonban, amely megfelelő kontextusban vagy asszociációs helyzetben egyben lehívható. Mi történik, amikor a kétnyelvű beszélő adott fogalmi tartalmat metaforaként tud legpontosabban kifejezni, de az éppen beszélt nyelven nem jut eszébe a kívánt kifejezés? Kétnyelvű beszédmód-

---

\* Erdész Fanni, középiskolai tanár, Coventry House Nyelviskola, Kecskemét, erdeszfanni@hotmail.com



ban kéznél van a kódváltás mint lehetőség, de a beszélő fordulhat fordítási stratégiához is: nem véletlen, hogy olykor ilyen esetekben az éppen beszélt nyelvtől nagyon idegen fordulatok születnek, amelyek lehetnek akár agrammatikusak is, akár érezhetően a két nyelvből kevert kifejezések vagy egyszerűen fordítási ekvivalensek. Természetesen a kétnyelvű mentális lexikonban tárolt figuratív kifejezések kapcsán alapkérdésként vetődik fel, hogy ezek milyen módon kötődnek egymáshoz a két nyelvben. Logikus azt feltételezni, hogy főként konceptuális, szemantikai alapon, de érdemes lehet azt is megvizsgálni, hogy a metafora által kifejezett konceptuális tartalom hasonlósága, azonossága mellett milyen hatással van a tárolásra (és ezáltal a lehívásra) az azonos vagy nagyon hasonló grammatikai forma (mint pl. a magyarban és az angolban a *kézbe veszi az ügyet/takes the matter into his hands* kifejezések).

Az eddig a kétnyelvű metaforatárolás kapcsán felvetett kérdések összefüggésben állnak az egynyelvű mentális lexikon kialakulásával, szerveződésével is, hiszen hétköznapi tapasztalat, hogy a gyermek beszédfejlődése során valamilyen módon tudatosítva sajátítja el a figuratív kifejezéseket, nem feltétlenül olyan spontán módon, ahogy az egyes alapvető szavakat, mint *kanál, felhő, iszik* stb. Azt például, hogy *lóg az eső lába*, előbb ismételteti, mondogatja, de szemmel láthatóan nem érti, így el kell neki magyarázni, hogy ezt mikor mondjuk. Legközelebb hasonló kontextusban ő is adekvát módon használja majd, de elsőre se nem értette, se nem tudta volna saját maga pont ezt az (egyébként hétköznapiak tekinthető) kifejezést megformálni (ellentétben olyan szó szerint érthető kifejezésekkel, mint pl. hogy *apa teát iszik*). Tehát úgy tűnik, hogy a saját anyanyelvünkön is valamiképpen egy **tanulási** folyamat során válnak bizonyos figuratív kifejezések a mentális lexikon részévé, és nem spontán **elsajátítás** zajlik. Későbbi életkorban erre a tapasztalatra (ti. hogy léteznek nem szó szerint vett jelentések) és már eltárolt figuratív kifejezések egész sorának ismeretére építve az ember maga is ki tudja következtetni adott metaforák mögöttes konceptuális tartalmát, de ahhoz, hogy ezeket megjegyezze, előbb ki kell bontania valamelyest a jelentésüket, azaz fel kell térképeznie az őket életre hívó **mentális tereket**. Ez a folyamat pedig – amely során gyermekkorban megtanuljuk a figuratív kifejezéseket és jelentésüket – igencsak hasonló ahhoz, ahogy az ember egy második nyelv (és metaforáinak) megtanulásába kezd, amikor már túl van a gyermekkor azon a szakaszán, ameddig spontán, természetes körülmények között két nyelvet egyidejűleg elsajátítva kétnyelvűvé válhat. Ennélfogva nagyon fontos az a kérdés is, hogy a figuratív kifejezések (akár egy-, akár kétnyelvű) mentális lexikonba jutásának, azon belüli elhelyezkedésének és lehívási folyamatának tanulmányozása mennyiben és milyen módon segítheti elő a nyelvtanulás és –tanítás hatékonyságának növelését.

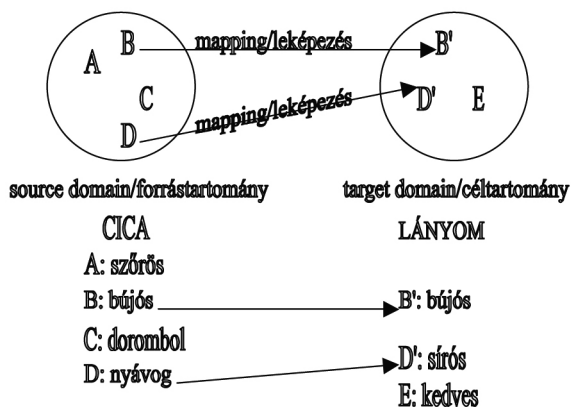
## 2. A kérdésfelvetések elméleti keretei

### 2.1. A kognitív metaforaelmélet

A kétnyelvű mentális lexikonban lévő figuratív kifejezésekkel kapcsolatos kérdéseknek főként Gilles Fauconnier, Kövecses Zoltán, George Lakoff, Mark Johnson és Mark Turner metaforákkal foglalkozó művei adnak elméleti alapot, mégpedig az ún. **kognitív meta-**

**foraelmélet** révén. Ez az elmélet a figuratív nyelvre nem mint csupán nyelvi jelenségre tekint, mivel az az elméletben folyó **mentális folyamatokat** tükröz, melyek a figuratív nyelvben mint **halmazok vagy tartományok közötti leképezések** működnek (Lakoff 1993). A **halmaz** és a **tartomány** kifejezés itt a tapasztalat vagy a gondolat egy területére utal, míg a **leképezés** annak matematikai értelmében használatos. A halmazt **mentális tér** elnevezéssel is illetik, mert Fauconnier (1997) szerint a mentális terek azok a diskurzust felépítő strukturált halmazok, amelyek a világról való gondolkodáshoz hozzásegítenek. A kognitív terminológiában a **metafora** szó jelöli a fogalmi rendszerben végbemenő, halmazok közötti leképezést, amely a figuratív nyelvhasználat alapját képező megfelelés. Eszerint a metafora kifejezés a kognitív terminológiában egyrészt egy kognitív folyamatra utal, másrészt a nem szó szerint értendő, képi vagy figuratív kifejezések szinonimájaként is használatos. A figuratív nyelv tehát egy elméleti folyamatot tükröz, amelyet leképezésnek nevezünk. Ez a leképezés két halmaz, az ún. **forráshalmaz/forrástartomány** és a **célhalmaz/céltartomány** (ezek egyben mentális terek) között történik akképpen, hogy az előbbi elemei (legyenek azok létezők, attribútumok vagy maga a forráshalmaz szerkezete) az utóbbiba vetítődnek át. Ez a kapcsolat csak úgy jöhet létre, hogy a két halmaz között szisztematikus megfelelések vannak, amelyek eredményeképpen a célhalmazra a forráshalmaz tekintetében gondolunk és utalunk. Amikor ez a nyelv szintjén is megjelenik, az a figuratív kifejezés (azaz a hétköznapi szóhasználatban metafora).

A metaforák kognitív elmélet szerinti elemzésének szemléltetéseképpen a következő hétköznapi kifejezést hozom fel példának: *A lányom egy kis cica*. A kognitív elmélet alapján megállapítható, hogy két mentális teret, egy forrás- és egy céltartományt lehet e mondat mögött felfedezni. Mivel a mondat a *lányom*-ról fogalmaz meg valamit, és a *cica* fogalmi kör tekintetében utal rá vagy valamilyen tulajdonságára, a *cica* fogalmi köre alkotja a forrástartományt, a *lányom* fogalmi köre pedig a céltartományt. Mindkét tartományban, halmazban több elem (az egyes fogalmi körökhöz tartozó több attribútum) található, ezek közül csak kettő vagy néhány között jelenik meg leképezés, megteremtve ezáltal a mondat **jelentését**, azaz hogy valójában mit állít a *lányom*-ról. Ezt a következőképpen lehet vizuálisan ábrázolni:



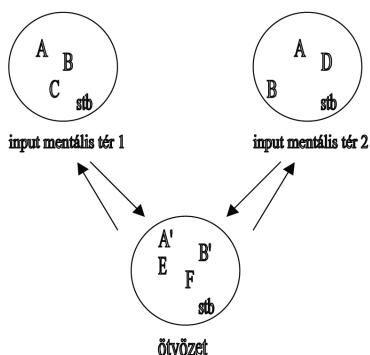
A mondat tehát állíthatja akár azt, hogy a lányom a cicához hasonlóan gyakran ölbe vágyik (bújós), vagy hogy sokat sír (nyávog, síró), esetleg mindkettőt, a pontos jelentést e példa esetében a kontextus segítségével lehet értelmezni.

A kognitív metaforaelmélet állítása szerint a figurativitás az **elme kreativitásának** köszönhető, azaz bármikor létrehozhat a beszélő gyakorlatilag bármilyen figuratív kifejezést, s mivel ez a kreativitás univerzális, azaz minden elmére jellemző, a hallgató elméletileg ki kell, hogy tudja bontani bármely újonnan létrejött metafora jelentését annak ellenére, hogy azelőtt még sosem találkozott vele. Másfelől azonban a mentális lexikon nyilvánvalóan számos hétköznapi metaforikus kifejezést tárol egyes egységként, hiszen nem kell minden alkalommal újra és újra kognitív energiát pazarolni arra, hogy megértsük, mit jelent például a *kirázza a kisujjából* kifejezés. Az ún. halott metaforák jelenléte a nyelvben éppen ezt támasztja alá (ezek azok a metaforikus kifejezések, amelyek már annyira rögzültek a nyelvben, hogy észrevétlenül megyünk el figuratív jellegük mellett).

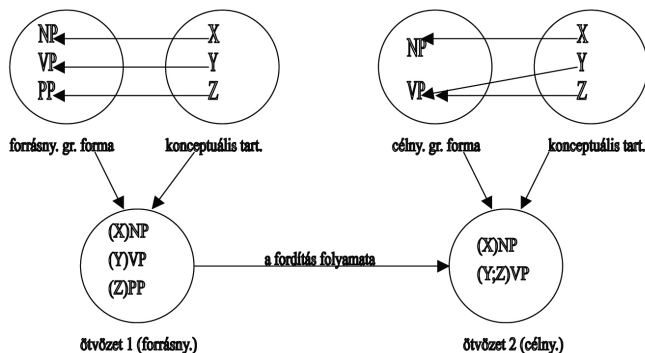
## 2.2. A kognitív fordítási hipotézis és az ötvözéselmélet (*blending theory*)

A kognitív fordítási hipotézis és az ötvözés elmélete egymással összekapcsoltan adják egy másik elméleti keretét a kutatásnak, az előbbi eredetileg Nili Mandelblit nevéhez fűződik (Tirkkonen-Condit 2002). A fordítás során adott egy forrásnyelv, amelyről és egy célnyelv, amelyre fordít a fordító. Ha az illető egy metaforával áll szemben, és az egymásnak megfelelő forrás- és célnyelvi figuratív kifejezések mentális terei (és ezáltal a mögöttük álló leképezések) között nagy a különbség, a fordítás több időt vesz igénybe. Sonja Tirkkonen-Condit foglalja össze korábbi kísérletek tapasztalatait, miszerint a fordító a metafora fordítása közben gyakran a forrásnyelvi metafora mentális tereinél ragad le, holott sokszor a célnyelvi metafora mögött nem ugyanezen mentális terek állnak. Mandelblit kísérletei azt igazolják, hogy a fordítás során a lassúságot a célnyelvi metaforához tartozó különböző mentális terek és leképezések megtalálása okozza (Tirkkonen-Condit 2002). Kérdés, hogy a bilingvis módban beszélő kétnyelvű esetében is megfigyelhető-e hasonló jelenség, azaz amikor metaforát akar használni, mely nyelven teszi ezt meg és miért éppen azon, könnyebb-e valamiért adott nyelvi metaforát lehívnia a mentális lexikonból, esetleg használ-e fordítási stratégiát ebben a helyzetben. Az ötvözés elméletét Gilles Fauconnier *Mappings in Thought and Language* című munkájában rendkívül részletesen fejti ki. Ezt most hely hiányában nagyon röviden, egy példa segítségével foglalom össze. Fauconnier (szintén a kognitív metaforaelmélet keretén belül) azt állítja, hogy két különböző mentális tér adott metaforában való egymáshoz kapcsolódásakor **ötvözet** is kialakulhat. A két mentális tér ugyanis mint két **bemeneti (input) tartomány/halmaz** is megjelenhet, amennyiben olyan metaforát hoz létre, amely „önálló életre kel”, azaz mindkét mentális tér elemeiből merít és egy harmadikat hoz létre, amely egyrészt túlmutat a két bemeneti mentális tér fogalmi keretein, másrészt vissza is hat azokra: ez lesz az ún. **ötvözet** avagy angol eredetiben **blend**. Fauconnier (1997) a *vírus* szót hozza példának, amely részben a biológia, részben az informatika területéről ismerős (ezek voltak az eredeti forrás- és céltartományok), s ma

már vegyíti, ötvözi mindkét fogalmi kör jellegzetességeit és visszahatott az eredetileg csupán biológiai értelemben vett vírus fogalomra is. Ábrával szemléltetve a következőképpen néz ki ez a (most kissé leegyszerűsítve megjelenített) folyamat:



Nili Mandelblit az ötvözés elméletére alapozva már egy metaforikus ötvözet fogalommal áll elő. Szerinte a lefordítandó kifejezés olyan értelemben ötvözet, hogy egy bizonyos **konceptuális tér** (a közölni kívánt mondanivaló) és adott **grammatikai forma** (mint egy-egy input) ötvözete. A fordítás első szakaszában adott kifejezés, mondat (forrásszöveg) ötvözetének felbontása zajlik konceptuális tartalomra és grammatikai formára, majd a fordítás második szakaszában megkísérli a fordító a kibontott konceptuális tartalmat egy célnyelvi grammatikai formával ötvözni, hogy létrehozza a célnyelvi kifejezést, mondatot (célszöveg). Mivel a forrásnyelvi és a célnyelvi ötvözetek más-más leképezések (és akár más-más mentális terek) eredményeként jönnek létre, a két ötvözet megteremtése két független folyamat. Ennek természetesen alapfeltétele az a kiindulópont, hogy a forrásnyelvitől eltérő grammatikai forma is hordozhatja az eredetileg a forrásnyelv által kifejezett konceptuális tartalmat, azaz létezik a nyelvi formától valamelyest független konceptuális tartalom (Mandelblit 1997). Az ötvözés ezen értelmezését Mandelblit a következőképpen vizualizálja:



Mandelblit ötvözet fogalmát felhasználva önkényesen kialakítottam egy jelölési módot, amely elemzési háttérrel tud biztosítani a később ismertetett hipotéziseket követő gondolkodási folyamathoz. Mivel Mandelblit szerint bármilyen nyelvi kifejezés értelmezhető egy konceptuális tartalom és egy grammatikai forma ötvözeteként, ez a figuratív kifejezésekre is igaz, tehát egy metafora egy adott konceptuális tartalom (a kognitív terminológia szerint emögött mentális terek/tartományok állnak) és egy grammatikai forma ötvözetének tekinthető elemzés szempontjából. Az előbbire a mögöttes mentális terek alapján utalok és emiatt MS rövidítéssel jelölöm (az angol *mental space*, azaz mentális tér elnevezés alapján), míg a grammatikai formát GR-rel. Ötvözetüket pedig, amely egy figuratív kifejezésben, metaforában ölt testet, MET rövidítéssel a következőképpen értelmezem: MET{MS;GR}, tehát a mentális terek révén adott konceptuális tartalom és a grammatikai forma ötvözete egy adott metafora. Ez a jelölési mód (reményem szerint) meglehetősen átláthatóvá teszi majd azt az elemzést, amelyet a 4. részben két nyelvben meglévő metaforák egymásnak való megfelelési lehetőségei kapcsán fejtek ki példákkal illusztrálva. Az ötvözetelméletre tehát gyakorlatilag a metaforamegfeleltetések elemzése miatt van szükség, annyiban kapcsolódik a kétnyelvű mentális lexikon problémaköréhez, amennyiben vélhetően segít tisztázni a lexikonban két nyelven is fellelhető metaforák természetét, egymáshoz kapcsolódását és lehívási lehetőségeit.

### 2.3. A kétnyelvűség fogalma

„A kétnyelvűség definiálása komoly problémákba ütközik” (Lesznyák 1996: 218). Ezzel a véleménnyel teljes mértékben azonosulni tudok, miután Navracscics Judit *A kétnyelvű gyermek* című munkájában 10 oldalon keresztül tárgyalja a kétnyelvűség fogalmának lehetséges aspektusait és az egyes szerzők által elfogadott definíciókat (Navracscics 1999: 13–26). *A kétnyelvű mentális lexikon* című könyvében már csak 1 oldalt szentel ennek a témának, mivel François Grosjean holisztikus megközelítését fogadta el már korábbi művében is. „Grosjean meghatározása szerint az a kétnyelvű, aki a két nyelvét a mindennapi életben más-más helyzetben, más-más személyekkel, más-más témában – a szükségleteinek megfelelően – felváltva képes használni. Komplementer elvének az a lényege, hogy a kétnyelvű a szükségleteinek megfelelő nyelvtudással kell, hogy rendelkezzen, ami nem követeli meg tőle, hogy mindkét nyelvében azonos szintű kompetenciával bírjon, hiszen a társadalmi színterek, a kommunikációs helyzetek és a társalgási témák más-más nyelvet kívánhatnak meg tőle” (Navracscics 2007: 12). Ez az elv kellően tág teret ad a kétnyelvű kutatások alanyainak felleléséhez, azonban nem határozza meg azt a minimális kompetenciaszintet, más szóval nyelvtudásszintet, amelynek elérése szükséges ahhoz, hogy az illetőt kétnyelvűnek lehessen nevezni. Kicsit talán szélsőséges példát említve létezhet olyan magyar nyelvű beszélő, aki magányos nyugdíjas éveit Olaszországban óhajtja eltölteni, de a köszönésen kívül csak pár szót beszél olaszul (tudja azt a szót, hogy „buszjegy”, „köszönöm”, „mise”), mégis remekül boldogul, mert az ő leszűkült, befelé forduló életéhez ez elég, s mivel metakommunikációs eszközök is rendelke-

zésére állnak. (Hozzátenném azt is, hogy ilyen esetet csak a mai, globalizált és egyben személytelen világunkban tudok elképzelni, ahol a boltok önkiszolgálóak, az emberek a lakótömbökben nem ülnek ki a padra beszélgetni stb.) Az ő esetében is állítható, hogy minden, általa gyakorolt élethelyzetben a neki megfelelő és szükséges nyelvi kompetenciát fejlesztette ki. Igaz az, hogy más-más személyekkel, más-más helyzetben, más-más témában szükségleteinek megfelelően képes használni a magyar mellett az olaszt is, ennek ellenére intuitíve érezhető, hogy az illető nem tekinthető kétnyelvűnek.

Véleményem szerint a kétnyelvűség definíciók széles skálájának ismeretében fontos a **kódváltás** jelenségével kicsit közelebről foglalkozni. Navracsics Judit *A kétnyelvű gyermek* című munkájában a kódkeverés és a kódváltás fogalmánál is részletesen időzik és a kétnyelvűség definíciók tárgyalásához hasonlóan ezekkel kapcsolatban szintén több, olykor egymásnak ellentmondó meghatározást sorakoztat fel megemlítve, hogy nincs egységesen elfogadott meghatározása egyiknek sem. Maga is megkülönbözteti a kódkeverést és a kódváltást arra hivatkozva, hogy más-más okok miatt vált nyelvet a kétnyelvű. Ennek ellenére a kódkeverés definíciója bizonytalanná válik a következő megfogalmazások tekintetében: „kódkeverésről tehát akkor beszélünk, amikor az egyik kódismeret hiányossága miatt fordul a gyermek a másik kódhoz” (Navracsics 1999: 140) és „kódkeverésen pedig azt értem, amikor a mondaton belüli nyelvi cserének nincs kézzelfogható magyarázata, az teljesen véletlenszerűnek tudható be” (Navracsics 1999: 144). Nem világos tehát, hogy a kódkeverésnek a nyelvtudásbeli hiányosság az oka vagy egyszerűen nincs különösebb oka. A kódváltással kapcsolatban a következő meghatározást adja: „két nyelv váltott használata egy és ugyanazon megnyilatkozáson belül” (Navracsics 1999: 138), magyarázatát pedig abban látja, hogy „a könnyebb elérhetőség, a helyzet, a beszélőtárs stb. azt kívánja meg, hogy az eredeti – mátrix – nyelvtől eltérjen a kétnyelvű” (Navracsics 1999: 144). Mivel a kódkeverés és kódváltás megkülönböztetése a Navracsics által ismertett más szerzők definíciói tükrében sem egyértelmű, mindkét jelenség megnevezésére a **kódváltás** kifejezést fogom használni, hiszen a Navracsics által fentebb idézett kódváltás definíció mindkettőt lefedi és kellően jól használható. A kódváltással kapcsolatosan De Groot tesz a dolgozat számára releváns kijelentéseket fordítással kapcsolatos cikkében. Megállapítja, hogy a fordításnak van egy bizonyos természetes része, amely szorosan összefügg a kétnyelvűséggel, amennyiben bármely kétnyelvű képes arra, hogy számos szituációban a két nyelve között kommunikáljon, azaz fordítson egyikről a másikra (De Groot 1997). Ez a képesség már olyan fiatal kétnyelvűek esetében is megfigyelhető, akik éppen csak meg tudják formálni első nyelvi természetű megnyilatkozásaikat. De Groot szerint ez – az általa **természetes fordítás**nak nevezett – jelenség arra utal, hogy a kétnyelvű (legyen az illető bármilyen fiatal) két nyelve funkció szerint elkülönült és az illető **tudja**, mely nyelvi elemek tartoznak az egyik nyelvi rendszerhez a kétnyelvű memóriájában és melyek a másikkhoz. **Eszerint pedig a kódváltás szándékos, tehát célja van, mégpedig az, hogy a kétnyelvű beszélő az általa közölni kívánt mondanivaló minél pontosabb kifejezése érdekében a két nyelv közül az**

**erre alkalmasabbat válassza ki.** A szerző megjegyzi, hogy ennek az elképzelésnek gyakorlati haszna is lehet, amennyiben a természetes fordítási képesség megléte illetve minősége akár a kétnyelvű nyelvtudásainak fokmérőjeként funkcionálhat (De Groot 1997). Ehhez kapcsolódóan kiemelném a kódváltást mint ezen természetes fordítási képesség részét, azaz feltételezem, hogy akár a kódváltás fogalma mentén is meg lehetne adni egy kétnyelvűség definíciót, mely azt az egyént tekintené kétnyelvűnek, aki egyáltalán képes a kódváltásra bilingvis beszédmódban spontán beszédprodukción során. Hangsúlyozom, hogy a kódváltás képessége alatt nem azt értem, hogy más szituációban tudja használni a másik nyelvét is, mert éppen az adott helyzet, személy vagy téma azt kívánja meg, ahogy Grosjean megfogalmazza. **A kódváltás képességének (mint akár kétnyelvűségi kritériumnak) a lényege az a kognitív cél, hogy a közölni kívánt konceptuális tartalmat minél pontosabban tudja megformálni, kifejezni.** Ez a lehetséges meghatározási feltétel tehát nem a használat szempontja felől közelíti meg a kétnyelvűséget, hanem a kognitív háttér, a nyelvek használatának **célja** felől, amely a kódváltás esetében feltételezhetően a gondolat minél pontosabb nyelvi formába öntése. Az pedig, hogy egy illető egyáltalán képes azt mérlegelni és eldönteni, hogy melyik nyelven tud egy fogalmi struktúrát pontosabban, világosabban közölni, már feltételez egy olyan szintű nyelvtudást mindkét nyelven, amely meghatározhatja a kétnyelvűség minimális feltételét, azaz ennek a tudásszintnek az elérésétől fogva számíthatna valaki kétnyelvűnek. Véleményem szerint egy ilyen kritérium még kellően tág definíció megfogalmazását teszi lehetővé, de kizárja a kétnyelvűség kategóriájából az olyan eseteket, mint a fent idézett Grosjean-féle definíció kritikájaként említett nyugdíjas példám, aki Grosjean meghatározása alapján beleesne a kétnyelvűek körébe, holott természetesen belátható, hogy nem az.

### 3. Hipotézisek

Most az 1. részben feltett kérdésekkel kapcsolatos feltételezéseimet fogalmazom meg.

- H1: A figuratív kifejezésekre is igaz a következő állítás: „... egy szó és annak a másik nyelvben létező megfelelője kapcsolatban áll egymással ugyanúgy, mint ahogy egy szó és annak ugyanabban a nyelvben létező szinonimája összekapcsolható asszociációs hálóval” (Navracsics 1999: 77).
- H2: Ha a kétnyelvű beszélő bilingvis beszédmódban spontán beszédprodukción során nem tud adott metaforát előhívni a mentális lexikonból az éppen beszélt nyelven, akkor feltehetően kódot vált, mert a másik nyelvi metafora valamiért jobban hozzáférhető.
- H3: A metaforák kapcsán történő kódváltás szükségességének mértéke a két nyelvben meglévő, egymásnak megfeleltethető metaforák kognitív tartományai és grammatikai formái közötti hasonlóságokon/különbségeken múlik.

#### 4. Metaforaelemzés Mandelblit ötvözéselmélete alapján

Ebben a részben azokat a lehetőségeket vizsgálom meg, amikor két nyelvben egymásnak megfelelő metaforák léteznek a konceptuális tartalmukat adó mentális terek és grammatikai formájuk alapján. A vizsgálódás a metaforák azon körére korlátozódik, amelyek párban mindkét nyelvben **ugyanazt a konceptuális tartalmat fejezik ki**, azaz ugyanazt jelentik, legfeljebb a konceptuális tartalmat megalapozó mentális terek vagy éppen a grammatikai formák különböznek.

##### 1. MET{MS1=MS2;GR1=GR2}MET

Az első és a második nyelv ugyanazon mentális tereken (MS1=MS2) keresztül jeleníti meg a kifejezés jelentését, és egyforma grammatikai forma (GR1=GR2) hordozza a tartalmat mindkét nyelvben, valamint mindkét nyelvben metaforaként fogalmazódik meg ugyanazon gondolat. Például az angolban és a magyarban a következő mondatok: *This is just heaven./ Ez maga a paradicsom.*

##### 2. MET{MS1=MS2;GR1#GR2}MET

A két nyelv ugyanazon mentális terek bevonása mellett más-más grammatikai formát használ, de mindkettőben metaforikusan. Pl.: *Someone's head must roll for that./ Ez valakinek a fejébe kerül.*

##### 3. MET{MS1#MS2;GR1#GR2}MET

A két nyelvben egyrészt más forrás- és céltartományok (más mentális terek) jelenítik meg a konceptuális tartalmat, másrészt grammatikai formájuk sem ugyanaz, de mindkét nyelvben metaforikus a kifejezés. Pl.: *She's [head over heels] in love./ [Fülig] szerelmes.*

##### 3/A. MET{MS1#MS2;GR1#GR2}-MET

Ez a 3. típusú megfelelési lehetőség alelete, amikor ugyanazon konceptuális tartalom mögött más-más mentális terek állnak és azokat más-más grammatikai formák jelenítik meg, de már csak az egyik nyelvben metafora a kifejezés, a másikban nem. Pl.: *He's no fool./ Nem esett a feje lágyára.*

##### 4. MET{MS1#MS2;GR1=GR2}MET

Ebben az esetben ugyanazon grammatikai struktúra mellett más-más mentális terek jelenítik meg az egyébként azonos konceptuális tartalmat, és mindkét nyelvben metaforikus kifejezésről van szó. Pl.: *by heart/ fejből, the apple of his eye/ a szeme fénye* (az utóbbi példa esetében csak részlegesen eltérőek a mentális terek)

##### 4/A. MET{MS1#MS2;GR1=GR2}-MET

Ez a 4. típusú lehetőség alelete, amennyiben ugyanazon konceptuális tartalom kifejezése mellett a mentális terek nem egyeznek, míg a grammatikai forma igen, viszont már csak az egyik nyelvben metaforikus a kifejezés. Ez az eset a mentális terek különbözősége miatt elviekben létezhet, a gyakorlatban azonban az angol illetve a magyar nyelveket összevetve eddig nem találtam rá példát- előfordulhat az is, hogy még hosszabb keresés után rábukkanok egy ilyen esetet megjelenítő példára, de nem feltétlenül létezik ilyen a valóságban annak ellenére, hogy elméletben lehetséges.



## 5. Hipotézisek a metaforaelemzésekkel kapcsolatban

Ebben a részben az imént elemzett metafora-megfeleltetési lehetőségek egyes pontjaihoz kapcsolódóan ismertetem a feltételezéseimet. Továbbra is azt a helyzetet veszem alapul, amikor a kétnyelvű bilingvis beszédmódban spontán beszédprodukciónak során hív le metaforákat a mentális lexikonjából.

### 1. MET{MS1=MS2;GR1=GR2}MET

Mivel a metaforák mögött álló mentális terek megegyezők, és a grammatikai formák is ugyanazok, feltételezhető, hogy nem okoz nehézséget előhívni a mentális lexikonból egyik változatot sem. Ha a kétnyelvű beszélőnek valamiért nem jut elsőre eszébe az egyik nyelvi változat, akkor is járható út a fordítási stratégia, azaz megfelelő a fordítási ekvivalens. Ezért aztán legkevesebbszer ebben az esetben lehet szükség kódváltásra.

### 2. MET{MS1=MS2;GR1#GR2}MET

Ebben az esetben már nagyobb a valószínűsége a kódváltás lehetőségének; bár a mentális terek megegyeznek, s ezért könnyebben előhívhatónak kell(ene) lennie mindkét nyelvi változatnak, a grammatikai formák eltérnek. Ezért aztán ha a kétnyelvű beszélő fordítási stratégiával próbálkozik, könnyen létrejöhetnek agrammatikus vagy legalábbis nem természetes nyelvi szerkezetek is, ha éppen nem ugrik be az éppen beszélt nyelvi variáns.

### 3. MET{MS1#MS2;GR1#GR2}MET

Mivel a mentális terek és a grammatikai formák egyaránt különböznek, a 2. esetnél is nagyobb a valószínűsége a kódváltásnak, ha nem jut a beszélő eszébe a kívánt metafora. Ha fordítási stratégiához folyamodik, biztosra vehető valamilyen agrammatikus vagy legalábbis idegenül hangzó nyelvi forma létrejötte, de a kódváltás ebben az esetben kevesebb energiát is venne igénybe, mint az átfordítási próbálkozás, ezért nagyon valószínű, hogy inkább kódot vált a beszélő.

A 3/A. esetben már az is fennáll, hogy az egyik nyelvi kifejezés nem figuratív. Itt két helyzetet kell elkülöníteni. 3/A.1. amikor a kétnyelvű azon a nyelven beszél, amelyen metaforikus a mondanivaló, csak épp nem jut eszébe a kifejezés. Ilyenkor nagy valószínűséggel az éppen beszélt nyelven folytatja tovább a gondolatot, csak körülírja azt szó szerinti megfogalmazásban, hiszen ezt az éppen beszélt nyelven is megteheti, nem kell ezért egy másik nyelvi megfogalmazáshoz fordulnia, amely nyelven nem metaforikus a kifejezés. 3/A.2. amikor a kétnyelvű azon a nyelven beszél, amely nem a metaforikus változatát tartalmazza a közölni kívánt konceptuális tartalomnak. Ekkor egyrészt az várható, hogy nem vált kódot, hanem egyszerűen folytatja tovább az adott nyelven. Másrészt figyelembe kell venni a De Groot által felvetett faktort, hogy a kódváltásnak célja van: azért történik, hogy a beszélő olyan nyelvi formát használjon, amely révén minél pontosabban ki tudja fejezni magát. Ezt mérlegelve valószínű, hogy ha a beszélő a metaforikus kifejezést tartja pontosabbnak (márpedig kompaktabb struktúrájánál fogva talán pontosabban ad vissza adott gondolatot), akkor mégis kódot vált.

#### 4. MET{MS1#MS2;GR1=GR2}MET

Ezt az esetet tekintve is elmondható, hogy hiába hasonló a grammatikai forma, a mentális terek eltérősége miatt elég valószínű a kódváltás. Attól is függhet, hogy kódot vált-e a beszélő, hogy melyik metaforát érzi találóbbnak az adott kontextusban. A 4/A. elméleti esetet most nem fejtegetem, mert még példát sem találtam rá, elméletben ugyanaz lehet rá igaz, mint a 3/A. esetre, azaz hogy a beszélő valószínűleg előnyben részesíti a metaforikus kifejezést, ha azt pontosabbnak érzi a konceptuális tartalom közlése szempontjából.

Összefoglalva a következőket lehet megállapítani a fentebb felsorolt hipotézisekkel kapcsolatban. Ha a mentális terek megegyeznek a figuratív kifejezések mögött, akkor a kódváltást a grammatikai forma eltérősége valószínűsítheti. Ha a mentális terek eltérnek, akkor egyrészt kérdés, hogy mennyire eltérőek, teljesen vagy részlegesen. Ha teljesen különböznek, akkor nagyon valószínű a kódváltás azonos grammatikai forma mellett is, ezt azonban célszerű lenne egy kísérlettel alátámasztani, hiszen a dolgozatnak éppen az az egyik kérdése, hogy a grammatikai forma hasonlósága vagy különbözősége hat-e adott metafora kétnyelvű mentális lexikonból való lehívására. Egyelőre az a feltételezés, hogy azonos mentális terek esetében igen, eltérő mentális terek esetében pedig nagyban függhet a grammatikai forma befolyásolása a kétnyelvű nyelvei közötti tipológiai, grammatikai struktúrát érintő hasonlóságaitól illetve különbözőségeitől (azaz egészen más lehet a helyzet angol-német vagy magyar-angol kétnyelvűek esetében). Az 1–2. eseteket nem érinti a kérdés, hogy metaforikus-e mindkét nyelvi kifejezés, hiszen ugyanazon mentális terek mellett nem lehet az egyik nyelvi variáns metaforikus, a másik pedig szó szerinti, mindkettőnek figuratívnak kell lennie. A 3–4. esetben pedig a kódváltás mint szándékos folyamat hangsúlyozandó, ahogy azt már De Grootra hivatkozva említettem.

#### 6. Összefoglalás

A tanulmányban megpróbáltam összefogni azokat a kérdéseket, amelyek a kutatás jelenlegi fázisában a kétnyelvű mentális lexikon és a metaforák közötti kapcsolat elemzésekor megfogalmazódtak. Ismertettem a kérdésfelvetések elméleti kereteit, tehát kifejtettem a kognitív metaforaelmélet, a kognitív fordítási hipotézis, az ötvözés-elmélet alapjait és megpróbáltam a kódváltás jelenségét és jelentőségét a kétnyelvűség fogalmán belül kissé erőteljesebben hangsúlyozni. Megfogalmaztam hipotéziseket az 1. részben feltett kérdésekkel kapcsolatban, majd ezeket még részletesebben kidolgoztam, miután adtam egy lehetséges metaforaelemzési hátteret. Az ismertetett kutatás hosszabb távú folytatását pedig elsősorban annyiban tartom hasznosnak, amennyiben a gyakorlatban is hozzá tud járulni a nyelvtanítás hatékonyabbá tételéhez.

## Irodalom

- De Groot, A. M. B. 1997. The Cognitive Study of Translation and Interpretation. In: Danks et al. (eds.): *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications. 25–57.
- Fauconnier, G. 1997. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: CUP.
- Lakoff, G. 1993. The Contemporary Theory of Metaphor. In: Orthony, A. (ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: CUP. 83–111.
- Lakoff, G.–Turner, M. 1989. *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lesznyák Márta 1996. Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia* 96. évf. 3: 217–230.
- Mandelblit, N. 1997. *Grammatical Blending: Creative and Schematic Aspects in Sentence Processing and Translation*. San Diego: UC.
- Navracsics Judit 1999. *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina.
- Navracsics Judit 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Tirkkonen-Condit, S. 2002. Metaphoric Expressions in Translation Processes. *Across Languages and Cultures* 3 (1): 101–116.

Gyöngyösi Lívía\*

## SZÍNES MAGÁNHANGZÓK

### Abstract

The learners of Hungarian as a second language face the richness of the Hungarian sounds at a very early stage of their language learning process. The recognition and production of the sounds are as much important as spelling, though it could slow down the learning process especially in multilingual groups. In my study I am introducing a theory of a presentation technique of using different colours to represent the Hungarian vowels, which could help the language learners with pronunciation from the beginning as it does not depend on cultural or first lingual influences.

**Kulcsszavak:** *a magánhangzók ejtése, a kiejtés tanításának nehézségei, ritmus és dallam, a látvány és a tanulás kapcsolata, az érzékelés szerepe a nyelvtanulásban, a magánhangzók színe*

### 1. Bevezetés

A magyarul tanuló külföldiek már nyelvtanulásuk kezdetén szembesülnek a magyar nyelv gazdag hangállományával. A magyar ábécé 44 betűből és közel ugyanennyi hangból áll (kivéve: w, y). A produkcióval együtt meg kell tanulni a helyesírást is, amely gyakran túl nagy falat a kezdő, gyors sikerélményekre vágyó nyelvtanulók számára. A hosszadalmas magyarázat és elhúzódó gyakorlás még inkább megnehezítheti az elsajátítást, hiszen a hangok pontosítása hosszú időt vehet igénybe. Szükséges és fontos az irányított és ellenőrzött kiejtés tanítása/tanulása, különös tekintettel az ábécé hangjaira, azon belül is nagy hangsúlyt kell fektetni a magánhangzók képzésére.

Dolgozatomban egy olyan szemléltetési módot mutatok be, amely megkönnyítheti a magyarul tanuló külföldiek számára a magyar magánhangzók kiejtésének elsajátítását. Praktikussága abban rejlik, hogy olyan szemléltetési módot használ, amely kultúrától és anyanyelvtől független, univerzálisan mindenki számára érthető. Színeket használtam a magánhangzók bemutatásához. Eddigi kísérleteim alapján ígéretesnek tűnik ez a módszer, de a szemléltetési technika kidolgozása még további vizsgálatokat igényel.

---

\* Gyöngyösi Lívía, PhD-hallgató, PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola; nyelvтанár, InterLanguage Nyelviskola, horuszf@yahoo.com

## 2. A magánhangzók tanításának problémája

A magyar kiejtés tanításának egyik legfontosabb területe a hangok kvalitásának, azaz a magánhangzók és a mássalhangzók beállítása. A MID esetében az első pár találkozás középpontjában az ábécé megtanítása kell, hogy legyen (Csonka 2005: 104). Az ábécével való megismerkedés után azonban hamar találkozik a nyelvtanuló a magánhangzó-harmónia, illetve az illeszkedés jelenségével (általában: -bAn, tárgyrag vagy többes szám jele). Ennek ismerete szintén elkerülhetetlen a magyar nyelv elsajátítása során. Azonban ahhoz, hogy a későbbiekben biztonsággal és kreatív módon tudja használni a nyelvet, a magánhangzók felismerésének és képzésének biztos képességére van szükség.

Különösen nagy kihívást jelenthet ennek begyakoroltatása vegyes csoportok esetén, még akkor is, ha van közvetítő nyelv. Gyakori jelenség az, hogy a csoport tagjainak más és más magánhangzó kiejtése okoz nehézséget. További problémát jelenthet a magánhangzók képzésének pontossága, a megfelelő artikulációs bázis kialakítása. A magyar magánhangzók 1:1 megfelelést mutatnak a leírt formával, tehát soha nem diftongusok (mint például az angolban). Ugyanakkor nagy könnyebbséget jelent, hogy nem lehet többféle kiejtésük sem, az „o” mindig „o” marad, az „ó” mindig „ó”. Tehát csupán egyetlen egyszer szükséges alaposan megtanulni képzésüket, a későbbiekben nem lesznek újabb hangtani szabályok. Ezzel a ténnyel általában motiválhatók a legvegyesebb összetételű csoportok is, és egyúttal azt is beláttathatjuk a nyelvtanulókkal, hogy mennyire fontos és elkerülhetetlen a magánhangzók pontos ismerete. Azonban képzésük módja olyan nagymértékben eltérhet adott nyelvek magánhangzó-bázisától, hogy ez további problémákat vethet fel.

A kulturális és nyelvi különbségeken túl nehezítő faktor lehet az időtényező vagy a követelményrendszer is, hiszen attól függően, hogy milyen szándékkal és milyen tanulmányi keretek közt tanulnak, eredményre, és nem utolsó sorban sikerélményre vágnak. Ha felsőoktatásban, kötelezően, vizsgakövetelménnyel és kevés óraszámban tanulják a nyelvet, nem áll rendelkezésre elég idő a hangok folyamatos gyakoroltására. Amennyiben valaki személyes okokból vagy hobbiból tanul magyarul, akkor sem tanácsos túl hosszú időt fordítani erre, hiszen az a további motiváció rovására mehet és erősítheti a nyelvtanulóban azt a tévhitet, amely szerint a magyar nyelv nehéz és megtanulhatatlan.

Az említett okok arra ösztönöznek, hogy átgondoljuk, hogyan lenne érdemes kiejtést tanítani a magyarul tanuló külföldiek számára. A megfelelő artikuláció kialakításában segíthetnek a határtudományok, pl. az orr-fül-gégészet eredményei, a mozgástudomány, amely artikulációs mozgásokat vizsgál, az audiológia, amely a hallást, illetve a hallási nehézség okait kutatja, az agy működésének ismerete, a neurológia, a gyermeknyelvi hibák elemzése, a magyarul tanuló diákok hibáinak elemzése, a zenetudomány, amely a ritmus, dallam, új hangok elsajátításában segít, illetve a vizuális megjelenítés. A két utóbbi terület eredményei és módszerei könnyen és hatékonyan használhatók a nyelvórákon.

### 3. Ritmus és dallam használata a hangok pontosításában

A ritmus (mondókák, rímelő sorok, nyelvtörők, halandzsaszövegek, hangsúlyos szóttagok dobolása, tapsolása stb.) és a dallam (zene hallgatása, éneklés) gyorsíthatja a hangok elsajátításának folyamatát. Egyrészt kulturális és ismeretterjesztő jellege miatt, másrészt kötetlenebb hangulatot biztosít az órákon, harmadrészt a visszahúzódbb diákok számára is lehetőséget ad a gyakorlásra. Ennél a szempontnál különösen az ázsiai országokból érkező diákokra gondolok, akiknek nehéz a magyar nyelv hangjait produkálni – részben anyanyelvük és hangképzésük sajátosságai, részben pedig a fennálló kulturális különbségek miatt. Ennek leküzdésére kitűnően alkalmas a zene és a ritmus bevonása a nyelvtanulási folyamatba.

Eddigi tapasztalataim szerint az ázsiai országokból érkező diákok számára az első lépés annak tudatosítása, hogy sokkal inkább ki kell nyitni a szájukat, mint azt megszokhatták anyanyelvük használatakor. Ez pszicholingvisztikailag is érdekes folyamat, hiszen akár kulturális sokként is érheti őket az, hogy olyan cselekvésre vannak „kényszerítve”, amely nem jellemző a saját kultúrájukra. Márpedig aki tanított már pl. vietnami csoportokat, biztosan tudja, hogy vagy rávesszük őket szájuk kinyitására, vagy képtelenek a helyes produkcióra – még akkor is, ha írásban tökéletesen használják a nyelvet. Az ő esetükben a zene lehet az a kapocs, amely segíthet, ugyanis énekelni általában szeretnek. Ahhoz viszont, hogy énekeljenek, ki kell nyitni a szájukat. Ha pedig ezt sikerül elérni, képessé válnak a magánhangzók tiszta produkálására, mivel nem elsősorban annak kiejtésére koncentrálnak, hanem a kívánt hangmagasság elérésére. Az pedig lehetetlen, hogy egy hangot tisztán kiénekeljenek, és közben ne a kívánt magánhangzót produkálják. Ilyen módon másodlagossá válik számukra az a probléma, amely a nyelvtanár szemszögéből elsődleges, és „kínzás” nélkül eredményhez vezethet. Rendszeres énekléssel pedig nemcsak kulturális ismereteket közvetíthetünk, hanem belátható időn belül, ám „észrevétlenül” és könnyedén megtaníthatjuk számukra a helyes kiejtést, amelyet a beszéd során is alkalmazni kezdenek, nem beszélve a helyes magyar hangsúlyozásról, amelyet a magyar népdalok ritmikája is leképez. (A népzene kívül is érdemes olyan dalokat választani, amelyek prozódiaileg megegyeznek a magyar nyelvre jellemző hangsúlyozással, így a helyes hangsúlyozást is könnyebben megtanulhatják.) A kiejtés gyakorlásán túl pedig szókinccs, kifejezések memorizálására is kitűnően alkalmas az éneklés, hiszen dallammal összekötve a szöveg nagyobb hatékonysággal hívható elő, hosszú idők elteltével is.

A keleti kultúrákkal szemben sok esetben könnyebb dolgunk van a mediterrán országokból érkező nyelvtanulókkal. A rájuk jellemző heves gesztikuláció, hangos, dalamos beszédmodor nagyban segíti a hangok képzésének elsajátítását, csupán abból a tényből kiindulva, hogy kultúrájuk aktív része a jó utánpótlás és a vágy a folyamatos kommunikációra. Anyanyelvük zeneisége és ritmusossága folytán rendkívül fogékonyak, és új hangokat is könnyen megtanulhatnak. Számukra egy-egy dal vagy mondóka példaként szolgálhat, amelynek ritmusát hamar átültetik a beszédbe. Nem mellékesen pedig olyan kulturális ismeretekhez jutnak, amely a magyar nyelvhez való érzelmi kötődésüket pozitívan alakíthatja.

A zene tehát alkalmas a kiejtés pontosítására, gyakoroltatására, ám a magánhangzók bemutatására kevésbé. A zene bevonása már egy második lépcső lehet, ezt azonban meg kell, hogy előzze a lehető legpontosabb szemléltetés.

A kérdés tehát az, hogy hogyan lehetne minél hatékonyabban, alaposabban, élvezetesebben és minél rövidebb idő alatt a magánhangzók helyes képzésének birtokába juttatni a nyelvtanulókat, akiknek ráadásul akár egyéneként más és más tényező okozhat problémát.

#### 4. Miért lehet alkalmas a színek használata a magánhangzók tanítása során?

Megoldásképpen olyan szemléltetési módra van szükség, amelyet anyanyelvtől és kultúrától függetlenül minden ember ért, és ugyanazt érti alatta. Tehát olyan eszközt kell keresni, amely univerzálisan értelmezhető: ilyenek például a színek. A színek jelentése kultúránként eltérő lehet (pl. a szimbólumrendszerben), ám a színek megkülönböztetésének, világos és sötét voltának érzékelése minden ember számára egyformán lehetséges, és kivétel nélkül minden kultúrában és nyelvben a sötét sötétet jelent, a világos pedig világosat. Amennyiben ez így van, a színek alkalmasak lehetnek a magánhangzók szemléltetésére.

A színek, színnevek kutatásának igen nagy szakirodalma van különböző tudományterületeken, a fizikától kezdve a pszichológián át a nyelvészetig. Nem tartom meglepőnek, hogy a nyelvoktatásban is felbukkan a szemléltetés eszközeként, inkább azt tartom különösnek, hogy nem használták még ki a színek adta univerzális lehetőségeket. A magyar nyelv tanításának eddigi gyakorlatában is előfordulnak próbálkozások a „színes” szemléltetésre. Az első alpontban ezeket a példákat gyűjtöttem össze. A második alpontban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy miként függ össze a látás, a színérzékelés, a beszédpercepció és -produkció, illetve hogyan segítik a vizuális ingerek a hatékonyabb elsajátítást. A harmadik alpontban részletesen megvizsgáltam, hogy mely tényezők indokolják a színek használatát a magyar magánhangzók tanításakor. Ezeket az érveket saját kutatásaimmal, külföldi nyelvtanulókkal és anyanyelvi beszélőkkel végzett interjúk, kérdőívek elemzésével és kiértékelésével igyekeztem alátámasztani.

##### 4.1. Színek a magyar nyelv tanításának eddigi gyakorlatában

A színek használata a magyar mint idegen nyelv történetében nem példa nélküli. A *Színes magyar nyelvkönyv* és a *Halló, itt Magyarország* a mondatrészeket színezi abból a megfontolásból, hogy ezzel segítséget nyújtson a nyelvtanulók számára a szófajok elkülönítésében. Nagyházi Bernadette (2009) gyermekek számára fejlesztett ki szórendtanító módszert színekkel, amely egyszerűségével és kreativitásával, véleményem szerint, nemcsak a gyermekek nyelvtanulását könnyítheti meg. Felnőtt nyelvtanulók körében is érdemes lenne kipróbálni. Érdekesnek tartom megjegyezni, hogy Dancs Sándor a orosz fonetika főiskolai oktatásában vetette fel a „színek felhasználásnak és a szinkódolás alkalmazásának lehetőségét, különös tekintettel a magánhangzókra”. Si-

li Katalin *Vezérvényében* pedig a következőt olvashatjuk a magánhangzókról. „Ami a magyar magánhangzó-állományt illeti, a mély magánhangzócsoporthoz szokás sötétnek, a magasat világosnak nevezni” (Szili 2006: 12).

Tehát a színek használata nem új. Folyamatosan felbukkannak oktatóanyagokban, nyelvkönyvekben, módszerekben, mivel látványosak, valamilyen módon segítik a vizualizációt, a memorizálást és az előhívást is.

#### *4.2. Látás és tanulás kapcsolata, színek érzékelése, érzékszervek bekapcsolása a tanulási folyamatba*

Egy új anyag bemutatása során a szemléltetés kulcsfontosságú. A megfelelő eszköz kiválasztásával (kép, poszter, dia, film vetítése stb.) jelentősen lerövidíthető a bemutatás folyamata. A nyelvpedagógia gyakorlata során nyilvánvalóvá vált, hogy minél több érzékszervet vonunk be a tanulási folyamatba, annál hatékonyabb és rövidebb lehet az elsajátítás. Elsőként a cselekedtető, illetve az audio-lingvális módszer tartotta fontosnak ezt a szempontot, ami később az audiovizuális-strukturális-globális módszerben teljesedett ki.

Az emberi agyról tudjuk, hogy aszimmetrikus jellege meghatározó (szemben az állatokéval, leszámítva az énekes madarakat). Az emberek 95%-ánál a bal agyféltekében található a beszédközpont, míg a jobb félteke néma. Franz Gall osztrák orvos már a 19. század elején úgy vélte, hogy a különböző agyi-lelki tulajdonságok az agy más és más régióihoz kapcsolódnak. Így külön területet jelölt ki a nyelvcentrumnak, amely körül az alak, súly-, szín-, idő- és muzikalitás felismerésének területei helyezkedtek el. Paul Broca francia sebész volt az, aki először tudta bizonyítani azt, hogy a beszéd képzésének centruma a bal agyfélteke homloki lebenyében van, Karl Wernicke pedig a beszélt és írott nyelv megértésének területét fedezte fel a bal halántéki lebeny hátsó részén (Hámori 1999: 32).

Hogy miért hatékonyabb a tanulási folyamat több érzékszerv egyidejű bekapcsolása esetén, talán azzal is magyarázható, hogy a látás és a beszédérzékelés agyi működésében alapvető hasonlóság van. Míg a beszédprodukción és a beszédpercepción központja az „aktív” bal féltekében található, a „néma” jobb félteke erősíti, támogatja a balt. A betűk vizuális, geometriai tartalmát a jobb félteke gyorsabban és hatékonyabban dolgozza fel, mint a bal, ugyanakkor a bal félteke értelmezi a látottakat/hallottakat. Tulajdonképpen olvasás közben szimultán folyamat játszódik le: a jobb félteke a betűk geometriai jellegzetességeit ismeri fel, míg a bal hangzás és jelentés szerint értelmez.

A színlátás az agykéreg tulajdonsága. A két félteke közül, a színlátásban azonban szintén a jobb félteke jeleskedik. A jobb féltekéhez kapcsolhatók még többek között az érzelmek és hangulatok értelmezése, a humorérvék. „A bal félteke beszél, a jobb félteke néma, de jobban lát s tájékozódik a térben, mint a bal” (Hámori 1999: 122). A jobb félteke is gondolkodik, de képszerűen, formákban, színekben, terekben. Éppen ezért az ösztönösséget és a kreativitást is a jobb féltekéhez kötik. A jobb félteke fogékonyabb a zenei hangokra, a **magánhangzókra**, a nyomatékra és a hanglejtésre (Kovács–Szama-



rasz 2009: 82). Ezáltal segíti a bal féltekét, hogy felismerje, később pedig emlékezzen a hallott információra. Véleményem szerint ez az oka annak, hogy a dallam támogatja a szósorok előhívását. Úgy gondolom, ez a jelenség fennállhat a színek és a formák esetében is. Minél többféle jobbféltékés hatással kapcsoljuk össze a hallott vagy látott anyagot, annál inkább bevésődik és elmélyül az emlékezetben.

Ezért ha a magánhangzók tanításakor vizuálisan is megjelenítjük azokat, esetleg még színeket (és a velük járó hangulatokat, érzelmeket) is társítunk hozzájuk, hatékonyabbá tehetjük elsajátításukat. A jobb féltekét ért hatások nagyban segítik az értelmezést, és mélyebb emléknymokat hagy a bal féltekében. A jobb féltekét „ingerlő” hatások pedig a szín, forma, térbeli ábrázolás és az általuk keltett érzelmi, hangulati benyomás, a magánhangzók kiejtése, tehát a zeneiség, és a kreativitás, játékoság. Mind szükséges az egész szemléltetés befogadásához. Ilyen sokoldalú jobbféltékés támogatással remélhető, hogy hatékonyabb lesz a bal félteke percepciója és produkciója is.

### 4.3. Saját kutatások

„Ami a magyar magánhangzó-állományt illeti, a mély magánhangzócsoporthoz szokás sötétnek, a magasat világosnak nevezni” (Szili 2006: 12). Felmerült bennem a kérdés, hogy ezt a hangulati-zenei különbséget a magyar anyanyelvűek érzik-e, és ha igen, miért nem használjuk ki a magyar nyelv tanítása során. A magyar nyelv zeneiségét nagy részben a magánhangzók mély és magas, nyílt és zárt, illetve rövid és hosszú volta adja. Amennyiben ezek az ellentétek az anyanyelvi beszélők számára érzékelhetők és átválthatók színekké, fogódzókat adhatnak a külföldi nyelvtanulók számára is. Ennek bizonyításához két kutatást végeztem, egyet magyar és egyet nem magyar anyanyelvűekkel.

#### 4.3.1. A nem magyar anyanyelvűekkel végzett kísérlet bemutatása

A magánhangzók képzésének csoportosítása a nyelv vízszintes mozgása szerint és az ajkak működése szerint lehetséges. A nyelv vízszintes mozgása szerint megkülönböztünk hátul képzett, mély (veláris) és elől képzett, magas (palatális) magánhangzókat, illetve nyelvállás szerint felső (zárt) és alsó (nyílt) magánhangzókat. Az ajkak működése szerint pedig ajakkerekítéseseket és ajkkerekítés nélkülieket.

Számomra az 1. táblázat nyújtott fogódzót, mégpedig a képzés helyei és módjai által. Ezek szerint kiemelhetjük a következő ellentétpárokat: **fent-lent, elől-hátul, nyílt-zárt**. Ezeknek a fiziológiai tényezőknek köszönhető, hogy magas vagy mély magánhangzókat produkálunk. Visszatérve arra a gondolatra, amely szerint a magas magánhangzók világosak, és a mélyek sötétek, kíváncsi voltam arra, hogy ezt az árnyalatbeli különbséget nem lehet-e átültetni a képzési helyekre és módokra is. Azaz a **fent-lent, elől-hátul** és a **nyílt-zárt** fogalmakra. Ugyanis, ha kiderülne az, hogy univerzálisan a „fent” minden kultúrában világosabb, mint a „lent”, ugyanígy az „elől” világosabb, mint a „hátul”, és a „nyílt” világosabb, mint a „zárt”, akkor talán nem lenne annyira meglepő a betűk színekké válása a magyarul tanulók számára sem.

Első kísérletem egy rövid, asszociációs feladat segítségével ennek kiderítésére irányult. A kérdéseket angolul tettem fel, hiszen ez az a közvetítő nyelv, amelyet használhatok az órákon. (Azért is az angol nyelvet választottam, mert válaszukat így nem befolyásolta a magyar nyelvi tudásuk, vagy a magyar nyelvről alkotott eddigi ismereteik.) Az adatgyűjtés közvetett módon történt, a csoportjaimban arra kértem a nyelvtanulókat (szám szerint 25-öt), hogy az általam említett fogalmakat párosítsák a „világosabb” vagy „sötétebb” fogalmakkal, illetve írják mellé indoklásukat röviden, azaz azt hogy miért éppen azt választották. Nem adtam nekik példát, vagy segítséget, így is pontosan megértették, hogy mi a feladat. Ez még inkább arra enged következtetni, hogy ezek a fogalmak és asszociációik meglehetősen hasonlóak az egyes nyelvekben és kultúrákban.

A kapott eredményt a következő táblázatban foglaltam össze:

1. táblázat. Nem magyar anyanyelvűekkel végzett asszociációs feladat

<b>világosabb</b>	<b>sötétebb</b>
fent	lent
elől	hátral
nyílt	zárt

Teljes egyetértés született mind a hat esetben, azaz nemzetiségtől, anyanyelvtől és kultúrától függetlenül minden megkérdezett úgy vélte, hogy a „fent-lent” oppozícióban a „fent” a világosabb és a „lent” a sötétebb. Leggyakoribb indoklásul a föld (*alatt*) és az ég, a menny és a pokol, illetve a Nap járása (*fent – nappal, lent – éjszaka*) asszociációja szerepelt. Az elől-hátral esetében is a 100%-os vélemény az volt, hogy ami elől van, az világosabb, mint az, ami hátral van. Itt a kert és a ház, rend és rendetlenség asszociációval éltek sokan, azaz, ami elől van, azt jobban érheti a fény, mint ami hátral van, illetve ami elől van, azt többen látják, mint ami hátral van. A „nyílt” és a „zárt” kérdése is egyöntetű eredményt hozott. Világosabb az, ami nyílt és sötétebb az, ami zárt. Ennek indoklásánál sokféle példát tudtak hozni, ám közös bennük az, hogy ami zárt, zárva van, oda nem jut be a fény, azaz az sötétebb annál, mint ami nyílt, nyitva van.

A kísérlet tehát eddig azt bizonyította, hogy az említett oppozíciókat univerzálisan át tudjuk váltani sötétté és világossá, tehát talán érdemes erre a felismerésre alapozni a magánhangzók bemutatásakor. Továbbá érdemes folytatni a kísérletet anyanyelvi beszélőkkel is, és megnézni, vajon ők is érzik-e a sötét-világos ellentétet, illetve lehet-e konkrét színekkel megfeleltetni az egyes hangokat.

#### 4.3.2. A magyar anyanyelvűekkel végzett kísérlet bemutatása

A magyar anyanyelvűekkel (20 fő) végzett kísérletem egy rövid interjú volt, amely közben jegyzeteltem. Hangrögzítésre nem került sor. Nemüket és életkorukat illetően változatosak az adatközlők. A legfiatalabb egy 12 éves lány volt, a legidősebb pedig egy 65 éves férfi. A nemi megoszlás aránya: 10 nő és 10 férfi. Végzettségüket tekintve fontosnak tartottam, hogy ne legyen közöttük magyar szakot végzett.

Három részből állt az interjú. Első kérdésem arra irányult, hogy tudják-e hogyan csoportosítjuk a magánhangzóinkat. Mindenki a *magas* és *mély* csoportokat említette. Második kérdésem ehhez kötődve az volt, hogy melyiket neveznék sötétnek és melyiket világosnak. Kivétel nélkül mindenki azt a választ adta, hogy a *mély magánhangzók a sötétek* és a *magasak a világosak*. A „miért?” kérdésre nem tudtak választ adni, ám sokan a *hangok hangulatára* hivatkoztak. Harmadik kérdésem annak kiderítésére irányult, hogy melyik magánhangzónk *milyen színű*. Tetszőleges, véletlenszerű sorrendben ejtettem ki a magánhangzókat, és kértem, hogy asszociáljanak egy színre. A válaszokat saját kezűleg jegyeztem le a kérdőívre. Nagy meglepetésemre nem akadt senki, aki ne értette volna a feladatot. Ez arra enged következtetni, hogy a magyar magánhangzók valóban „sokszínű” hangulatot tudnak kifejezni.

A 2. táblázatban az adott válaszokat mutatom be, magánhangzócsopontonként és -páronként:

2. táblázat. A magánhangzók színei

## MÉLY

A	5 barna <b>5 kék</b> <b>4 piros</b> 2 sárga 2 fehér 2 zöld	Á	<b>6 sárga</b> <b>4 lila</b> <b>3 kék</b> <b>3 zöld</b> 2 fekete 1 narancssárga 1 piros
O	<b>7 kék</b> <b>3 zöld</b> 2 sárga 2 narancs 1 barna 1 bordó 1 grafitzürke 1 piros 1 rózsaszín 1 szomorú lila	Ó	<b>4 barna</b> <b>3 piros</b> 2 rózsaszín 2 sárga 2 szürke 2 sötétzöld 2 fekete 1 fehér 1 sötétkék 1 sötét narancs
U	<b>4 barna</b> <b>4 zöld</b> 3 világoskék 2 fekete 1 piros 1 rózsaszín 1 sárga 1 bordó	Ú	<b>6 kék</b> <b>6 zöld</b> 2 barna 1 bordó 1 fekete 1 narancs 1 piros 1 szürke

## MAGAS

<b>E</b>	<b>4 fehér</b> <b>3 zöld</b> <b>3 sárga</b> 2 világoskék 2 narancs 1 halványkék 1 lila 1 mályva 1 piros 1 rózsaszín 1 citromsárga	<b>É</b>	<b>6 kék</b> <b>5 piros</b> <b>4 narancs</b> 1 rózsaszín 1 sötét barna 1 tört fehér
<b>I</b>	<b>6 citromsárga</b> <b>5 lila</b> <b>3 rózsaszín</b> 2 világoskék 2 fehér 1 kivizöld 1 vérnarancs	<b>Í</b>	<b>4 sárga</b> 2 barna 2 világoszöld 2 lila 2 narancs 1 bíbor 1 bordó 1 fehér
<b>Ö</b>	<b>4 piros</b> <b>4 szürke</b> <b>4 zöld</b> 2 világosbarna 2 rózsaszín 1 lila 1 kék 1 barack	<b>Ő</b>	<b>5 barna</b> <b>5 zöld</b> 2 fekete 2 vörös 2 meggy 1 narancs 1 sötét rózsaszín 1 szürke
<b>Ü</b>	<b>7 világoszöld</b> <b>3 világoskék</b> 2 rózsaszín 2 sárga 1 szürke 1 vörös 1 lila 1 barna 1 citromsárga 1 fehér	<b>Ű</b>	<b>3 sötétzöld</b> <b>3 türkizkék</b> <b>3 zöld</b> 2 szürke 2 sárga 2 barna 1 arany 1 fekete 1 mélykék 1 narancs 1 padlizsán

A kapott színek hangonként meglehetősen sokfélék, ám mégis némely magánhangzó esetében nagy számban asszociáltak hasonló árnyalatokra, színekre. A legszembeütőbb az „ü” és az „ű” hangzók, amelyek a *világoszöld – sötétzöld* színeket kapták. (Lehetséges, hogy a „fű” szavunk, mint asszociációs bázis jelent meg sokaknál.) Az „i” és az „í” esetében pedig a *citromsárga – sárga* oppozíció szerepelt többször. Úgy látszik, hogy egyetlen színt egyetlen hangzóhoz nehéz hozzárendelni, ám a csoportok közötti eltérések és hasonlóságok megfeleltek az elvárásaimnak. A kapott eredmények alapján az alábbi következtetéseket tudom levonni. Párhuzamosan összegyűjtöttem az okokat, amelyek igazolhatják a színek alkalmazását a szemléltetésben.

3. táblázat. Az eredmények összegzése

Az elemzés eredményei →	Miért használhatóak fel a kapott eredmények?
1. Egy hanghoz mindig egyetlen színt rendeltek, ugyanazt a színt sosem szerepeltették többször.	Ha egy hang egy színnek feleltethető meg, a színezés alkalmas a különbségek szemléltetésére.
2. A mély hangokat általában sötétebbnek jellemezték, mint a magasakat és fordítva. Ezt a „sötét”- illetve „világos”- előtagok hozzátételével is jelezték	A két magánhangzócsoporthoz közötti oppozíciót érdemes nyilvánvalóvá tenni, sötétebb és világosabb színekkel.
3. A hosszú magánhangzók általában rövid párjuk sötétebb árnyalatát kapták.	Az azonos helyen képzett, ám időtartamukat tekintve eltérő magánhangzó-párok esetében sokat segíthet, ha ugyanazt a színt kapják (mutatva, hogy ugyanarról a mgh-ról van szó), ám a hosszú mgh vastagításával érzékeltetni lehet a különbséget.
4. Az <i>a-á</i> és <i>e-é</i> esetében érezhető a nyíltsági különbség.	Ebben a két esetben a nyíltabb hangok hasonló árnyalatot, ám élénkebb vagy világosabb színt kell, hogy kapjanak.

#### 4.4. Milyen színűek a magánhangzók, és hogyan tanítsuk őket?

A kapott eredményekre alapozva úgy gondolom, hogy a magánhangzók szemléltetésekor, ha csak két színt használunk, egy világosabbat és egy sötétebbet, az is gyors eredményre vezethet, hiszen „kézzel foghatóvá”, pusztán szemmel láthatóvá tesszük a két csoport közötti markáns különbséget. Ez pedig nagyban segítheti az elsajátítást. Például így:

4. táblázat. Az ábécé sötét és világos színeivel

mély	magas
<b>a á</b>	e é
<b>o ó</b>	i í
<b>u ú</b>	ö ő
	ü ű

Azonban a magyar anyanyelvűekkel végzett kísérlet eredményei alapján meg lehet próbálni további színekre lebontani a hangokat. Véleményem szerint a konkrét szín meghatározása nem a legfontosabb feladat (és úgy tűnik, nem is célszerű). Amennyiben az összképet tekintve logikusnak és következetesnek mondható a színek összeállítása, eredményes lehet alkalmazása a nyelvoktatásban. Fontos, hogy

- a) világosan el lehessen különíteni a magas és a mély magánhangzócsoportokat, azaz első ránézésre legyen szembetűnő a különbség.
- b) az azonos helyen képzett mgh-párokat páronként egy színnel jelöljük, ám a hosszán ejtett hang legyen vastagabban jelölve, ezzel érzékeltetve, hogy ugyanazt a hangzót kell produkálni, ám súlyosabban, hosszabban.
- c) Az „a-á” és az „e-é” esetében, amelyeket nem egy helyen képzünk, a nyíltabb „á” és „é” hangzók legyenek világosabbak vagy élénkebbek zárt párjaikhoz képest, hiszen mindkét kísérletből az derült ki, hogy ami nyíltabb, az általában világosabb is.
- d) Vertikálisan a mély magánhangzócsoponton belül lefelé haladva használjunk egyre sötétebb színeket, hiszen a fent-lent oppozícióban ami lent van, az sötétebb, ami fent, az pedig világosabb.
- e) Vertikálisan, a magas magánhangzócsoponton belül lefelé haladva egyre világosabb árnyalatot lenne célszerű használni, hiszen a magasabban képzett hangok egyre világosabb színt kell, hogy kapjanak.

Az „i”, „í”, „e”, „é” hangok külön figyelmet is érdemelhetnek, ha előre gondolunk az illeszkedés problémájára. Ezeket áteresztő, átengedő, színtelen hangoknak is nevezik, amelyeket nem lehetetlen jelölni. Sőt, praktikus is ha felhívjuk rájuk a figyelmet, hiszen aktívan kell használni a rájuk vonatkozó hangtani szabályokat a magánhangzó-harmónia alkalmazásakor. Érdekes, hogy ezeket a magánhangzókat egyébként is nagy számban jellemezték citromsárga, fehér, világos színekkel, amely alátámasztani látszik az áteresztő jellegét.

Mindezek alapján a következő színekkel láttam el a magánhangzókat. Nem gondolom, hogy ezek a legmegfelelőbb színek, éppen ezért folyamatosan kísérletezem velük. Külföldiek tanítása során igyekszem tesztelni és alakítani ezt a módszert, amely ebben a kezdeti stádiumában is meglepően hatékonynak bizonyul. Úgy vettem észre, hogy a színek használata az érdeklődés felkeltésében és a további motiváció serkentésében is segít, emellett megkönnyíti az elmélyülést a magyarázatok során. A színek sötét és világos árnyalatai pedig szabályozzák a kiejtést az első pillanattól kezdve, hiszen a megfoghatatlan hangprodukción tudják valamilyen vizuális stimulushoz kötni, amely ráadásul ösztönös és univerzális elvekhez igazodik.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Az eredeti színek nyomtatásban nem tudtak megjelenni, ezért itt foglalom össze, melyik betű melyik színt kapta: „a” (piros) – „á” (élénk rózsaszín, félkövér), „o” (fekete) – „ó” (fekete, félkövér), „u” (lila) – „ú” (lila, félkövér), „e” (világos kék) – „é” (narancssárga, félkövér), „i” (fehér vagy világos sárga) – „í” (fehér vagy világos sárga, félkövér), „ö” (világos barna) – „ő” (világos barna, félkövér), „ü” (világos zöld) – „ű” (világos zöld, félkövér).

5. táblázat. A magánhangzók színei

mély (autó)	magas (ten szütő)	
a á	e é	ö ő
o ó	i í	ü ú
u ú		
<b>-ban</b>	<b>-ben</b>	
bankban Londonban Júniusban	! moz ban ! Athénban	étteremben hűtőben Bécsben Pekingben

## 5. Összefoglalás

Dolgozatomban a magánhangzók tanításának egy olyan szemléltetési módját mutattam be, amely színek használatával, kultúrától és anyanyelvtől függetlenül mindenki számára értelmezhető, és megkönnyítheti a magyar hangzók produkciójának elsajátítását a magyarul tanuló külföldiek számára. Többféle szempontból megvizsgáltam a kérdést, hogy érdemes-e színeket alkalmazni. Egyrészt a szakirodalom segítségével, másrészt saját kutatásaimmal, amelyeket magyarul tanuló külföldi diákjaimmal és magyar anyanyelvi beszélőkkel végeztem el. Ezek alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a kiejtés tanítás során érdemes a jobb agyféltekét stimulálni kreatív ingerekkel, akár zenei, akár vizuális elemekkel, hiszen azok a bal félteke produkcióját erősítik és nagyban segíthetik a későbbi előhívást. Végül, a kapott eredmények elemzése alapján igyekeztem összefoglalni azokat a szempontokat, amelyeket érdemes szem előtt tartani a magánhangzók színeinek kiválasztása során, és ennek egy lehetséges változatát is bemutattam.

## Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 108–128.
- Bárdos Jenő 2002. A kiejtés fontossága és pontossága. *Iskolakultúra*. 139–152.
- Csonka Csilla 2005. Módszertani gondolatok a magyar ábécé tanításáról. *THL<sub>2</sub>* 1: 111–117.
- Fodor István 2001. *Mire jó a nyelvtudomány?* Budapest: Balassi Kiadó. 137–155.
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézete.
- H. Tóth István 2006. Az ábécé tanításának hasznosságáról (A célnyelvű tanítási közeg megteremtésének fontosságáért). *THL<sub>2</sub>* 1–2: 142–152.

- Hámori József 1999. *Az emberi agy aszimmetriái*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Hoppálné Erdő Judit 2005. A magyar nyelv hangtani buktatói külföldiek írásbeli megnyilatkozásai alapján. *Hungarológiai Évkönyv* 6: 19–30.
- Kovács Ilona–Szamarasz Vera Zoé (szerk.) 2009. *Látás, nyelv, emlékezet*. Budapest: Typotex.
- Molnár Emma, R. 1999. *Leíró magyar hangtan*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Leontyev, A. A. 1973. *Pszicholingvisztika és nyelvtanítás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagyházi Bernadette 2009. A mondat színei. Hogyan tanítsunk szórendet a gyerekeknek? *Hungarológiai Évkönyv* 10: 41–49.
- Pinker, Steven 2006. *A nyelvi ösztön*. Budapest: Typotex.
- Sima Ferenc: *A magyar magánhangzó-harmónia jellemzéséhez*.  
[http://www.matarka.hu/cikk\\_list.php?fusz=16935](http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=16935)
- Szende Virág–Ház A.–Makra H. 2000. *Hangoskönyv. Kiejtés- és beszédtanító program külföldieknek. I–V*. Budapest: Magyar Nyelvi Intézet.
- Szende Virág 2005. A fonetika nyelvpedagógiai vetülete. *THL*<sub>2</sub>, 1: 38–46.
- Szende Virág 2006. *A kiejtéstanítás elméleti alapjai és gyakorlata, különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására*. PhD-értekezés. Veszprém: Veszprémi Egyetem. (Kézirat.)
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Tokaji Ildikó 2009. A színek szerepe a vizuális kommunikációban. In: Lengyel Zsolt–Navracsics Judit (szerk.): *Tanulmányok a mentális lexikonról*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 346–353.



Molnár Judit\*

# MAGYAR–NÉMET KÉTNYELVŰ ISKOLÁSOK NYELVHASZNÁLATA EGYNYELVŰ MAGYAR ÉS KÉTNYELVŰ NYELVI MÓDBAN

## Abstract

There are around 120 000 Hungarians in Germany, which is totally monolingual country. Usually, bilingual children use Hungarian within the family only, as the social pressure to use German is very strong. German has generally been the language of instruction in public schools, education in Hungarian is offered by several Hungarian organisations. Now, the question is, whether bilingual children will remain bilingual or will shift entirely to German. In this paper, I examine and analyse the language competence of bilingual children and describe some properties of their speech. The goal of this paper is to help teachers of the Hungarian language better understanding bilingualism and bilingual speech.

**Kulcsszavak:** magyar–német kétnyelvűség, nyelvelsajátítás, transzfer, kölcsönzés, kódváltás, kódkeverés

## 1. Bevezetés

A német társadalom a második világháború óta egynyelvű, az ország ugyanis ekkor vesztette el azokat a területeit, melyeken nagyobb létszámú dán, lengyel és cseh kisebbség élt. A két Németország határa nyelvváltozatok határa is lett. 1955-től áramlottak be az első vendégmunkások Nyugat-Németországba.

A németországi magyar diaszpórában különböző nyelvterületekről, különböző bevándorlási hullámokban, különböző háttérrel és szándékkal érkezett bevándorlók élnek nagy területen szétszórva. A magukkal hozott nyelvváltozatot beszélik, az egymással kapcsolatba kerülő gyerekek sok „idegen” magyar elemet tanulnak egymástól. A magyar nyelv változatai közötti különbségek ugyanakkor elég csekélyek ahhoz, hogy egy közös köznyelv kialakulását feleslegessé tegyék. Az anyaországgal manapság intenzív a kapcsolat, így a magyar a nyaralás nyelve is.

Németországban csak kevés a kompakt magyar közösség. Az iskolarendszerben nincs lehetőség a magyar nyelv tanulására: az iskolák legjobb esetben a magyart mint idegen nyelvet ismerik el, s a tanulók levizsgálhatják anélkül, hogy egyetlen magyar-

---

\* Molnár Judit PhD, juditmolnar@aol.com

órán részt vennének. A magyar nyelv és a kultúra továbbadása a magyar szervezetek feladata. Ez is az oka annak, hogy a magyar bevándorlók nyelvvesztése, nyelvcsereje igen gyors.<sup>1</sup> Ezeket a folyamatokat a német nyelv presztízse is felerősíti, valamint ma is fontos szerepük van a kétnyelvűséggel kapcsolatos tévhiteknek és előítéleteknek.<sup>2</sup>

## 2. A kétnyelvűség

A szakirodalom általában nem tesz különbséget a két- és többnyelvűség között, előbbit az utóbbi egyik válfajaként tartja számon: „The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilingual” (Weinreich 1953: 1). Saját kutatásaim során Földes Csaba Grosjean meghatározására épülő definícióját vettem alapul: „...derartige Beherrschung zweier oder mehrerer kognitiver Systeme, dass mit unilingualen Sprechern in einem „einsprachigen Modus [...] der einen oder der anderen Sprache kommuniziert werden kann” (Földes 2005: 11). A kétnyelvű személy a kommunikációs gyakorlatban képes arra, hogy felváltva használja a két nyelvet, és két nyelvi módban működjön.

## 3. Nyelvhasználat és kontaktusjelenségek

Kutatásaim során hét kétnyelvű magyar gyermek nyelvhasználatát vizsgálom. Hatan vegyes házasságban születtek, egy pedig bevándorolt magyar szülők Németországban született gyermeke. A vegyes házasságban született gyermekek szimultán kétnyelvűek. Hatan a Hannoveri Magyar Egyesület magyar iskolájának tanulói, egy óvodás. Mivel a hannoveri magyar iskolában tanítok, a gyerekek egynyelvű módban fordulnak hozzám, fokozott normakövetésre törekednek. Ahhoz, hogy a kétnyelvű módról is megbízható adatokat szerezhessenek, be kell vonnom a kutatásba saját gyermekeimet is, akik engem is kétnyelvűnek tekintenek.<sup>3</sup>

Vizsgálataimat egynyelvű és kétnyelvű módban folytatott spontán beszélgetések hangfelvételeire építem, illetve elicált adatokat is használok: a gyerekekkel rövid interjúkat készítek, majd karácsonyi, húsvéti, születésnapjelenetet, hírességek képeit,

<sup>1</sup> A második vagy annál fiatalabb generációban gyakran felmerül az igény a magyar nyelv ismeretére. Sok második, harmadik generációs magyar kezd magyarul tanulni, nem ritka az sem, hogy nyugdíjasként. Egy részüknél még ott van a háttérben az otthon hallott, de nem használt magyar nyelv emléke, mások a magyart már idegen nyelvként kénytelenek megtanulni.

<sup>2</sup> Pedagógusok, gyermekorvosok gyakran tanácsolják a szülőknek, hogy ne terheljék túl gyermeküket a két nyelvel, beszéljenek velük németül. A transzferenciákat, a nyelvekeverést komoly hibának tekintik, s a figyelem még mindig inkább a kétnyelvűség deficit jellegére irányul, mint kognitív, kulturális előnyekre. Vegyes házasságokban megfigyelhető – főképpen, ha az anya német –, hogy a magyar nyelv alacsony presztízse miatt nem beszélnek otthon magyarul. Az anya szerepe a nyelvválasztásban azért is fontos, mert egésznapos óvodák, napközik hiányában általában lényegesen több időt töltenek a gyerekekkel, mint az apák.

<sup>3</sup> A kutatásba csak azokat a gyerekeket tudom bevonni, akiknek a szülei kapcsolatban állnak valamelyik magyar szervezettel. Ezek a gyerekek általában részesülnek valamilyen magyaroktatásban, vannak, akiket a magyarországi általános iskolába is beíratnak. Nem tudok adatokat gyűjteni azoktól a gyerekektől, akiknek valóban csak otthon használják a magyar nyelvet. Ezért – és a csoport mérete miatt – a vizsgálat eredményei nem reprezentatívak. Ugyanakkor tapasztalataim azt mutatják, hogy a más magyarokkal kapcsolatban nem álló gyerekek magyar nyelvi kompetenciája a megértésre korlátozódik, nyelvvesztésük igen gyors.

sportfotókat mutatok nekik, így sok kevert nyelvű mondatot sikerül előhívnom. A képek segítségével az is megállapítható, tudják-e a gyerekek a nyelvet az adott szituációnak megfelelően használni: tudnak-e gratulálni, meg tudják-e köszönni az ajándékok stb. Egy másik elicitáló módszer egy hallott/olvasott történet elmesélése. A teszteredmények azt mutatják, hogy az egynyelvűségekre törekvő adatközlők, nyelvi kompetenciája jó. Ugyanakkor sikerült kódváltást és kódkeverést elicitálnom.

Az adatközlőkkel, valamint a szóbeli vizsgálatban egyébként részt nem vevő, 8–36 éves korú adatközlőkkel (4 egynyelvű, 4 német–magyar, 2 francia–magyar kétnyelvű) kitöltöttük a performancia alapját képező nyelvi kompetenciát vizsgáló kompetencia-tesztet. A beszélgetésekből, tesztekéből jegyzőkönyvek készültek.

A továbbiakban az eddig feltárt jelenségeket mutatom be. A példák mellett megadom az adatközlő nevének kezdőbetűjét és korát (év; hónap). Ahol nem, ott olyan mondatról van szó, melyet a mindennapokban többektől is hallottam. Azokat a jelenségeket, melyeket német hatással magyarázok, a példa elé tett < jellel jelölöm.

### 3.1. Hangtan

**Dentális mássalhangzók.** A nyelv idegen nyelvi hatásoknak leginkább kitett szintjeinek egyike a fonetika. Gyakori jelenség a *t* hangnak a köznyelvi kiejtéstől eltérő, enyhén aspirált, ill. a *t* és a *d* hang retroflex (vagy) kakuminális kiejtése. A megfigyelt gyerekek magyar nyelvterületről bevándorolt szüleinél egyik jelenség sem fordul elő.

**Szupraszegmentális elemek.** Feltűnő a német hatás a szupraszegmentális elemek körében. Az eldöntendő kérdés intonációja a legtöbb gyermeknél emelkedő, ami megfelel a német kérdő intonációnak.<sup>4</sup> Következtesen emelkedő-ereszkedő hanglejtés a magyar–magyar házasságból született adatközlőnél figyelhető meg, akinek nagyszülei is Németországban élnek. Az életkor előrehaladtával csökken a németes hanglejtésű mondatok aránya.<sup>5</sup>

A magyar standardtól eltérő mondathangsúly figyelhető meg bizonyos kiegészítendő kérdésekben (H = hangsúlyos O = hangsúlytalan):

(Az adatgyűjtő a könyvet kéri a gyerektől. A gyerek nem találja, visszakérdez.)

(1a) Milyen könyvet? ( 6;6) < Welches Buch?  
O H O H

(1b)<sup>6</sup>: Milyen könyvet?  
H O

<sup>4</sup> Ez a jelenség Zelliger burgenlandi adatközlőinél 25,5% -os gyakorisággal fordul elő (Zelliger 2005: 50).

<sup>5</sup> Zelliger 2005 információi, valamint a Németországban született vagy kisgyermekkora óta itt élő magyar–német kétnyelvű felnőttekkel szerzett tapasztalataim azt mutatják, hogy a szupraszegmentális elemek körében általában megmarad a német hatás.

<sup>6</sup> b = standard

### 3.2. Morfoszintaxis

#### 3.2.1. Kötött morfémák kölcsönzése

A német -s genitívuszrag használatát a német személynév váltotta ki a (2) példában.

- (2) Az a Heidruns autója? (6;10)

A (3) példa adatközlője valószínűleg nemcsak a német *zu* prepozíciót kölcsönözte, hanem a teljes német szerkezetet.

- (3) Majdnem elkezdtem **zu** sírni. (5;5) < Ich habe beinahe **angefangen zu weinen**.

#### 3.2.2. Vonzatok

A vizsgálatban részt vevő gyerekek – a német *zu* prepozíció használati szabályait követve – a magyar *-ra/-re* ragot absztrakt jelentésben, és ritkábban a *-nak/-nek* ragot is, gyakran helyettesítik a *-hoz/-hez/-höz* raggal.

##### -HOZ / -RA

- (4) zené**hez** táncol < tanzen **zu**  
 (5) Magyarul azt mondják **hozzám**, hogy **Zs.** (6;6) < Auf Ungarisch sagt man Zs. zu mir.

A vonzatkölcsönzés megváltoztatja az irányhármasságot jelölő esetek rendszerét:

- (6a) Ma nem megyek **balett**hez. (6;8) < Heute gehe ich nicht **zum Ballett**.  
 (6b) balett**nél** van  
 (6c) balett**től** jön

##### -NEK / -RA

- (7) Nagyon örülök az **ajándék**ra. (11;3) < Ichfreuemichsehrauf**dasGeschenk**.

##### -NÁL / -TŐL

- (8) Tessék **nálam** elnézést kérni. (8;2.) < sich **bei** jemandem Enstschuldigen

#### 3.2.3. Tagadás

(A (9) példa előzményeként a kislánytól azt kérdeztem, hogy németül vagy magyarul tud jobban.)

- (9) Szerintem **mind a kettőt nem** tudom jól. (6;9) < Meiner Meinung nach kann ich **beide** nicht gut.  
 (10) **Semmilyen állatkertben van** delfin. (6;9) < **In keinem Zoo gibt es** Delfine.  
 (11) **Semmit álmodtam.** < Ich habe **nichts** geträumt.

A magyar példák és a magyar mintára megalkotott német mondatok azt mutatják, hogy a kétnyelvűek számára a nyelvek rendszerének határai átjárhatóbbak, mint az egynyelvűek számára; a két nyelv rendszere komplexen rendezett.

(12a) Das hat noch **nie keiner** gesehen. (5;2) < Ezt még **soha senki nem** látta.

(12b) Das hat noch **nie jemand** gesehen.

(13a) Ich bin **bei euch** besser. (5;7) < Jobb vagyok **nálatok**.

(13b) Ich bin besser **als ihr**.

### 3.2.4. Felesleges alany- és tárgyhasználat

A magyar az ún. pro-drop nyelvek közé tartozik: a nem fókuszpozícióban álló névmási alany és tárgy elhagyható, mivel az igerag utal rá. A kétnyelvűek gyakran kiteszik az ilyen alanyt és tárgyat.<sup>7</sup> A németben mind az alany, mind a tárgy kitétele kötelező.

#### Redundáns alany

(14) **Én** nem akarok tévét nézni. < **Ich** will nicht fernsehen.

Jó példája a német hatására létrejövő redundanciának a következő két párbeszéd:

(15) – Üristen, hát nem is tudtam, hogy a hörcsögök tudnak autót vezetni.

– Persze, tudnak, tudnak **azok**. (6;6) < Natürlich können **sie**.

(16) – Mi a kedvenc ételed?

– Hát, amit **te** ma süttél (5;4) < Also das, was **du** heute gebacken hast,

#### Redundáns tárgy

(17) – Írtál már levelet a Jézuskának?

– Igen, **azt** már írtam. (6;6) (Az **azt** névmás nem fókuszpozícióban szerepel a mondatban.) < Ja, **den** habe ich schon geschrieben.

### 3.2.5. Számbeli egyeztetés

A magyar mennyiségjelző jelzett szava általában egyes számban áll, így az ilyen esetben jelentkező többszám-használatot a német nyelv hatásának kell tekintenünk. Főképp fiatalabb gyermekeknél figyelhető meg.

(18) De hogyha látjuk, hogy már **három motorok** a jégen **mennek**, akkor tudja, hogy az jó az a jég. (6;6) < **drei Motorräder fahren**

<sup>7</sup>Lanstyák István szerint: „A vizsgált változó esetében a kontaktushatás érvényesülése mellett a fokozott normakövetéssel is számolhatunk, hiszen a redundáns névmást tartalmaz forma pontosabbnak, s ezért helyesebbnek érződhet” (Lanstyák 2000: 225). Szlovákiában végzett kutatásai szerint az alapiskolát végzett adatközlők nagyobb arányban teszik ki a személyes névmási tárgyat, mint a diplomások. Az alapiskolát végzettek általában jobban kedvelik az analitikus szerkezeteket, aminek fő okát abban látja, hogy ezek az adatközlők kevesebbet olvasnak magyarul, és kevesebb a kapcsolatuk a magyarországi stílusokkal (Lanstyák 2000: 226). Mindez a németországi diaszpórában élő magyar gyermekek nyelvhasználatában is fontos szerepet játszik: az ő magyar nyelvű olvasottságuk is csekély, és az anyaországi stílusokkal is ritkán kerülnek kapcsolatba.

### 3.2.6. A birtoklás kifejezése, habeo-szerkezetek

A magyar nyelv akkor is használja a birtokos személyjelet, amikor a német nyelv nem utal birtokviszonyra. A megfigyelt gyerekek általában a német mintát követve alkotnak habeo-szerkezeteket:

(19) Nekik volt egy **meglepetés**. (6;6) < 'Sie hatten eine **Überraschung**.'

Ugyanakkor a standardnak megfelelő használatra is van példa fiatal gyerekek esetében is:

(20) Neked milyen **nyakláncod** van? És... és van **Diamantod** (gyémántod)? (5;4)

A jelenséget a kompetenciatesztben is vizsgáltam a *Nektek van macska?* mondaton keresztül, melyet a tesztet kitöltő adatközlők közül csak az 5-6 évesek ítélték helyesnek<sup>8</sup>. A későbbi hangfelvételekben ezek a gyerekek is egyre gyakrabban használják helyesen a birtokos szerkezeteket.

**Birtokos jezős szerkezetek.** Gyakori az ablatívuszragos birtokszó a német *von* prepozíció hatására:

(21) Te vagy **a mamája a babáktól**. (5;0) < **die Mama von den Puppen**.

(22) A képernyő az a [...] a **tévétől** meg a **számítógéptől** a [...] ez. (8;7) (< **vom Fernseher und Computer**)

A névmási birtokos birtokszaváról általában elmarad a birtokos személyjel:

(23) Ott volt **a mama tőle**. < **die Mama von ihr** (6;11)

A fenti transzferenciák főképp a fiatalabb gyermekekre jellemzők, a kompetenciateszt kitöltői a 6;6 éves kivételével hibásnak minősítették őket.

### 3.2.7. Generikus névszói szerkezetek

A generikus egyes vagy többes számú főnévi alanyt, tárgyat vagy egyéb mondatrészt a magyar nyelv határozott névelővel használja együtt, a német megfelelőekben névelőtlen, többes számú főnév használatos. A generikus főnévi tárgyat tartalmazó mondatokban a német nyelv hatására létrejött szerkezet az ige ragozását is befolyásolja.

(24) Meg **szoknyákat** is nagyon **szeretek**. (6;9) < **Röcke** mag ich auch sehr.

(25) **Félek tigrisek**- (6;9) < Ich habe Angst **vor Tigern**.

(26) **Tornát** is meg **rajzolás** is nagyon **szeretek**, meg **matekot**. (7;2) < **Turnen (Sport)** und **Zeichnen (Kunst)** mag ich auch sehr, **Mathe** auch.

A generikus főnévi kifejezések használatát a kompetenciatesztben is vizsgáltam. A magyar standardnak megfelelő mondatokat minden adatközlő helyesnek ítélte.

<sup>8</sup> Ezt a mondatot a 46 éves franciadomináns kétnyelvű is helyesnek ítélte, a másik francia–magyar kétnyelvű adatközlőm, aki 11 éves, és az első 5 évét Magyarországon töltötte, viszont nem.

Kompetenciateszt: 11 D/Hu, 2 Fr/Hu, 4 Hu

	Jó		Rossz	
	BI	MI	BI	MI
Nem szeretek körtét.	2 (5;2, 6;6)	0	11	4
Utálok tejet.	3 (5;2, 6;6, 8;1)	0	10	4
Lovak mit esznek?	2 (5;2, 6;6)	0	11	4
A testvérem nem szeret banánokat.	1 (6;6 csak a többes-szám-használatot kifogásolja.)	0	12	4
A vendégek magyar ételt szeretnek.	12	0	0	4
<i>Félek lovaktól.</i>	5 (5;2, 6;6, 14;0; Fr/Hu)	0	8	4

(BI: Kétnyelvűek. MI: Egynyelvűek)

### 3.2.8. Egyéb német szerkezetek

A német nyelv a nyelvtani viszonyokat a magyarnál gyakrabban fejezi ki analitikusan. Az **-s képzős jelzővel alkotott magyar szerkezeteknek** a németben gyakran *mit* '-val/-vel' prepozíciós szerkezetek felelnek meg, így a gyerekek nyelvhasználatában gyakran fordulnak elő *ing piros csíkokkal, kenyér nutellával* stb. kifejezések.

(27) Látok egy bácsit, aki néz egy **újságot autókkal**. (5;2) < **eine Zeitung mit Autos**

### 3.2.9. Szórend

A kétnyelvű gyerekek nyelvhasználatára a német szórend nem gyakorol jelentős hatást, kivételt képeznek a fókuszos mondatok. Ennek oka, hogy míg a német a mondat információszerkezetét elsősorban a prozódiaival fejezi ki, a magyarban a szórend játszik fontos szerepet. A német mondatban nem okoz szórendi változást, ha a mondat egy másik eleme kerül fókuszpozícióba. A példákban jelölöm a mondat hangsúly helyét.

(28) – Állatgondozó akarsz lenni az állatkertben? És az miért buta munka?

– Hát mert minden állatot kell **nekem** gondozni (6;9) < Denn **ich** muss mich dann um alle Tiere kümmern.

A mellékmondat szórendje a német alárendelését követi a (29) példában, és a fókuszszabály is megsérül.

(29) De hogyha látjuk, hogy már **három motorok a jégen mennek**, akkor tudja, hogy az jó az a jég. (6;6) < Wenn wir sehen, dass schon **drei Motorräder auf dem Eis fahren**, dann weiss sie, dass das Eis gut ist.

### 3.3. Lexikai, szemantikai kölcsönzések<sup>9</sup>

#### 3.3.1. Közvetlen kölcsönzők

A lexikai, szemantikai kölcsönzés leggyakoribb esete a hangalak és a jelentés együttes átvétele: *Pommes* 'sült krumpli', *Freibad* 'strand', *Fernbedienung*, 'távkapcsoló', *Bagger* 'kotrógép', *Weihnachtsmann* 'télapó', *Clogs* 'klumpa', *Schneeanzug* 'téli overall', *Matschhose*, *Buddelhose* 'esőnadrág', *Kuscheltier* 'plüssállat' stb.

Gyermekek esetében nem könnyű különbséget tenni kölcsönzés és kódváltás között, hiszen a nyelvelsajátítás még nem zárult le. Ezért ez kutatásaim legingoványosabb területe. Futballozás közben hangzott el a (30) mondat. Az adatközlőnek nem jutott eszébe a *csapat* szó, de rögtön javította magát, és a szemantikailag rokon *csoport* szót használta. A *Team* szót kölcsönzőnek tekinthetjük, ha ebben a jelentésben következetesen használja az adatközlő, kódváltásnak, ha csak alkalmi jelenségről van szó. Ehhez a gyermekek hosszabb ideig történő megfigyelésére és több adatra van szükség:

(30) Ti egy **Teamben** vagytok? Egy csoportban vagytok? (11;5)

Elgondolkodtatók az olyan, kódkeverésre utaló példák is, mint **tuschemálok** 'festek' (< mit Tusche malen), **anspitzelek** 'hegyezek' (< anspitzen), **rumsuchok** 'keresgélek' (< herumsuchen) vagy a (31) mondat igéje:

(31) Valamit **kaufhatunk?** < kaufen 'vásárol'.

Kölcsönyszavaknak tekintem őket akkor, ha a gyermek többszöri próbálkozás, rákérdezés után sem tudja megnevezni magyar megfelelőjüket.

#### 3.3.2. Toldalékolt névszók újratoldalékolása

Már többes számban álló német névszók kaphatnak magyar többes szám jelet: **Krebsék** 'rákok' (< Krebs+e), **Menschék** 'emberek' (< ?Mensch, ?Mensch+\*e<sup>10</sup>), **Kreuzék** 'keresztek' (< Kreuz+e)' stb. Első látásra nem dönthető el, hogy a gyermek már többes számú vagy annak vélt német alakokat toldalékol tovább, vagy az *é* egyfajta kötőhangnak tekinthető. A az *e-é* alternáció valamint a magánhangzó-harmónia megsérülése<sup>11</sup> azonban valószínűsíti a többesjel-halmozást. Az analógia szerepét sem zárhatjuk ki.

(32) –Neked milyen nyakláncod van? (5;4)

–Nyakláncom?

–Igen. Olyan **Kristallékkal**... (< Kristall+e 'kristály')

(33) Hát nem a nózin, a nózin... csak .... **Geräuschék**at csinál (< Geräusch+e 'zaj') (6;6)

<sup>9</sup> A lexikai-szemantikai kölcsönzéseket szlovák – magyar viszonylatban részletesen tárgyalja Lanstyák István (2000). Kategóriái más kétnyelvű helyzetben beszélt magyar nyelvváltozatokra is alkalmazhatók, ezért kissé módosítva átvesszem őket.

<sup>10</sup> A *Mensch* szó többes számú alakja helyesen *Menschen*.

<sup>11</sup> A *Kreuz*, *Kristall* és a *Geräusch* szavaknak mély hangrendű toldalékot kellene kapniuk.



### 3.3.3. Magyar fokjellel ellátott német melléknevek

(34) És ... melyik **Kuscheltier** ('plüssállat') a legjobb? A **legniedlichere** (legaranyosabb)? (5;4)

A németül fokozott melléknevek gyakran magyar fokjelet is kapnak, pl. **dünner** (*dünn* 'vékony').

**Módosítószók, partikulák, indulatszavak** kölcsönzése: *aua!*, *ups!*, *blöd* 'hülye' stb.:

(35) Zs: *De én **eigentlich** (tulajdonképpen) egyedül akartam csinálni.* (6;9)

(36) MJ: *Kivel szoktál memorizni?*

E: *Hát Eileennal, Adibell-lal, **manchmal** (néha) Lisával meg Adibell-lal, **manchmal** Lisával, Adibell-lal, Eileennal, meg **manchmal** Adibell-lal meg Eileennal.* (5;4)

### 3.3.4. Elemzett hibrid kölcsönzések és -szerkezetek

Ebben az esetben az átadó nyelvi forma egy eleme közvetlen kölcsönzésként kerül át, a másik elemét pedig az átvevő nyelvből vett elemmel helyettesíti a beszélő:

(37) És mindig filmekkel megpróbálták meg**munterni** (felvidítani). (6;6) < *aufmuntern*

### 3.3.5. Szókapcsolatok, hosszabb szintagmák átvétele

Mivel adatközlőm a (38) kifejezést rendszeresen használja, magyar nyelvi megfelelőjét pedig nem ismeri, kölcsönzésnek tekintem:

(38) *Hát azért, mert **spass machik**<sup>12</sup> (szórakoztat).* (6;10)

(39) *Mert **mies** vagyok **drauf**.* (6,8) < *Weil ich mies darauf bin. 'Mert rossz kedvem van.'*

A *mies* 'rossz' szó a magyar fókuszszabály szerint az ige előtti pozícióban áll, míg a *drauf* az ige után. A német nyelvben a *mies darauf* szerkezet elemeinek szórendje kötött:

(40a) *Ich bin **mies darauf**.* 'Rossz kedvem van.'

(40b) *Bist du **mies darauf**?* 'Rossz kedved van?'

(40c) *Sei nicht so **mies darauf**!* 'Ne légy olyan rosszkedvű!'

(40d) *... weil ich **mies darauf** bin.* '... mert rossz kedvem van.'

### 3.3.6. Jelentéskölcsönzés

A hangalak átvételére nem kerül sor. Előfeltétele, hogy az átvevő nyelvben legyen olyan szó, amely az átadó nyelv szavának jelentését vagy jelentéseit felveheti (Lanstyák 2000: 197–198).

<sup>12</sup> A gyerekek általában az *-ik* morfémával honosítják a német igéket.

A magyar és a német szó hangalakjának hasonlósága tette lehetővé a homofónia kialakulását az alábbi szavak esetében: *terminus időpont* (<Termin 'időpont') *megpróbál* 'megkóstol' (< probieren 'megpróbál, megkóstol'), *akadémikus*<sup>13</sup> 'értelmiségi' (< Akademiker 'értelmiségi').

Jelentéskölcsönzés áll a *szép* szó gyakori használatának hátterében olyankor, amikor a standard nyelvváltozatban a *jó* lexéma használatos:

(41) A víz **szép meleg**. < Das Wasser ist **schön warm**.

Kompetenciateszt: 11 D/Hu, 2 Fr/Hu, 4 Hu

	Jó		Rossz	
	BI	MI	BI	MI
A víz szép meleg	11	0	1 (18:0)	4
Ez nagyon szépen néz ki.	13	0	0	4

További jelentéskölcsönzés:

(42) Tengerimalacot nagyon **kívánok** (6;9) < wünschen 'kíván valakinek valamit; szeretne kapni valamit'

A tükörszavak, tükörfelfordítások a gyerekek kreativitását bizonyítják: *iskolahátizsák* (< Schulranzen) 'iskolatáska', *gyakorlós könyv* (< Übungsbuch) 'munkafüzet' stb. Gyakorlatok a *machen* ige különböző igekötős alakjainak tükörfordításai: *felcsinál* 'feltesz', *elcsinál* 'eltüntet, elvesz', *becsinál* 'betesz, berak'<sup>14</sup> stb. A (43) mondatot számítógépes játék közben rögzítettem:

(43) Tudom, hogy kell **elcsinálni** (törölni, kicserélni). (< wegmachen) (6:8)

Kompetenciatesztben vizsgáltam a *kisbabát kap* 'gyereket szül' tükörfelfordítást, melyet a 18 éves kivételével valamennyi kétnyelvű adatközlő helyesnek ítélt.

### 3.3.7. Az életkor kifejezése

Ilyenkor általában elmarad az *éves* szó.

(44) Én **hét vagyok** és harmadikos. (7;1) < **Ich bin sieben**.

A németét követi az alábbi példák szerkezete is:

(45) És tizen-**tizenöt évvel** már Magyarország trónján ... a trónra jött. (8;3) < Mit fünfzehn Jahren kam er auf den Thron Ungarns.

(46) Amikor gyerek voltál, akkor **mennyi évessel** mentél iskolába? (5;4 < Als du ein Kind warst, **mit wieviel Jahren** bist du dann in die Schule gegangen?

<sup>13</sup> Az *Akademiker* szó a keletnémet nyelvterületen 'akadémikus' jelentésben is él (Helbig 2004: 14).

<sup>14</sup> A *machen* igét a legtöbb magyar–német kétnyelvű túlálaltánostja.

### 3.4. Transzferenciák a szöveg és diskurzus szintjén

Gyakori jelenség a magyar kifejezés mögött rejlő német kognitív struktúra. Az alábbi szerkezetekhez hasonló esetekről írja Földes: „man könnte das u.U. schon konzeptuelle Transferenz oder ‘Interkonzeptualität’ nennen“ (Földes 2005: 207).

- (47) Hozzuk el Esztert az óvodából. < jemanden irgendwo abholen  
(Menjünk el Eszterért az óvodába.)
- (48) Semmit se tudtam látni. < nichts sehen können  
(Semmit sem láttam.)
- (49) Nem jövök le innen. (ti. a mászókáró) (6;10) < Ich komme hier nicht  
runter.  
(Nem tudok lemászni innen.)

## 4. Kódváltás, kódkeverés

A kétnyelvűségi kutatásokban nincs pontosan meghatározva a **kódváltás**, **kódkeverés** és a **kölcsönzés** fogalma. A legáltalánosabb meghatározás szerint kódváltáson kétnyelvűek esetében azt a jelenséget értjük, amikor a beszélő egy diskurzuson belül nyelvet vált, egynél több nyelvnek van aktív szerepe. A kétnyelvű gyerekek nyelvhasználatát a kódkeverés jellemzi, mivel még be kell gyakorolniuk az adekvát lexika leihívását a megfelelő nyelvből.

A kódváltásos beszédet sokan keveréknyelvnek a tekintik, amelyről a beszélőt le kell szoktatni. Kétnyelvűekkel napi kapcsolatban élve azt tapasztaljuk, hogy a dolog nem ilyen egyoldalú. Gardner-Chloros (1991) és Backus (1992) szerint a nyelv állandó mozgása, változása miatt a kódváltás a és a kölcsönzés között nem lehet szigorú határvonalat húzni, hanem inkább egy kontinuum két pontjának kell tekinteni őket. A kódváltás a kölcsönzés forrása lehet: „If a certain element from L2 is used repeatedly in codeswitching from L1, that element is undergoing a borrowing process. The final result can be that the word becomes a normal word in L1, with an etymological basis in L2” (Backus 1992: 32). Földes is hasonlóan vélekedik: „Nach meiner Meinung stellen Kode-Umschaltungen nur eine spontane, kurzfristige Form der Sprachalternation bei der Interaktion dar und sind daher auf der Ebene der Sprachvariation einzuordnen. Sie können aber längerfristig zu Transferenzen (und dann u.U. zu etablierten Lehnwörtern, Lehnwendungen etc.) führen, die bereits zu einem tatsächlichen, entscheidenden Sprachinnovationsprozess essenziell beitragen. Man kann aber keineswegs von einem linear verlaufenden und homogenen Vorgang sprechen, sondern von einem Prozess, der u.U. auch durch Variation und Diskontinuität gekennzeichnet ist“ (Földes 2005: 307).

(50) és (51) a nyelvi hiány pótlását szolgáló kódváltás példája:

- (50) – Mi szeretnél lenni, ha nagy leszel?  
– Nem tudom. Milyen **Job** van delfinekkel?  
– Hát, lehet menni állatkertbe delfinápolónak, de nem biztos, hogy annak kell lenni, lehetsz állatorvos, és akkor delfineket is gyógyíthatsz.  
– **Aber da muss ich** de akkor egy tigris kell... (6;9)

Az (51) párbeszéd kétnyelvű módban folyt. (Az aláhúzott szótagok a megfelelő német mondatét követő hangsúlyozást jelzik.)

- (51) – Hogy hívják? (5:4)  
 – Brummadza, az egy állat, az egy panda maci. (6;9)  
 – Igen, és mennyi éves?  
 – **Esther, eigentlich ist das eine doofe Frag-, weil kann nicht ein Kuschtier ... also... die haben ja... die haben ja nicht alle ein Alter, manche Kuschtiere...**  
 – És.... melyk ruha neked a legszebb?  
 – Hát ezt a türkiz pulóvert nagyon szeretem, meg azt a mmm Miss Sixty **Rockot**, ezt a Puma pulóvert...

Az (52) példát egy magyar nyelvű interjú felvétele után rögzítettem. Azt mutatja, mennyire fontos nyelvválasztáskor a megszólítás nyelve:

- (52) – **Esther, mach doch mal mit mir ein Interview! (6;9)**  
 – Zseni! Mikor születted? Anya, azt most... amit .... már mondtál (5:4)  
 – **Esther, hast du das auf Deutsch gefragt?**  
 (MJ: –Nem, magyarul kérdezte.)

A beszélgetés magyarul folytatódik.

Az (53) beszélgetésben a *Tuesday* szó váltja ki a kódváltást. A magyarul egyébként jól beszélő kislány keresi a szavakat, amikor az angolórájáról beszél, és amíg ennél a példánál maradunk, a német nyelvtől nem tud elszakadni.

- (53) – Tuesday, Tuesday, mhm, mint magyarul a tyúk. Ugye? Tyúk, Tuesday...  
 – **Tuesday ist ein Tag.** (6;9)  
 – És a tyúk?  
 – Emm... tyúk **ist ein Vogel.**  
 – És az milyen madár? A tyúk?  
 – Egy **Huhn? Ein Hahn?**  
 – Amit németül úgy hívnak, hogy **Hahn**, azt hogy mondják magyarul, tudod?  
 – Nem tudom.

A gyakran használt *diesmal* kölcsönszó kódváltás hívószava az (54) példában:

- (54) – Még egyszer. de **diesmal Mama mischt** (ezúttal anya kever). Anya csinál mindent (5;1)  
 – És **diesmal** meg is fogjuk mérni, hogy ugyanannyi van mindenkinek, jó? (6;6)

## 5. Összefoglalás: Kitekintés a németországi magyarnyelv-oktatásra

Mint arról a bevezetésben szó volt, a magyarnyelv-oktatás Németországban elsősorban a civil szervezetek feladata. Megfelelő tankönyvek nem állnak rendelkezésre, a tanárok saját maguk állítják össze anyagaikat, általában figyelmen kívül hagyva a német nyelv hatását. Az oktatók nincsenek felkészülve a kétnyelvű gyerekekkel való munkára. A külföldön élő magyarok számára készült, magyar nemzetismeretet oktató tankönyv (Alföldi–Bakos–Hámori–Kiss–Valaczka 2002), ill. a hozzá tartozó honlap nyelvezete magas szintű magyar nyelvtudás nélkül érthetetlen. A magyart mint idegen vagy második nyelvet tanító tananyagok (pl. Gróf–Varga–Vidéki–Szendé 2006; Aldea–Dávid–Kármán–Szendé–Bošnjak 2009) a magyar mint származási nyelv tanításában csak bizonyos határok között használhatók.

Nyelvtant, stiliztikát csak úgy taníthatunk, ha mindig szem előtt tartjuk: a magyar nyelv ezeknek a gyermekeknek az esetében csak nehezen választható szét a némettől, a kiegyenlített kétnyelvűség ritka. A kétnyelvűség csak úgy jelenthet a jövőre nézve esélyt, ha a gyerekek testre szabott magyarnyelv-oktatásban részesülnek. Ehhez ismerünk kell az általuk beszélt nyelvváltozat törvényszerűségeit, a kétnyelvű nyelvhasználat szabályszerűségeit.

## Irodalom

- Aldea Miklósné – Dávid Mária – Kármán Lászlóné – Szendé Virág – Bošnjak, Alenka 2009. *Barangoló: tankönyv a magyar nyelv mint második nyelv tanulásához: 5. osztály*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Alföldi Jenő – Bakos István – Hámori Péter – Kiss Gy. Csaba – Valaczka András (szerk.) 2002. „Haza, a Magasban”: *Magyar Nemzetismeret a Külhoni Magyar Diákoknak I-II*. Lakitelek: Antológia Kiadó. Elektronikus változata: [www.nemzetismeret.hu](http://www.nemzetismeret.hu).
- Backus, Ad 1992. *Patterns of Language Mixing. A Study of Turkish-Dutch Bilingualism*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- De Houwer, Annick 1995. Bilingual Language Acquisition. In: Fletcher, Paul – MacWhinney, Brian (eds.): *The Handbook of Child language*. Oxford: Blackwell. 219–250.
- Földes, Csaba 2005. *Kontakdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentypes unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Gardner-Chloros, Penelope 1991. *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford: Claredon Press.
- Gróf A.–Varga Cs.–Vidéki E.–Szendé V. 2006. *Kiliki a Földön 1. Magyar nyelvkönyv gyerekeknek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge – Massachusetts – London: Harvard UP.
- Gumperz, John J. 1982. *Conversational Code Switching. Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge UP. 59–99.
- Helbig, Gerhard 2004. *Zur Bedeutung der Wörter. Ein illustriertes Lexikon für gebildete Bürger*. Leipzig: Faber & Faber.

- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest – Pozsony: Osiris/MTA Kisebbségkutató Műhely–Kalligramm.
- Myers Scotton, Carol 1988. Code Switching as Indexical of Social Negotiations. In: Heller, Monica (ed.): *Code-switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. 151–186.
- Navracsics Judit 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Poplack, Shana 1988. Contrasting patterns of code-switching in two communities. In: Myers Scotton, Carol–Ury, William (eds.): *Bilingual Strategies: The Social Functions of code-switching*. *International Journal of the Sociology of Language* 13: 5–20.
- Weinreich, Uriel 1953. *Languages in contact. Findings and Problems. Publications of the Linguistic Circle of New York 1*. New York.
- Zelliger Erzsébet 2005. A diaszpóra nyelvi változásai kicsiben és nagyban. In: Kovács Nóra (szerk.): *Tanulmányok a diaszpóráról*. Budapest: Gondolat–MTA Etnikai–Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 49–58.
- www.buod.de: Bund Ungarischer Organisationen in Deutschland (Németországi Magyar Szervezetek Szövetsége)

Nagyházi Bernadette\*

## TAPOGATÓDZÁSOK A MAGYAR SZÓREND TANÍTÁSA KÖRÜL – MAGYARTANÁRI SZEMLÉLETTEL

### Abstract

The word order in Hungarian is one of the most problematical items of teaching HFL2. This paper presents the experiences and results of the applied linguists who work on the teachable rules of Hungarian word order in Hungarian languages classes. The main aim of this article is to extract and combine the good proposals and practices on teaching word order.

**Kulcsszavak:** *nyelvtanítás, magyar mint idegen nyelv, mondattan, szórend, módszer*

### 1. Bevezetés

A magyar mondat sokáig – a közvéleményben mai is – szabadnak nevezett szórendjét a nyelvtudomány már régóta nem tekinti kötöttségektől mentesnek. Első szórendi szabályaink elsősorban a nyomatékos/hangsúlyos mondatrész/szó/elem felfedezéséhez kötődtek. A magyar nyelvelmélet hosszú utat járt be Fogarasi 1838-as felkiáltásától, amikor megtalálta a magyar mondat két rögzített pozícióját és fontos elemét: a nyomatékos szót, valamint az azt közvetlenül követő igét (Molecz 1900: 6). A magyar szórendre vonatkozó szabályok keresésének útján hosszú ideig ez a kijelentés volt „Gogol köpönyege”, amelyből a későbbi követők kiindultak. Az elméleti nyelvészet az azóta eltelt másfél évszázadban több fordulóban kísérelte meg megfejtetni (nemcsak a magyar) mondat sorrendiségét. Az utóbbi 30–40 év a magyar nyelvtudomány-történetben is többféle mondatszerkezeti leírást, modell eredményezett. Akár hívei vagyunk a hagyományos nyelveírásnak, akár az aktuális mondattagolás, a funkcionális megközelítés, a lexikai-funkcionális vagy a generatív grammatika mellé állunk, teljes rendszerré szerveződött leírásokat találunk a legkülönbözőbb magyar mondatok szerkezetéről, azok születéséről és értelmezéséről. A magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanár kezében azonban ma még mindig nincs igazi, teljes módszertani segédanyag, amellyel tanítható szabályrendszerhez juthat a nyelvtanulók szórendi hibáinak elkerülése, a szórend törvényszerűségeinek tanítása érdekében.

---

\* Nagyházi Bernadette, Kaposvári Egyetem PK, Kaposvár, b.knagyhazi@gmail.com

A jelen dolgozat nem terjed ki a magyar szórend körül kibontakozott vitákra, az egyre pontosabb és teljesebb leírásokra, azok rendszerezésére. Középpontjában nem a magyar szórend megfejtése, a magyarra jellemző mondatstruktúrák kibontására vonatkozó terjedelmes irodalom feltérképezése áll, hiszen ez jóval meghaladná egy tanulmány kereteit. Nem sorolja fel mindazokat a nagy nyelvészeket sem, akik a magyar mint idegen nyelv tudománytörténetében a szórendre vonatkozó elméletek mérföldköveit létrehozták. A dolgozat célja, hogy összegezze azt az utat, amelyet a magyart idegen nyelvként tanító tanárok az utóbbi évtizedekben megtettek, hogy – lépést tartva az elméleti nyelvészet aktuális eredményeivel – kialakítsák a **magyar mint idegen nyelv tanítása** számára alkalmas **szórendi szabályokat**, illetve azok **oktatásának** lehetséges **módozatait**. Így tehát a dolgozat azokat a szerzőket, műveket és gondolatokat igyekszik szintetizálni, akik/amelyek a magyar (mint idegen) nyelv **módszertanának** szórendtanítási fejezeteit gazdagították.

## 2. A szórendtanítás megjelenése a magyar mint idegen nyelv oktatás-módszertani szakirodalmában

### 2.1. *Hogyan tanítsuk a magyar szórendet külföldieknek? – Hegyi Endre*

Hegyi Endre *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* c. igen értékes módszertani jegyzetében (1976) felhívja a figyelmet arra is, amit azóta szinte vezérfonalként emleget a MID módszertani szakirodalma: „Az anyanyelv gátló hatása a tanár munkájában is jelentkezik, mivel nehezen tud elszakadni attól a nyelvszemlélettől, mely az iskolai magyartanulást jellemzi. A külföldi viszont másként látja a nyelvünket. Nincs semmi biztosíték arra, hogy anyanyelvünket azokkal a módszerekkel tudjuk eredményesen közvetíteni, amelyeket a hagyományos leíró nyelvtan tár elénk” (Hegyi 1976: 6).

Hegyi arra kereste a választ, hogyan lehet rövid idő alatt (ez akkor két évet, heti két órát jelentett) megismerő tevékenységre (tanulás) alkalmas nyelvi kompetenciát kialakítani a külföldről érkezett egyetemi hallgatókban. A nyelvoktatás középpontjában a beszéd, a kommunikáció áll; ehhez nem hagyományos nyelvtani, hanem – az akkor magyarul éppen csak születően lévő – generatív grammatikai alapokat kívánta felhasználni. Így jutott el az ún. generatív szerkezetmintákhoz (Hegyi 1976: 9), amelyek segítségével bemutathatónak tartotta a szintaktikai viszonyok (mondat) létrejöttét. A generatív szerkezetminta pedig nemcsak egy mondatstruktúra létrehozására alkalmas, hanem egyéb mondatfajták transzformációjához vezet, mégpedig funkcionális grammatikai alapon (Hegyi 1976: 12). A tanítást nem a szavakon, hanem vonzatstruktúrákon találta helyesnek kezdeni. Az elképzelés háttérében a valencia-elmélet állt – ezzel a kiindulóponttal Tesnière szintaxisát is eredményesen vegyítette nyelvoktatási koncepciójába (Hegyi 1988: 51). A szerkezetminta (és ezzel együtt a vonzatközpontú nyelvoktatás koncepciója) középpontjában az állítmány – amely lehet ige vagy más, állítmányi szerepet is elérő szófaj – áll, amelyet nem lehet kiszakítani szintaktikai környezetéből. Az állítmányt „mint vevésre kész antennák, úgy veszik körül a lehetséges vonzatok” (Hegyi 1988: 11). Ebben a szintaktikai környezetben elsőként a tárgyira irányulást,



majd az ige szemantikája által megkövetelt egyéb határozókat kell megismer(tet)ni. Az igei vonzatstruktúrák végül lexikai kiegészüléssel válnak mondatokká (Hegyí 1988: 15). Hegyí részletes, háromlépcsős modellt alkotott a vonzatközpontú oktatási módszer órai megvalósítására, az órai lépések részletezésével. Annak ellenére, hogy az általa leírt oktatási helyzet (magyarországi egyetemeken magyarul tanulmányokat folytató külföldi hallgatók magyar – akadémiai – nyelvi képzése) a mai MID-oktatásban már nem áll fenn, és az idegen nyelvek oktatásmódszertana is több módszerváltás megélt, tanításának, elveinek több pontja is máig ható érvényű. A szórendtanítás szempontjából az ígét annak szükséges kiegészítőivel középpontba állító vonzatközpontúság, valamint egyes tanítási módszerei tűnnek leginkább alkalmazhatónak.

### *2.2. A magyarnyelv-pedagógus – Giay Béla*

A magyar mint idegen nyelv nyelvpedagógiai irodalmában máig egyik legátfogóbb – bár terjedelmében a feltárandó anyaghoz képest igen rövid – oktatás-módszertani írás Giay Bélától származik (Giay 1998, 2006). Fejtegetéseiben kitér a magyarnyelv-tanítási problémák széles körére, de ennek hátránya, hogy egy-egy kérdésről csak kevés információt tud adni.

A szórenddel kapcsolatban az értelmi-logikai kiemelés, a nyomaték és a szembeállítás szerepét tekinti fontosnak; a grammatikai kötöttségeket inkább a szerkezetek szintjén írja le (Giay 1995: 92, 1998: 380). A nyomtatéktalan mondat szórendjét szabadnak nevezi; a nyomatékos mondat szórendjét pedig a „fontos” elem köti meg. Példákkal illusztrálja ezeket a tételeket, de szabályokat vagy részletes magyarázatokat nem ad (Giay 1998: 380, 2006: 140). Az állítmányt a mondat „belsejében” helyezi el, és törvényként mondja ki az állítmány előtti hangsúlyos hely meglétét. A kérdő-, válasz- és tagadó mondatok mindig hangsúlyosak (Giay 1995: 92, 1998: 380). A szórendi szerveződés irányítójának a mondat nyomatékviszonyait tekinti (Giay 1998: 380, 2006: 141); arról azonban nem ad számot, hogyan és miért jönnek létre, illetve hogyan és miért hozhatók/hozandók létre az adott nyomatékviszonyok.

Giay esszenciális szórend-leírásában a nyelvelméleti mondatleírások alapideáinak nyomát lehet felfedezni, elsősorban a funkcionális megközelítést és az aktuális mondattagolását. Az általánosságokban megfogalmazott megállapítások mellett azonban nincsenek mondatszerkesztő szabályok, amelyek nem a tanárnak, hanem a nyelvtanulónak lennének segítségére.

### *2.3. Az elméleti nyelvészet felhasználása és felhasználhatósága*

A magyart idegen nyelvként tanító, a reflektív nyelvtanári szerepre (Medgyes 1997: 47) törekvő tanárokat hosszú ideje foglalkoztatja az a kérdés, hogyan lehetne a modern nyelvelméleti irányzatok eredményeit „tanulóbarát” módon beilleszteni a nyelvtanítási folyamatba. A cél nem egyszerűen a hagyományos és a modern nyelvelírás felhasználható elemeinek beépítése a magyar mint idegen nyelv rendszerébe, annak „sajátos rendező elveit” figyelembe véve (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7), hanem egyre inkább a nyelvtanuló szempontjának, az oktatási helyzetnek, a nyelvtanulási célnak – ez pedig

nem a rendszer leírása vagy annak megtanulása, hanem a rendszer helyes használata – a beemelése a szakirodalomba. A gyakorló magyarnyelv-tanárokat rendkívüli módon érdekelték az elméleti nyelvészetnek a magyar mondat szerkezet megfejtését célzó kutatásai, és igyekeztek ezeket az eredményeket adaptálni az anyanyelvét idegen nyelvként tanító tanár külső szemléletű szűrőjén keresztül. Megfigyelhető azonban egy másik tendencia is: erősödnek ezekben az írásokban azok az észrevételek, következtetések, amelyek a tanítás/tanulás folyamatát kívánják segíteni.

Nem érdektelen megfigyelni, hogyan jelentek meg a múlt század '80-as éveitől az elméleti nyelvészet mondattani mérföldkövei a magyar mint idegen nyelv módszertani irodalmában is.

A szerzők (Kovácsné Réczai 1985, 1988, Naumenko-Papp 1987, Hegedűs 1987, 2004, 2006, Keresztes 1992, Szűcs 1993, 1996, 2001, 2006, Aradi 1996; 2003, 2006, 2008, Korompay 1997, Hoppálné Erdő 2001, Molnár 2002, Rózsavölgyi 2002; Sherwood 2002, Szarka 2002, Szili 2006a) arra törekedtek, hogy az új elméleti alapokon olyan szabályrendszert hozzanak létre, amely elmélyítheti a külföldi magyarnyelv-tanuló mondatalkotási kompetenciáját. A mondat szerkezet leírásában a magyart idegen nyelvként (is) tanító nyelvészek, nyelvtanárok általában nem teszik le voksukat egy és csak egy mondattani elmélet mellett, bár az irányulás, a kiindulási alap többnyire azonosítható. A Deme–É. Kiss–Kiefer vonalon kialakult bonyolult leírási módok az aktuális mondatgólástól a transzformációs generatív grammatika irányába viszik el az idézett szerzőket, de emellett – kimondva–kimondatlanul – megjelenik a funkcionális nyelv szemlélet és grammatika is, elsősorban Hegedűs (1987, 2004, 2006) és mások (pl. Éder–Kálmán–Szili 1984, Szűcs 1993, 2006, Hoppálné Erdő 2001, Sherwood 2002, Szili 2006b) írásaiban. Teljes, átfogó szórendtanítási modell, szabályrendszer nem jött létre, az idézett tanulmányok azonban áthidalták az elméleti és az alkalmazott nyelvészet közötti szakadékot a magyar szórend és annak tanítása terén, és megalapozták a további kutatást a tanítható szabályrendszer irányában.

#### *2.4. A magyar szórend sarkalatos kérdései*

Az általam feldolgozott írások vizsgálata során kikristályosodtak azok a csomópontok és vezérelvek, amelyekre egy tanítható szabályrendszert és a tanítás mikéntjét fel lehet építeni.

Mára úgy tűnik, hogy a strukturális (generatív) nyelvtanok szórendértelmezése hatol legmélyebbre a magyar mondat szerkezetében, ám ezek – és az egyéb modern nyelvelméleti szabályok – túlságosan bonyolultak (Szűcs 1993: 99). Ennek ellenére ezeket az eredményeket mindenképpen fel kell használni a magyar idegen nyelvként történő tanításában, de annak „bonyolult fogalmi apparátusa” (Szarka 2002: 37) és „bonyolult levezetései” nélkül (Hegedűs 1987: 297), a MID „sajátos rendező elvei szerint” (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7, Aradi 2003: 11) adaptálva. Sherwood megjegyzi, hogy a kérdés komplexitása miatt a HFL<sub>2</sub> tanításában sokan nem vesznek tudomást a szórendről (Sherwood 2002: 28); illetve az is jellemző, hogy a szerzők egyes részterületekkel, részeredményekkel foglalkoznak (Hegedűs 1987: 297). A magyar mint idegen nyelv

(alkalmazott nyelvész) tanárának szemlélete legtisztábban Szűcs elképzelésében nyilvánul meg: a nyelvtanításban a diákoknak nem előíró vagy leíró, hanem kreatív grammatikára van szükségük, amely lehetőséget teremt a szabályok felfedeztető, felfedező, megtapasztaló megismerésére (Szűcs 1993: 95–96).

#### 2.4.1. A szórend szabadsága és kötöttsége

Korábban a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó alkalmazott nyelvészek gyakran kezdték eszmefuttatásukat a magyar mondatról azzal a megjegyzéssel, hogy a magyar szórend szabad, majd azonnal pontosították is ezt a kijelentést. A magyar szórend csak szintaktikai-grammatikai értelemben szabad, amennyiben a szórend – a nyelv gazdag morfológiai rendszere miatt – mentesül a mondatrészi szerep jelölésének kötelezettsége alól (Keresztes 1992: 120, Szűcs 1999: 121, 122, Rózsavölgyi 2002: 137–138, Aradi 2006: 11).

Ezzel együtt azonban a szórendnek más szabályozóira irányul a figyelem: a magyarban a szórendért felelős elemeket szemantikai-logikai-pragmatikai szinten kell keresnünk. A nyelvtanulóknak szóló gyakorlati nyelvtan a legfontosabb mondanivalót nevezi meg a szórendet befolyásoló tényezőként (Keresztes 1992: 120); a nyelvtanároknak szánt írások azonban árnyaltabban fogalmazznak. A szavak mondatbeli helye a téma-réma, a topik-comment vagy a topik-predikátum oppozíciójában és együttesében magyarázható (Naumenko-Papp 1987: 435, Aradi 1996, Szűcs 1999: 121, Rózsavölgyi 2002: 138). Mindez kiegészül a hangsúly/nyomaték kérdésével, bár nem egységes módon. A szórendet egyes szerzők (pl. Giay 1998) a mondat hangsúlyos mondatrészének irányítása alá helyezik; a topik-comment szerkezet magyar nyelvbéli leírásának finomodásával azonban megjelenik a szórend hangsúlyformáló funkciójának felismerése (Hegedűs 1987: 289, Réczai 1988: 49), majd pedig a hangsúlyos elemek funkcionális szempontú megkülönböztetése (fókusz, kontrasztív topik) (Szili 2006a: 157–158). E vonulat komplex értelmezésének tekinthető a hangsúly-fókusz-aspektus (Korompay 1997: 50) – amelybe inkorporálódik a szórendet befolyásoló kontextus és az előfeltételek is (Szűcs 1999: 124) –, illetve a topik-comment szerkezet és a hangsúly-intonáció-funkció (Sherwood 2002: 28–29) együttes megjelenése, összefüggéseik vizsgálata a szórend leírásában.

#### 2.4.2. A kérdés szórendszabályozó szerepe

A mondatból való kiindulás a magyar mint idegen nyelv oktatásának hosszú ideje (v.ö. Hegyi 1988: 52) alapelve (Ginter 1980: 367, Éder-Kálmán-Szili 1984: 7, Csécsy 1990: 152, Szűcs 1999: 139, Giay 1998: 380, 2006: 133). A mondat azonban mindenképpen a szöveg részeként értelmezendő, illetve a tanult mondat(típus) gyakorlásának legmegfelelőbb terepe is a szöveg, elsősorban a kiejtett, beszédhelyzetben megjelenő szöveg. Ez teszi különösen fontossá a **kérdés** szórendi szervező szerepét a helyes mondatépítés tanításában. A kérdő struktúra, a kérdés és a felelet együttese különösen alkalmas a szórendi variációk bemutatására és gyakorlására, segít a téma-réma szerkezet szövegbeli

behatárolásában, a hangsúlyos mondatrész (fókusz) kijelölésében, valamint alkalmas az adott mondat szerkezet egyéb mondat típusokká – pl. tagadó mondatra – transzponálásában és a tagadás értelmezésében (Keresztes 1992: 120–121, Szűcs 1993: 99–100, 1999: 139, Pelcz 2003: 67–68, Szili 2006b: 156).

#### 2.4.3. A mondat szórendjének különleges elemei

A nyelvoktatásban tanítható szórendi szabályok keresésében különös figyelem fordult egyes részterületek, a szórend egyes kiemelt kritikus pontjai felé. Az elméleti nyelvészeti leírásoknak az a célkitűzése, hogy a magyar nyelv valamennyi helyes és csak helyes mondatának megalkotását modellálni tudják, gyakran a magyar anyanyelvi beszélőt is komoly megértési, értelmezési munka elé állítja. A magyart idegen nyelvként tanulók számára azonban a feladat nem olyan mondat szerkezetek megfejtése, amelyek maximálisan élnek a magyar nyelv egyes pontokon megengedett szórendi variabilitásával, és így időnként valószerűtlen, életidegen, mesterséges mondatokat hoznak létre, hanem egyszerű – lehetőleg helyes szórendű – megnyilatkozások létrehozása. Ez a cél vélhető az olyan írások háttérében, amelyek a mondat egyes elemeinek elhelyezési szabályait keresik.

A mondatközpontúsággal összefüggésben az állítmány/ige a kitüntetett mondatrész: a magyar mint idegen nyelv tanításában a mondat egyközpontúsága, az állítmány primátusának elve érvényesül (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7, Réczai 1985: 330, Keresztes 1992: 120, Szili 2006a: 159). Ezen kívül több szerző foglalkozik a **név-előtlen**, illetve a **határozatlan névelős** és a **határozott tárgy** eltérő mondatbeli helyének értelmezésével (Hegedűs 1987: 294, Naumenko-Papp 1987: 439–441, Réczai 1988: 54, Szűcs 1999: 122, Rózsavölgyi 2002: 140, Aradi 2006: 15–17, Szili 2006a: 160), a **határozatlan** és **határozott főnévi csoportok** (Molnár 2002: 15–19, Rózsavölgyi 2002: 140, Aradi 2006: 15–17), **az időhatározó** (Rózsavölgyi 2002: 144, 2006a: 160, Szili 2006b: 153); az **igekötő** (Hegedűs 1987: 296, Naumenko-Papp 1987: 440–441, Keresztes 1992: 91, Korompay 1997: 51, Giay 1998: 376–377, 2006: 139; Szűcs 1999: 122, Szarka 2002: 35, Rózsavölgyi 2002: 140, Dóla: 2004: 77, Aradi 2006: 15–17, Szili 2006a: 159), illetve a **szabad határozók** és a **vonzatok** szórendi kérdéseivel (Hegedűs 1987: 293–294, Rózsavölgyi 2002: 135, 144, Hegedűs 2004a: 296, Szili 2006a: 160). Ezek az értelmezések egyes részszabályokhoz vezetnek, amelyek értékes adalékok egy komplexitásra törekvő szórendtanítási modellben.

### 3. A szórend tanításának modellalkotási folyamata a magyar mint idegen nyelv módszertani irodalmában

A fentiekben felvázolt részeredmények mellett fel-felbukkannak olyan írások, amelyek határozott elképzeléssel lépnek fel a magyar mint idegen nyelvben is alkalmazható mondatleírással kapcsolatban, és a modellalkotásiig is eljutnak (Réczai 1985, 1988, Naumenko-Papp 1987, Rózsavölgyi 2002, Szili 2006a). Ezek általában határozottan egy-egy nyelvelméleti rendszer adaptálásai a magyar mint idegen nyelv szemszögéből; annak terminológiájával és értelmezési koncepciójával dolgoznak.

Különösen érdekes adalék a formálódó szórendi szabályalkotásban Réczei (1985, 1988) nagy ívű kísérlete, amellyel a magyar mondatok optimális szórendjét kereste, a hagyományos mondatelemzés technikájának alkalmazásával. 1000 – szövegfüggetlennek ítélt – mondatot választott ki sajtószövegekből, amelyeket a hagyományos mondatrészi szerepek szerint elemzett, majd az azonos szerkezetű mondatokat csoportosította, és kiválasztotta a leggyakoribb, nyomatéktalannak tekinthető, azonos jelentésű, ún. *A típusú* mondatokat. Ezek alapján állapította meg a magyar nyomatéktalan mondat optimális szórendjét, amelynek viszonyítási pontja az állítmány – ennek helyét nem határozza meg, de adottnak tekinti –, és ehhez képest helyezi el a mondat többi alkotóelemét. Az alany általában (82%-ban) a mondat élén áll (1985: 337), a névelőtlen tárgy megelőzi az állítmányt (és kerülhet a mondat élére), a névelős és egyéb határozott tárgyak pedig követik. A határozók esetében azonban összezavarodik a kép, mivel ugyanazon határozó – egy állapothatározót hoz fel példaként – az állítmány előtt és után is megjelenhet (1988: 50–54). A csökkenő tendenciák elvével<sup>1</sup> magyarázza az időhatározó megjelenését a mondat élén, mivel ezt érezzük a mondatban a „legnagyobb kategóriának” (1985: 328).

Réczei ismertetett kutatásában olyan eredményekre jutott, amelyek – elsősorban egyszerűségük okán – hasznosíthatók a külföldiek számára felállítandó szabályrendszerben, de kiindulópontjuk a mondatbeli elemek szintaktikai szerepe, amely nem veszi figyelembe a szemantikai-pragmatikai szempontokat. Ez az oka annak is, hogy pusztán a mondatrészi szerepből eredeztetve nem magyarázható a határozók eltérő mondatbeli megjelenése. A funkcionális megközelítés figyelembevételével ez a nehézség kiküszöbölhető (Hegedűs 2004b: 297).

A transzformációs generatív grammatika felfogása tükröződik Naumenko-Papp 1987-ben megalkotott szórendleíró modelljében, amely a legfrissebb nyelvelméleti eredményeket (É. Kiss 1980) értelmezte a magyarnyelv-oktatás szempontjából. Naumenko és Papp abból indul ki, hogy a mondat aktuális szerkezetét – az ismertől az ismeretlen felé haladás logikáját – nem kell tanítani, csak tudatosítani, mivel az a nyelvnek általános tulajdonsága (Naumenko-Papp 1987: 435). Munkájában olyan törvényszerűségeket keres a mondatépítkezésben, amelyek a nyelvtanítás/nyelvtudás minden szintjén „jó rendező elvnek” tekinthetők (Naumenko-Papp 1987: 435). É. Kiss nyomán haladva két fő rendező elvet nevez meg: a kötelező fókuszképzést és a módosító-módosított sorrendet (Naumenko-Papp 1987: 435–438). Alkalmazza É. Kiss két másik transzformációját: a topikalizációt és a cserebere-szabályt is, de mindkettő esetében kiegészítéseket tesz. A topik funkciójába több elemet is kiemelhetünk, de ezek közül az kerül a mondat élére, amely a leginkább kötődik az előzményekhez (Naumenko-Papp 1987: 437–438). Az ige utáni pozícióban pedig a tárgy és az alany megjelenését pontosítja (Naumenko-Papp 1987: 440–441). Végül 6 pontban foglalja össze a magyar szórendnek azokat a tulajdonságait, amelyeket taníthatónak és tanítandónak ítélt (Naumenko-Papp

<sup>1</sup> A csökkenő tendenciák elve a magyarban azt mondja ki, hogy egy szerkezetben minden esetben a nagyobb kategóriáktól a kisebbek felé halad az építkezés, és ez az elv mind a hely-, mind az idő meghatározásában érvényesül.

1987: 441–442), amelyekhez 8 pontban tesz értelmező kiegészítéseket. Rendszere az aktuális mondattagolás talaján áll, figyelembe veszi az egyes, „előzmény nélküli” mondatot, amely a felszínen mindenképpen valamilyen szöveg része lesz. Emellett azonban erősen grammatikalizált; hagyományos nyelvtani fogalmakkal és generatív transzformációkkal operál, így modellje sokkal inkább a nyelvet tanító, elméleti nyelvészetben képzett nyelvtanárnak, nem pedig a nyelvtanulóknak szól.

Rózsavölgyi 2002-ben – É. Kiss Katalin (1998) újabb eredményei alapján – a generatív grammatikai mondatleírás figyelemre méltó összegzését és tisztázást alkotta meg a magyar mint idegen nyelv tanítása számára.

Modellje a mondatot két alap-összetevőre, topikra és predikátumra osztja. A topik nem azonos a mondat nyelvtani alanyával; elméletileg bármelyik mondatrész topikalizálható, és ennek irányítója a kontextus, amely kijelöli „a már ismert vagy létezőnek feltételezett individuumot” (Rózsavölgyi 2002: 138).

A predikátum értelmezésének menete és logikája megszívlelendő a magyarnyelv-oktatásban: a predikátum megismerésében fokozatosan halad a szerző az egyszerű predikátumtól az összetett predikátum – bonyolultabb szerkezetet eredményező – eseteiig. Az egyszerű predikátum csak igét és megnevező kifejezést (szereplők és/vagy körülmények) vagy igét és igemódosítót (igekötő, névelő nélküli NP vagy főnévi vonzat) (Rózsavölgyi 2002: 139–140); az összetett predikátum fókusz, kvantort vagy tagadást tartalmaz (Rózsavölgyi 2002: 140–144).

A mondat ezeken kívül befogad(hat) ún. mondathatározókat, amelyek olyan körülményeit nevezik meg a cselekvésnek, amelyek az egész mondatról közölnek állítást (hely, idő, egyéb körülmény), nem vonzatai az igének (Rózsavölgyi 2002: 144) – azaz szabad határozók. Helyük változatos a mondatban (mondat előtt, predikátum előtt, a topikkal tetszőlegesen sorrendben, illetve a predikátum után) (Rózsavölgyi 2002: 144).

A teljessé vált mondat szerkezet-leírásról Rózsavölgyi megállapítja, hogy a magyarban a szórend éppúgy kötött, mint az indoeurópai nyelvekben, de a kötöttség nem nyelvtani, hanem logikai funkciókon alapul (Rózsavölgyi 2002: 145).

A szerző letisztult, világos, logikus, minden részletre kiterjedő szerkezetleírása, különösen pedig annak fokozatos egymásra épülése nagyszerű elméleti forrás – a törvényeket már látjuk, a tanítható szabályok megfogalmazása és kifejtése azonban még előttünk áll.

Mindeddig egyetlen olyan szórendtanítási modell született a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani irodalmában, amely határozott elméleti alapokon, de a tanítást középpontba állítva vizsgálja a magyar szórend jellegzetességeit. Szili *Vezérkönyvében* (2006a) egy rövid – a könyv többi tárgyalt kérdésétől eltérő módon felépített – fejezetben foglalja össze a már tanításra is alkalmas szabályokat. Megkülönbözteti a fókuszpozíciós és a semleges mondatokat. Az előbbi tanítását tartja egyszerűbbnek, mivel ennek felépítése világosabban látható, és az oktatási folyamatban is – a kérdésfelelet forma gyakorisága miatt – elsődleges (Szili 2006a: 156).

A fókuszos mondatok körét pragmatikai-logikai-szemantikai alapon állapítja meg (kérdő, válasz-, tagadó, kontrafókuszos és kirekesztő kifejezést tartalmazó mondatok), és ezeknek azonos, csak az állítmányhoz viszonyított szerkezetet tulajdonít: *fókusz + V + bővítmények szabad rendje* (Szili 2006a: 157).

A semleges mondatok jóval nehezebb feladatot jelentenek a tanításban, mivel nincs olyan egyértelmű szabály, mint a fókuszképzés, amely elrendezné a mondat szavait (i. m. 159). A semleges mondatban is az ige a legfontosabb viszonyítási pont; vannak kötelezően ez elé vagy ez után kerülő, illetve szabadon mozgó bővítmények, amelyek körét pontosan meghatározza (Szili 2006a: 159–160). Szigorú szabályt alkot a magyarban is fellelhető SVO szórendre; végül – kissé szűkszavúan – megfűszerezi a szabályrendszert a szabadon mozgó bővítmények nehezen behatárolható viselkedésével (Szili 2006a: 160).

Szili szórendi modellje *Vezérkönyvének* része; a műfajból adódóan a nyelvet tanító tanároknak szól. Ennek ellenére olyan szabályokat fogalmaz meg, amelyek nemcsak a tanárokat segítik órán is alkalmazható szabályok felállításában, hanem tanulható kép-leteket is ad a nyelvet tanuló diákoknak.

#### 4. Összefoglalás

Dolgozatomban összefoglaltam a **magyar szórend magyar mint idegen nyelvi tanításá-**ban alkalmazható szabályairól szóló korábbi írások tanulságait. Ezekből kiténik az a törekvés, hogy az alkalmazott nyelvészet egzakt, az elméleti nyelvészet eredményeit értékesítő szabályrendszert adjon a nyelvtanulónak – aki, különösen a nyelvtanulás kezdeti fokán, feltétlenül igényli „az explicit szabályokat, amelyekre támaszkodva nyelvi biztonságérzetre tehet szert” (Hegedűs 1987: 295). Látható, hogy a MID módszertana már készen áll egy teljes szórendtanító modell megalkotására és befogadására – az elődök kijelölték és előkészítették az utat, szinte csak a „babérok learatása” van hátra. Befejezés előtt álló doktori értekezésemben – amelynek előzetes próbálkozásait, részleteit korábbi írásaimban bemutattam (Kövérné Nagyházi 2003; Nagyházi 2005, 2007, 2010) – ilyen szórendtanítási modell megalkotására teszek kísérletet. Tanulmányomban azokat az eredményeket foglaltam össze, amelyek az értekezés módszerelméleti és módszertani hátterét jelentik.

#### Irodalom

- Aradi András 1996. Az anyanyelvi ismeretek szerepe és helye a szakfordító képzésben. In: Aradi András–Estók Tivadarné–T. Somogyi Magdolna (szerk.): *A szakfordítóképzés elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest: BME Idegennyelvi Központ. 38–72.
- Aradi András 2003. A főnévi igeneves szerkezetek szórendje. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 11–17.
- Aradi András 2006. A szórend és a névelőhasználat néhány összefüggése a magyar mondatokban. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 11–19.
- Aradi András 2008. Lexikai „útjelzők” a magyar szórendi szabályok alkalmazásában (Szórendi ismeretek tanítása külföldieknek). *Hungarológiai Évkönyv* 9: 17–25.
- Csécsey Magdolna 1990. Helyzetközpontú vagy nyelvtan-központú magyartanítás? In: Giay Béla–Nádor Orsolya–Egyed Orsolya (szerk.): *Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai*. (Hungarológiai Ismerettár 8.) Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 147–153.

- Dóla Mónika 2004. Az igekötős igék tanítása (Tanulságok és javaslatok). *Hungarológiai Évkönyv* 5: 60–79.
- Éder Zoltán–Kálmán Péter–Szili Katalin 1984. Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. *Nyék* 56: 7–15.
- Giay Béla 1995. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Pécs: JPTE. 82–95.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia*. Budapest: Osiris. 245–279.
- Giay Béla 2006. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 125–144.
- Ginter Károly 1991. A magyar mint idegen nyelv tanításának grammatikájáról. In: Kiss Jenő–Szűts László (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 365–380.
- Hegedűs Rita 1987. Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé. *Magyar Nyelvőr* 111: 287–300.
- Hegedűs Rita 2004a. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hegedűs Rita 2004b. A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 85–91.
- Hegyí Endre 1976. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hegyí Endre 1988. A vonzat és a transzformáció szerepe a MID oktatásában. *A hungarológia oktatása*. Magyar Lektorai Központ.
- Hoppálné Erdő Judit 2001. Szintaktikai hibák a mondatalkotási folyamatban. *Hungarológiai Évkönyv* 2: 51–63.
- Keresztes László 1992. *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Korompay Klára 1997. Magyartanítás külföldön: kérdések, szempontok és elméleti lehetőségek a magyar nyelvtudomány szempontjából. *Hungarológia* 9. Budapest: NHK. 43–53.
- Kovácsné Réczei Margit 1985. A nyomatéktalan mondatok optimális szórendje a magyar mint idegen nyelv oktatása szempontjából. *Magyar Nyelvőr* 109: 333–337.
- Kövérné Nagyházi Bernadette 2003. A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje – kezdő szinten. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 52–65.
- Medgyes Péter 1997. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- Molecz Béla 1900. *A magyar szórend történeti fejlődése*. Budapest: Szerzői magánkiadás.
- Molnár Krisztina 2002. A determinánsok szórendi helyzete a német és a magyar nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 15–20.
- Nagyházi Bernadette 2005. Az igekötő szórendi helye és tanításának kérdései a magyar mint idegen nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 6: 56–75.
- Nagyházi Bernadette 2007a. Utak és módszerek a szórend tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 8: 30–43.



- Nagyházi Bernadette 2007b. Elmélet és gyakorlat a szórend tanításában. In: Geccső T.–Sárdi Cs. (szerk.): *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 171–180.
- Nagyházi, Bernadette 2010. Szórendtanítás a magyar mint idegen nyelvi órán. *Új Módszertani kihívások; Modern Methodological Aspects*. Subotica: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (CD).
- Naumenko-Papp Ágnes 1987. A magyar szórend jó rendező elveiről. *Magyar Nyelvőr* 111: 433–444.
- Pelcz Katalin 2003. A beszédképesség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 66–71.
- Réczei Margit 1988. Adalékok a nyomatéktalan mondat szórendjének kutatásához. *A Hungarológia Oktatása* 3: 48–59.
- Rózsavölgyi Edit 2002. A magyar szórend kérdéséhez. In: Keresztes László–Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson*. Debrecen–Jyväskylä. 135–145.
- Sherwood, Peter 2002. Hungarian as L2: some problems as seen from abroad. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 21–30.
- Szarka Péter 2002. Az igekötő és szórendi helyének tanítása a magyarban mint idegen nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 31–37.
- Szili Katalin 2006a. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Szili Katalin 2006b. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 145–160.
- Szűcs Tibor 1993. Ein Frage-Antwort-Modell in der ungarischen Konversation. *Hungarológia* 1993/2: 95–104.
- Szűcs Tibor 2006. A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 97–111.
- Szűcs Tibor 2001. A felszíni zérus jelentősége a magyar nyelv rendszerében (indoeurópai kontrasztivitásban). *Hungarológiai Évkönyv* 2: 73–79.

Putz Mónika\*

## A CSELEKEDVE TANULÁS MEGVALÓSULÁSA AZ ORVOSKÉPZÉSBEN EGY HIBAELEMZÉS ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS ALAPJÁN SZÜLETETT TANANYAG SEGÍTSÉGÉVEL

### Abstract

The author has been teaching Hungarian language for foreign students taking part in the English Language Program of Semmelweis University since 2001. She is truly committed to „the pedagogy of action” and therefore feels extremely important to give foreign students the possibility to have conversations with the patients, to take medical history, to learn through action. The opportunity has been given for decades. Students have always spent numerous practical lessons in different clinical departments. It is clear from the previous feed-back that earlier only a small percentage of the students could participate in the work due to the language barrier. Students can successfully overcome the barrier with the help of a curriculum using the results of an analysis of needs and mistakes.

**Kulcsszavak:** *cselekvés pedagógiája, orvosi szaknyelv, hibaelemzés, szükséglet-elemzés, tananyagtervezés*

### Bevezetés

A jelen tanulmány alapja az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Kutatások Programjának keretei között született disszertáció (Putz 2010). A Semmelweis Egyetem Angol Programjában résztvevő külföldi hallgatóknak tanítok magyar nyelvet 2001. óta. A „**cselekvés pedagógiájá**”-nak (Nahalka 2006: 12) elkötelezett híveként fontosnak tartom azt, hogy a külföldi hallgatóknak is legyen lehetősége a belgyógyászati, illetve más gyakorlati órán a betegekkel beszélni, anamnézist felvenni, „cselekedve tanulni”. Az Angol Program hallgatói minden szaktárgyat angol nyelven tanulnak, az előadások és a vizsgák nyelve is az angol.<sup>1</sup> A hallgatók sok gyakorlati órát töltenek a különböző klinikai osztályokon. A korábbi gyakorlat az volt, hogy a gyakorlatvezető orvosok „tolmácsoltak” a hallgatók és betegek között, így

---

\* Dr. Schmidtné Putz Mónika PhD, Semmelweis Egyetem, monika.sote@gmail.com

<sup>1</sup> Az első félévekben kötelező heti kétszer kilencven percben magyarul tanulni, de sajnos a kevés óraszám, a motiváció – és egy jól használható tananyag – hiánya miatt a korábbi években a nyelvtanulás/tanítás nem volt eredményes.

tanultak a hallgatók anamnézist felvenni és betegeket vizsgálni. Nem volt tehát valódi, közvetlen kapcsolat a betegekkel, a hiányos nyelvtudás miatt. Egy-egy beteg ágya fölött egész csoport ácsorgott, nem volt lehetőség önálló munkára.

A klinikai osztályokon eltöltött idő **minőségén** kívántam változtatni a komoly szakmai alapokra helyezett nyelvtanítással a Nyelvi Kommunikációs Központ akkori vezetője, dr. Dános Kornél felkérésére. A korábbi visszajelzésekből és szükségletelemzési munkámból világosan látható, hogy a korábbiakban a hallgatók kis százaléka tudott komolyan részt venni a klinikai munkában, ennek egyetlen akadálya pedig a nyelvi kompetencia hiánya volt.

A kitűzött **pedagógiai célo**m az volt, hogy a hallgatók képesek legyenek kommunikálni a klinikán a betegekkel. A nyelvoktatás ne csak ismeretátadás, a nyelvi tartalom közvetítése, készségfejlesztés legyen, hanem járuljon hozzá az **orvosképzés lényegi tartalmához** azzal, hogy a nyelvet mint eszközt adja a hallgatók kezébe, így nem passzív szemlélőként állnak a kórteremben, hanem aktív részesei a munkának a magyar nyelvű kommunikáció segítségével.

## 2. Nyelvpedagógia és hibaelemzés

Az idegennyelv-oktatás és az idegennyelv-elsajátítás problematikája alapvetően a **pedagógia** tudományában gyökerezik, de azon belül sajátos helyet foglal el. A nyelv sokrétű, tekinthetünk rá kommunikációs kódok rendszereként, mindeközben szerves része az egyén identitásának, valamint a legfontosabb társadalmi szervező csatornáként a „valahova tartozás” biztosítója. Ebből következően a dolgozat felhasználja a pedagógián mint „anyatudományon” kívül a nyelvészet tudományos eredményeit is.

A probléma megoldásához hibaelemzés készült (Putz 2002, 2003), hogy ennek segítségével a gyakori, minden nyelvi szinten jelentkező hibákból tanulva biztos nyelvtani alapot tudjak adni a hallgatóknak; majd ezt kiegészítettem egy részletes szükségletelemzéssel, hogy pontosan tisztában legyek azzal, mire van a hallgatóinknak szüksége a klinikai gyakorlatok során, végül az összegyűjtött tapasztalatokat a tanórákon alkalmaztam az egyes órák, illetve a hosszabb folyamatok tervezésében. Munkámról folyamatos visszajelzést kaptam mind hallgatói, mind oktatói oldalról.

Az alábbiakban ismertetek néhány sarokpontot, illetve ehhez kapcsolódóan a kutatás néhány tapasztalatát és eredményét a teljesség igénye nélkül.

**1. A nyelvtanulók hibáinak egy része kiküszöbölhető, ha a tanár tudatában van a leggyakoribb hibáknak, a legnehezebben tanítható és tanulható nyelvi jelenségeknek. A legfontosabbak azok, amelyek a nyelvtanulás minden szintjén jelentkeznek. Tudni kell azt is, hogy mire használja a nyelvtanuló a nyelvet, hiszen ennek függvényében nem is minden hiba, ami annak látszik. Tananyagtervezés során egy átfogó hibaelemzés mindenképpen jól használható kiindulópont lehet. Főként a nyelvtan tanításában játszik nagy szerepet.**

Magyar mint idegen nyelvi hibaelemzés 2002-ig nem készült (Putz 2002, 2003). A meglévő munkák (Budai 1979, Biró 2007) magyar anyanyelvű hallgatók angol nyelvű írása, illetve beszéde során elkövetett hibáit vizsgálják. Az általam vizsgált hibák egy

részének oka az anyanyelvi – vagy egy korábban tanult idegen nyelvi – interferencia. Ennek leküzdésében sokat segíthet a kontrasztív szemlélet, a nyelvtani tudatosítás. Egy-egy csoportban akár 4-5 különböző anyanyelvű diák is lehet, az a célravezető, ha az angol nyelvet vesszük alapul, ez lesz a „közös nevező” (tertium comparationis, Sternemann 1983: 33–34). A gyakorlatban az egyes nyelvtani jelenségek tanításánál a kontrasztív nyelvészet előrejelzéseit valóban jól lehet hibaelemzéssel kontrollálni (Budai 1979: 170). Tény, hogy a legnehezebben azok a jelenségek automatizálódnak, amelyek hasonlítanak az anyanyelvre (vagy az angolra), de egy kicsit eltérnek attól (például az angol és a magyar névelőrendszer).

Külön foglalkoztam az írásbeli munkákban és a szóbeli megnyilvánulások során elkövetett hibákkal. Az írásbeli munkák elemzését részletesen közreadtam a dolgozatban, foglalkoztam a fonémák, morfémák, szavak, álszintagmák, szintagmák, mondatok és szöveg szintjén jelentkező hibákkal, minden esetben nyelvtani magyarázatokat és rövid kontrasztív elemzést fűzve a konkrét példákhoz.

A fonémák szintjén jelentkező hibák között írok az ékezethiányról, a felesleges ékezetekről, a betűcseréről, a betűkihagyásról, a betűbetoldásról, az egy szóban történő betűkihagyásról és betűbetoldásról, a betűsorrendről, a mássalhangzó-időtartammal kapcsolatos hibákról és a magánhangzó-időtartammal kapcsolatos hibákról.

A morfémák szintjén jelentkező hibáknál a toldalék-morfémákat említem hibákkal illusztrálva. A szavak szintjénél a helyesírási problémákkal foglalkozom, a *ly* és *j* problémájával, az elválasztással, a tulajdonnevek és idegen szavak helyesírásával és az egybeírás-különírás témakörével.

Az álszintagmák szintjénél az igekötő és a névelő használatának nehézségeiről írok, szintén magyarázatokkal és példákkal. Ez utóbbinál például nagyon jól látható, hogy a hallgatók olyan esetben is sokszor hibáznak, amikor a magyar nyelv szabályai és az angol nyelv szabályai egybeesnek.

A szintagmák szintjén a vonzatok, az egyeztetés és a kétféle ragozási rendszer témáit dolgoztam fel. Számomra az egyik legérdekesebb pont az volt, hogy hogyan viszonyulnak a nyelvtanulók a más nyelvektől oly idegen határozott és határozatlan ragozáshoz. Ez ugyanis anyanyelvtől függetlenül „nehezen tanulható jelenség”. A probléma itt a tanult nyelv (L2) bonyolultságából adódik. A szakirodalomban előrejelzett hibák azonban nem teljesen úgy jelennek meg a valóságban, ahogyan a logika diktálná. Abból, hogy az határozatlan ragozást a hallgatók hamarabb tanulják (gondolhatnánk, hogy ez jobban bevésődik, mélyebb nyomokat hagy az emlékezetben) nem következik az, hogy a hibák nagy részében a határozott ragozás helyett a határozatlan használatát. Ez a hibatípus egyébként még a legmagasabb nyelvi szinten állóknál is megjelenik.

A mondatok szintjén a létigéről, a szórendről és az angol szerkezetek másolása miatt elkövetett hibákról írok. A létige használatának orosz vonatkozású eredményei érdekesek. Mivel az oroszban jóval szélesebb körű a zéró kopula használata, mint a magyarban, arra számíthatnánk, hogy az orosz anyanyelvű magyarul tanulók jellegzetes hibái lehetnének a kopula elhagyásból eredő hibák (pl. én orvos\*), de ilyen hibát egyet sem találtam. Ez pedig egy újabb bizonyítéka annak, hogy a kontrasztív nyelvészet megfigyeléseit hibaelemzéssel kell (és érdemes) kontrollálni.

Sokszor előfordulnak az angol nyelv analógiájára létrehozott mondatok. Találunk ezek között szó szerint fordításokat („késik volt”), de adott – angolban létező – nyelvtani jelenség másolására is van példa („soha fogja főzni”).

A szövegteni és stilisztikai vizsgálatok során a panelek alkalmazásával, a szóismétléssel, az egyéni stílussal, a különböző szófajú szavak arányával foglalkoztam, valamint az egyszerű és összetett mondatok arányát vizsgáltam.

A lexikai hibák között helyet kaptak a nem létező szavak, foglalkoztam a nem megfelelő szóválasztással és az ellentétes értelmű szavak helytelen használatával.

A hibák kigyűjtése, csoportosítása során megtapasztaltam, melyek a legnehezebben tanítható nyelvi jelenségek, mely hibák kísérik végig a nyelvtanulót a tanulás szinte minden fázisában (pl. határozatlan és határozott ragozás, névelő problémája). Véleményem szerint ezek tanításánál egyetlen célravezető módszer van: az, ha a problémás nyelvi jelenségek hétről hétre, hónapról hónapra visszatérnek, feladatok, játékok formájában. Nem célravezető az, hogy – csak azért, mert pl. a tankönyvek nagy része hetekre, hónapokra „elfeledkezik” bizonyos jelenségekről – nem is gyakoroljuk a legproblémásabbakat. Érdemes tehát spirálisan felépíteni a tananyagot, ami azt jelenti, hogy a nyelvtudás magasabb fokán újra és újra visszatérünk az adott nyelvtanra, kiegészítve új ismeretekkel.

Feltérképeztem tehát azokat a jelenségeket, amelyek a hallgatók esetében alaposabb, részletesebb magyarázatot, több gyakorlást kívánnak. Például az igekötők, a határozott és határozatlan ragozás vagy a birtokviszony tanításánál érdemes visszavisszatérni a jelenségekre, hiszen minden nyelvi szinten jelentkeznek ilyen hibák. Az említett három területen kívül a felszólító mód használatát találtam különlegesen nehéznek, ugyanakkor fontosnak a külföldiek számára. Ezek tehát a „nyelvtanulás minden szintjén jelentkező, legnehezebben tanítható és tanulható nyelvi jelenségek”.

A szóbeli megnyilatkozások esetén – a várakozásnak megfelelően – a hibák száma mintegy egy harmaddal (30%) nagyobb. A típusba sorolásnál pedig az látszik, hogy az arányok megmaradtak, csak a hibák száma nőtt. A legtöbb problémát itt is az határozatlan és határozott igeragozás használata, az igekötős igék használata, a birtokviszony jelölése, valamint a felszólító mód használata okozza. A felszólító mód használata tipikusan a hangzó beszéd jellemzője, a kórházi kommunikációban kiemelkedően sokat használják (például utasítások betegvizsgálat során).

Sokat változott a hibáról kialakult véleményem is a munka során. Az első száz fogalmazás elemzésénél még minden hibát (betűkihagyás, hosszú-rövid magánhangzók stb.) kigyűjtöttem, hogy teljes képet kapjak. A munka során rájöttem, hogy tényleg érdemes különbséget tenni a „tévesztés” és a hiba között. A „hiba” orvosi szaknyelvre vonatkozó, általam kialakított definíciója a következő: „hiba az, ami félreértéshez vezet a magyarokkal való kommunikáció során” és minden, „ami megérthető – és helyénvaló – az elfogadható”. Munkám során a definíció sokat csiszolódott, onnan indult, hogy „minden hiba, amit anyanyelvi beszélő nem úgy mondana vagy írna”. A nyelvi hibát hasznos tévedésnek tekintem, nem bűnnek, nem is csak „bocsánatos bűnnek”.

A „hibatudatos” oktatás, a tananyag spirális felépítése, a kontrasztivitás mint eszköz alkalmazása mindenképpen hasznosnak bizonyult, a dolgozatok, vizsgák eredményei

látványosan javultak, a hallgatók nyelvtanilag jobban szerkesztett mondatokban beszélnek, írnak.

**2. A hibaelemzés segítségével sikeresebb nyelvtanítás mellett a szókincsfejlesztés is fontos terület. A megtanítandó szókincsnek hasznosnak, életszerűnek kell lennie; így legcélravezetőbb, ha a tananyagtervezés előtt szükségletelemzés készül. A hallgatók harmadévtől klinikai gyakorlatokon vesznek részt, kézenfekvő, hogy a gyakorlatvezetők tapasztalatai alapján készüljön a szükségletelemzés. Ha tehát a hibaelemzéshez szükségletelemzést is társítunk („befogadói oldalról”), ennek eredményeit figyelembe véve még közelebb kerülünk ahhoz, hogy sikeres legyen a nyelvtanulás folyamata. (A nyelv természetesen nemcsak nyelvtan és szókincs, de ha e kettőt szeletét uralják a hallgatóink, már nagyot léptünk a magabiztos kommunikáció irányába.)**

A szaknyelven történő beszéd vagy írás esetén a fő nehézség nem a nyelvtani szerkezetekkel van, hanem a szakszókincs elsajátításával. Ha nincs mivel megtölteni a meglevő nyelvi, nyelvtani, nyelvhasználati sémákat, nem alakul ki a kommunikáció sem. A cél elérése érdekében merült fel az igény a szükségletelemzésre. A szükségletelemzés első lépése mindössze állapotfelmérésnek tekinthető. Ez kérdőíven alapuló interjúk formájában készült el. Azokkal a gyakorlatvezetőkkel készítettem interjút, akikkel a hallgatók találkoznak a képzés során. A következő szakterületek képviselőivel beszélgettem: belgyógyászat, fül-orr-gégészlet, neurológia, bőrgyógyászat, kardiológia, pszichiátria, traumatológia, ortopéd sebészlet, sebészlet, szájszészlet, szemészlet, nőgyógyászat, szülészet, gyermekgyógyászat, urológia, aneszteziológia és intenzív terápia. A kezdeményezésemet a gyakorlatvezető orvosok szívesen, örömmel támogatták, hiszen nem titok, hogy az oktatók munkáját is megkönnyítené, ha nem kellene a hallgatóknak a klinikai gyakorlatok során tolmácsolni. Több idő jutna magyarázatokra, óra végi összefoglalásokra. És nem utolsó sorban a hallgatók „saját bőrükön tapasztalják”, milyen érzés kapcsolatot teremteni, beszélgetni a beteg emberekkel.

A beszélgetések feltárták, hogy alapvetően belgyógyászati szókincsre van szükség. További beszélgetésekre, előadás- és gyakorlatlátogatásokra került sor ennek fényében a belgyógyászatra koncentrálva. Így – az óratervezés során a klinikán összegyűjtött anyagot használva – valódi szituációk részeseivé válhatunk a nyelvórákon, „valódi” szakszókincszet használva.

A tananyagtervezés alapját az a tény adta, hogy a hallgatók az ötödik félévi gyakorlatot már a belgyógyászati osztályon töltik. Az első három félévben tudunk általános nyelvet tanulni és a negyedik félévben kell belépnie a (belgyógyászati) szaknyelvnek<sup>2</sup>, hiszen az ötödik félév kezdetén már szükség van arra, hogy a hallgató kérdéseket tudjon feltenni és utasításokat tudjon adni a betegnek.

A szükségletelemzés valóban jó eszköznek bizonyult a tanítandó „hasznos” szókincs és témák feltérképezésére. Így azt tanítom, amire a hallgatóimnak szüksége van a magabiztos, klinikai osztályon történő kommunikációhoz.

---

<sup>2</sup> A korábbi gyakorlat az volt, hogy négy félév általános nyelv után egy félév szaknyelvet tanultak a hallgatók.

**3. A Semmelweis Egyetem hallgatóinak orvosi szaknyelvoktatása során a szókincsfejlesztés területe fontosabb a nyelvtani fejlesztésnél (természetesen a biztos nyelvtani alapot nem nélkülözhetjük). A hallgatók főként szóbeli megnyilatkozásokat tesznek, ezek során az impulzív<sup>3</sup> nyelvtanulók sokszor eredményesebbek, mint a reflektív nyelvtanulók.**

A nyelvtan illetve szókincs használatának vizsgálata során érdekes volt szembesülni azzal, hogy a nyelvtan mégsem annyira elsődleges szempont. A vizsgálatban szereplő holland nyelvtanuló a kiváló szókincsének köszönhetően sokkal jobban érthető (a nyelvtani hibái ellenére), mint a kínai, akinek nyelvtanilag szépen szerkesztett, de „lassan megszülető” mondatai vannak, szókincsbeli hiányosságokkal. A magnófelvétel meghallgatói a holland nyelvtanuló hibáit kevésbé zavarónak ítélték, hiszen nincsenek félreértéshez vezető hibák. Ez a kulcs, hiszen nincs időnk megtanítani a hallgatókat mindenre, nem csiszolgathatjuk a tudásukat a felsőfokig, hogy csak ott lépjen be a szaknyelv!

Az orvosi szaknyelvoktatás során a szókincsfejlesztés területe fontosabb a nyelvtani továbbfejlesztésnél. A megfelelő nyelvtani alapozás és alapvető szókincs elsajátítása után ugrásszerű szakmai szókincsbővítés lehet a kulcs a hatékony nyelvtanításhoz. Gyakorlatilag így valósul meg a (hibaelemzés és szükségletelemzés eredményeire épülő) „tartalomközpontú nyelvtanítás” (Bárdos 2005: 194-195). A szakmai tartalom tehát előtérbe kerül, de ez nem jelenti a nyelvi jelenségek tudatosításának háttérbe szorítását. Nem arról van szó, hogy először elvégezzük a nyelvtani szabályok begyakoroltatását, majd – több félév elteltével – alkalmazzuk csak ezeket „helyzetekben”, hiszen az első három félévben is rengeteg szerepjáték, szituációs játék helyet kap. A cél ott is a kommunikáció! Jól megfér egymással a kontrasztív és a kommunikatív szemlélet, így megvalósul a nyelv és a kultúra egységben történő közvetítése (vö. Szűcs 2006: 109–110).

**4. a) A hibaelemzés és szükségletelemzés eredményeinek felhasználásával sikeresen valósítható meg az általános- és szaknyelvoktatás. Ezek eredményeire támaszkodva körvonalazódik a tanítandó anyag és annak sorrendje is.**

**b) Az így készült tananyag – hallgatói és oktatói visszajelzések nyomán - az évek során alakul, változik, mígnem kész tankönyv (és tanári segédkönyv) születik belőle, amellyel felnőtt emberek orvossá válását tudjuk segíteni, hiszen a nyelvet, mint lehetőséget adjuk kezükbe, tudva azt, hogy a saját élménnyel megerősített („cselekedve”) tanulás mélyebb, tartósabb és használhatóbb tudást eredményez, mint az egyszerű ismeretközlés.**

A tervezésre már a korábbiakban is utaltam néhány gondolat erejéig. Nem terveztem alapfokon szaknyelvoktatást, mindenképpen szükségesnek ítéltam az általános nyelvi alapozást, hiszen a hallgatóink Budapesten, célnyelvi környezetben élnek. Az első három félév fő célja a nyelvtani alap biztosítása és alapvető szókincs tanítása (mind nyelvi és kommunikatív kompetencia). A harmadik félévtől szinte csak magyarul kommunikálunk az órákon. A negyedik és ötödik félév a szaknyelvről szól. Főleg szókincsfejlesztés folyik, a kommunikáció a cél, de vannak nyelvtani kitérők, pl. egy-egy többször előforduló hiba kapcsán. Fontos a beszédképesség és a beszédértés fejlesztése, de az

<sup>3</sup> Az impulzív és reflektív nyelvtanuló meghatározását lásd pl. Krashen 1988.

olvasás és írás háttérbe szorul. Megismerkedünk a belgyógyászati kórlappal, megtanulunk anamnézist felvenni, konkrét betegségekről tanulunk. Az ötödik félévben a magyar tanmenet a belgyógyászati előadások tematikáját követi, korábban erre nem volt példa. A magyar nyelvórákon természetesen a nyelvi szempontok kerülnek előtérbe. Szerepjátékok alkalmával a hallgatók (az orvos szerepében) a tanárt (mint beteget) kérdezzetik a panaszáról. Sokszor az egész csoport „orvos”, így azt is megtanulják, hogy ha egymás szavába vágunk, nem jutnak előre. Az alapvető nyelvtan és a szakmai szókincs nem vértézi fel a hallgatókat minden esetre: a beszédértés a legnehezebb számukra. Sokat beszélünk a nyelvi stratégiákról, leleményességről, megtanulunk célirányosan kérdezni. A klinikákon szerzett tapasztalatokat hétről hétre elemezzük, az esetleges félreértések okát is keressük.

### 3. Összefoglalás és kitekintés a jövőre

A hibaelemzési és szükségletelemzési tapasztalatokból, az összegyűjtött anyagból még néhány félévnyi tesztelés után tanári kézikönyv és tankönyv születik majd. Ez jelenleg félévi tervek; ezek heti lebontása; egyes óravázlatok; handoutok; szókárták; mondatkárták, szólisták; dialógusok és magnófelvételek, anamnézislapok, képek formájában él – az első pillanattól kezdve, 2003-tól használatban van, alakul, bővül, változik. Használata során szükségem van a folyamatos visszajelzésre mind a hallgatóktól, mind az oktatóktól. A hallgatói visszajelzésekből (kérdőív formájában) látszik, hogy a hallgatók tudatában vannak annak, hogy hasznos munka folyik, hogy magasak a követelmények, ezt összevetve a dolgozatok eredményeivel (és a hiányzási mutatókkal) is az látszik, hogy a hallgatók megértették, hogy fontos a nyelvtanulás, hiszen ez adja meg nekik később a cselekedve tanulás lehetőségét a klinikán. A szubjektív visszajelzésekből is az derül ki, hogy a hallgatók – felnőtt fejjel – tudatában vannak annak, hogy hogyan tervezem az órákat és tudják, mit várok el tőlük. Az egyik legfontosabb módja a visszajelzésnek – véleményem szerint – az órai készültség. A szaknyelv tanulásánál látványosan megnő a készülési kedv, főként az ötödik félévben, amikor tényleg tudják a gyakorlatban is használni az órán tanultakat.

A klinika oktatóinak visszajelzése nyomán megtudtam, hogy a cselekedve tanulás valóban hatékonyan működik, a hallgatók orvossá válását a nyelvtudás nagyban segíti. Az oktatói visszajelzések szerint a hallgatók magabiztosabban merik vállalni a betegekkel való kommunikációt, önállóbbak lettek a nyelvtudás miatt, valódi orvos-beteg kapcsolat részeseivé válnak, a szakmáról is többet kérdeznek, nyitottabbak lettek, nem kívülállóként élik meg a gyakorlati órákat, hogy csak néhányat említsek a vélemények közül.

A hibaelemzés és szükségletelemzés eredményeire épülő tananyag segítségével a hallgatóknak valóban megadatik a „cselekvés általi tanulás” lehetősége a belgyógyászati gyakorlati foglalkozásokon a visszajelzések alapján. Elértem tehát a kitűzött pedagógiai célt: a hallgatók magyarul kommunikálnak a belgyógyászati osztályon, ezáltal jobban sajátítják el a tananyagot, mélyebben részeseivé válnak az oktatási folyamatnak, jobb szakemberek lesznek, hiszen aktív részeseivé váltak valaminek, aminek a korábban végzett hallgatók kívülálló szemlélői voltak csupán.



## Irodalom

- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Biró Anett 2007. *Az angol-magyar lexikai kontrasztok következtében megjelenő interlingvális hibák és elemzésük*. PhD-értekezés, Veszprém.  
[http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2009/Biro\\_Anett\\_theses\\_hu.pdf](http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2009/Biro_Anett_theses_hu.pdf)
- Dr. Budai László 1979. *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Krashen, S. 1988. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Nahalka István 2006. A tanulás pedagógiai elemzése. In: Gaskó Krisztina–Hajdú Erzsébet–Kálmán Orsolya–Lukács István–Nahalka István–Petriné Feyér Judit: *Hatékony tanulás. (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése.)* Budapest: Bölcsész Konzorcium. 9–19.
- Putz Mónika 2002. Hibaelemzés orosz és angol anyanyelvű, magyarul tanuló diákok fogalmazásai alapján. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 116–132.
- Putz Mónika 2003. Hibaelemzés orosz és angol anyanyelvű, magyarul tanuló diákok fogalmazásai alapján. *Medicina et Linguistica X*. Semmelweis Egyetem. 23–104.
- Putz Mónika 2010. *A magyar mint idegen nyelv – különös tekintettel az orvosi szaknyelvre – tanítása és taníthatósága egy hibaelemzés és szükségletelemzés alapján írt tananyag tükrében*. PhD-értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola (kézirat).
- Sternemann, R. 1983. *Einführung in die konfrontative Linguistik*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Szűcs Tibor 2006. A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester – Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 97–111.

Némethy Kesserű Judit\*

## A BALASSI INTÉZET TANULMÁNYI ÖSZTÖNDÍJÁNAK SZEREPE A KÜLFÖLDI MAGYAR CSERKÉSZSZÖVETSÉG MAGYARSÁGNEVELŐ PROGRAMJÁBAN

### Abstract

Since its inception in 1945 in the refugee camps of Europe, the HSAE has aimed at the preservation of the Hungarian language, culture, and traditions among its members. Maintaining these traditions among today's scouts (third, even fourth generation Hungarians) has become increasingly difficult as a result of assimilation into host countries. The BI scholarships offered since 1999 to descendants of Hungarians is thus of inestimable value to the scouts living outside the Carpathian Basin. Through the Institute's one-year well-rounded study program, students get first-rate instruction in Hungarian language, history, literature, art, folklore, geography, and current events. More importantly, immersion in the living culture of Hungary helps scouts connect to their roots, and become ambassadors of their ancestors' homeland in their countries of birth.

**Kulcsszavak:** *magyarságélmény, külföldi cserkészlet, kettős identitás, magyarságnevelés, nyelvkészség, cserkészmozgalmak, kétnyelvűség*

### 1. Bevezetés

A magyar cserkészlet külföldön 1945-ben indult, a második világháború végén a szovjet hadsereg elől elmenekült sok tízezer magyar körében. Néhány elkötelezett cserkészvezető összegyűjtötte a különböző németországi és ausztriai menekülttáborokban tétlenkedő gyerekeket, hogy a silány, lélekromboló körülmények között egészséges foglalkozást, szórakozást nyújtsanak nekik, kirándulások, táborok keretében. Ebből az első kis magból alakult ki az a csoport, amely aztán 1948-tól kezdődően, a továbbvándorlások után és a világ négy sarkában letelepedve, megalapozta a (külföldi) Magyar Cserkészszövetséget, Stockholmtól Buenos Airesig és Vancouvertől Sydney-ig.<sup>1</sup> Ez a

---

\* Némethy Kesserű Judit, PhD, Clinical Professor of Spanish, New York University, New York. A Külföldi Magyar Cserkészszövetség Végrehajtó Bizottságának tagja, vezetőképző vezetőtiszte 1976 és 1998 között, a Teleki Pál Alapítvány igazgatója 2000-től, az American Hungarian Educators Association (AHEA) elnöke 2007 és 2012 között. E-mail: jn2@nyu.edu.

<sup>1</sup> Amióta 1948-ban betiltották a cserkészmozgalmat Magyarországon, kizárólag a külföldi Magyar Cserkészszövetség képviselte a magyar cserkészletet.

szövetség ma, 65 év után is él, 3500 aktív cserkésszel, akik közül már többen az alapítótágok dédunokái.

Annak, hogy a külföldi magyar cserkészlet ma is, negyedik generációs magyarok között is virágzik, óriási szerepe van a ma már nélkülözhetetlen magyarországi kapcsolatoknak, elsősorban a Balassi Intézet nyújtotta tanulmányi év lehetőségének.

## 2. A múlt

Szövetségünk működésének mottója, az „Emberebb ember, magyarabb magyar” nem változott az évek során. De amennyire a „magyarabb magyar” megfogalmazása az emigráció első éveiben magától értetődő volt, annyival élesebben kellett meghatározni az évek múltával – magunknak és gyermekeinknek –, mit is értünk ez alatt a fogalom alatt. A Magyarországról magunkkal hozott nevelési rendszerünk erősen hangsúlyozta a magyar értékek ápolását: népdalaink elsajátításától kezdve történelmünk alapos ismeretét, a magyarságismeret már külföldi cserkészletünk kezdetén is komoly szerepet kapott. Már az első kiképzési könyvben, a németországi lágerekben 1950-ben igen szerény körülmények között kiadott, 164 oldalas *A mi könyvünk* című kötet fele magyar történelemmel, néprajzzal, földrajzzal és irodalomtörténettel foglalkozott.

Ahogy a cserkésznemzedékek váltották egymást, és a nyelvkészség óhatatlanul gyengült, egyre égetőbbé vált a kérdés: mennyire tartsuk magunkat szigorúan a klaszszikus cserkészprogramhoz – vagy mennyire alakítsuk át a gyakorlati cserkész kiképzés és magyarságismeret arányát, hogy külföldi cserkészletünk továbbra is tükrözze az „emberebb ember, magyarabb magyar” eszményt.

Vezetői karunk mindenkor egyetértett abban, hogy magyar cserkészletet csak magyarul tartunk fenn. Vagyis csak olyan gyermekeket fogadunk el cserkésznek, akik tudnak magyarul. Nem, mintha nem hinnénk a Széchenyikben és Liszt Ferencekben. Tudjuk, hogy nagyon sok jó magyar van, aki nem beszél magyarul. De kétségtelen az is, hogy nagy általánosságban csak a nyelven keresztül juthatunk el egy kultúra elsajátításához, egy nép megismeréséhez. És mert kevesen vagyunk és energiánk véges, ha eredményt akarunk elérni, magyarul beszélő gyermekekre szorítkozhatunk csupán. Így az évek során egyre nagyobb súlyt kapott cserkésznevelési tevékenységünkben a magyarságismeret, s ezen belül a magyar nyelv ápolása. Ez természetesen azt is jelenti, hogy a gyakorlati cserkészismeretekre talán kevesebb idő jut. Egyik legnagyobb kihívásunk, hogy megtartsuk az egyensúlyt, vagyis ne „iskoláítsuk” el a cserkészletet, hagyjuk meg a romantikáját – és mindezt magyarul tegyük. Hogyan oldjuk ezt meg? Elsősorban próbarendszerünk, vagyis a cserkészlet „oktatási” anyagával, másodsorban vezetőképzésünk előfeltételeivel, harmadszor a kimondottan magyarsággal foglalkozó táborainkkal és kiadványainkkal és végül – ma már – magyarországi programjainkkal.

A kiscserkész már élete első összejövételén nyomatékos magyar élményt kap, amikor az első kiszámolót hallja, vagy az első népdalát megtanulja. Mindkettő elemi erővel árasztja a magyarságélményt, mert a ritmus, a dallam magyar hangulatot teremt, ugyanakkor a szöveg is helyes beszédre és főleg hanglejtésre készítet. A népmese tágitja a gyermek kifejezőképességét, szókincsét. Az alap konyhanyelv szókincsén túl a

próbarendszer fokozatosan egyre nagyobb tárgyi tudást is követel a cserkésztől. 10 éves korától sorra ismeri meg a hun-magyar mondakört, a nemzeti imádságokat, a Kárpát-medence tájegységeit és a történelmi fogalmakat. A 15-16 éves cserkész ismeretanyaga komoly tárgyi tudást követel tőle: a magyar néprajz, történelem, földrajz alapos ismeretét, a magyar tudósok alkotásait, a sportolók eredményeit.

A vezetőképző táborok mindig egy-egy mérföldkövet jelentenek az azokra felvett cserkészek életében. Amolyan „tűzpróbák”, mind nyelvtudásból, mind cserkész- és magyarságismeretből, mind pedig talpraesettségből, amelyekre majdnem minden fiatal nagy ambícióval készül. Szigorú egésznapos felvételi vizsga előzi meg, amelynek első része a magyar nyelvismeret. Ha ezen nem felel meg a jelölt, a vizsga többi része érvénytelen.

Először az őrsvetőképző táborra készül a 14 éves cserkész. Itt tanulja majd meg a vezetés gyakorlati részleteit, a tervezést, a módszertant, a vezetői „fogásokat”. Mindezt – ismétlem – magyarul, mert feltétel, hogy magyarul foglalkozzon a nálánál fiatalabakkal. A 10 napos tábort az 1960-as évek óta egy egész éves őrsvetői tanfolyam előzi meg, magyarságismereti anyagból: történelemből, földrajzi és néprajzi alapfogalmakból és néhány irodalmi műből. Úgy véltük, ha azt követeljük az őrsvetőtől, hogy izgalmas portyát tervezzen, olyat, ahol őrse tagjai például Rákóczi kurucaként a Felvidéken lesik a császár csapatait, ahhoz ismernie kell alapfokon a kuruc kor lényegét és a Felvidék földrajzát is. Ezt az anyagot a 70-es években kibővítettük, majd 2000 körül részben átirtuk, az új nemzedékek magyartudásához igazítottuk. A nyelvkészség fejlesztésére a 80-as évek végén hangsúlyosan ellátott írás-olvasás gyakorlatokat írtunk elő, amelyeket a jelölt naponta, otthon kellett elvégezzen (Némethyné Kesserű 1992b). Hozzáfüzhetem, hogy a hétvégi magyar iskolák jó része átvette tanfolyamunk anyagát a 13–14 évesek számára.

Segédtsízt- és cserkésztsíztképzésünk ugyanezt az elgondolást követi. Mindegyikhez előfeltételeket szabunk, amelyek közül a legnagyobb a Balassi Intézet, illetve a Szövetség magyarságismereti vizsgája történelemből, irodalomból, földrajzból és néprajzból.

Vezetőképzésünk követelményeinél megemlíteném, hogy ezek külföldi cserkészvilágunknak mind a négy kontinensére vonatkoznak. A tananyag egyformán kötelező Ausztráliában, Dél-Amerikában, Európában és Észak-Amerikában, ahol cserkészcsapatunk működnek. Így igyekszünk biztosítani, hogy a nagy távolságok ellenére cserkészeink magyar tudása aránylag egyöntetű legyen.

Magyarságnevelésünk harmadik területét a magyarságismereti táborok és tanfolyamok képezik, amelyekben cserkészpedagógia alkalmazásával kimondottan a magyar műveltséggel foglalkozunk. Már az 50-es években tartottunk a 16 éven felülieknek „érettségij” tanfolyamokat és táborokat történelemből, földrajzból, néprajzból és irodalomból. Ugyanakkor regőstáboraink a népi kultúrát tanulmányozták alaposan, mind szellemi, mind tárgyi vonatkozásaiban. 1976-ban a Corvina-táborok sorát indítottuk el a 18 éven felülieknek, amelyeket – rendszertelenül ugyan – még ma is megtartunk. Ezekben a magyar műveltség értékeit: irodalmunk, zenénk, képzőművészetünk néhány kimagasló alkotását tanulmányozzuk, izlelgetjük. Még Madách *Ember tragédiáját* is vé-

gigelemezzük. Ezen felül írást, fogalmazásgyakorlatokat (ún. „írói műhelyt”) iktattunk be a programba, amelyeket szókincsbővítő játékokkal és nyelvtornával egészítettünk ki. A verselemzéstől a naplóírásig, egy Sütő-darab előadásától a *Kékszakállú...* meghallgatásáig, a tábor minden mozzanata a magyar nyelvet és kultúrát szolgálja. A Corvina egyik legnagyobb eredménye, hogy cserkészeink felismerik nyelvünk szépségét, elmerülnek annak zamatában, csengésében, miközben betekintést kapnak a magyar kultúra kincseibe. Magunk között „ablaknyitogató” tábornak is hívjuk.

Corvina-elképzelésünk igen sikeres lett. De felmértük a problémát is: ahhoz, hogy a 18 éven felüli cserkészek kellőképpen értékeljék a magyar kultúrát, nyelvi előgyakorlatok is szükségesek. Tudvalevő, hogy a tizenéveseknél romlik legjobban a nyelvkészség. Ezért 1994-től új kezdeményezésünk a Zrínyi-tábor volt, amelyet eredetileg „nyelv művelő rovertábor”-nak hívtunk. Elképzelésünk az volt, hogy a 16 éveseknek egy valódi „vagány”, megerőltető program keretében alkalmat nyújtsunk a magyar nyelv gazdagítására, gyarapítására. Anyaga meglehetősen eklektikus, hídépítés után például szócsata következik, ahol az nyer, aki a legtöbb szinonimát tudja, vagy a legjobban elmondja egy-egy ritka szó jelentését. Szójátékok, versenyek váltogatják egymást. A tábor hangulata arra ösztökéli a cserkészeket, hogy lelkesen beszéljenek magyarul, hogy felfigyeljenek hibáikra, és hogy a maguk akaratából igyekezzenek jobban, szebben beszélni. Nagy öröm volt látni, hogy kellő ösztönzéssel, hangulatkeltéssel még a legkamaszabb korban levő fiatalok is lelkesen és komolyan törekedtek a csiszoltabb magyar beszédre. A tábort néhány év után szervezeti változások következtében meg kellett szüntetnünk. Ezt helyettesíti újabban egy magyarországi háromhetes nyári túra örsvezetők számára.

Magyarságismereti táborainkhoz sorolhatom még a Szövetség nyári iskoláját is, amelyet minden évben megtartunk a nyugat-New York állambeli Sík Sándor Cserkészparkban. Ezt a kéthetes tábort 8–14 éves szórványgyerekek számára rendezzük, magyarországi és külföldi pedagógusok együttműködésével. Alapfeltétel itt is, hogy a jelentkezők már beszéljenek magyarul.

Iskolánk része a nagy külföldi magyar iskola hálózatnak. Szövetségünk ugyanis régen felmérte, hogy a legjobb eredményeket akkor érjük el gyerekeink, fiataljaink magyar nevelésével, amikor ez a külföldi (hétvégi) magyar iskolákkal karöltve történik. A két intézmény a legtöbb városban szoros kapcsolatban is van egymással, sőt mondhatnánk: szimbiózisban él, egymást táplálja (Nagy–Papp 1998). A cserkészlet megadja a fiatalnak a magyartanuláshoz való indíttatást, az iskola megadja a keretet az ismeretek fokozatos és alapos elsajátításához. Sok esetben magukat az iskolákat a cserkészcsapatok tartják fenn, vagy ha nem is, cserkészvezetés alatt állnak. Így van ez rendjén, hisz mindkét intézménynek egy a célja: a magyar nyelv, magyarságismeret, magyar lelkület átadása. Sok esetben az iskolák átvették vezetőképző anyagunkat, azzal is előkészítve a cserkészeket az általunk előírt követelményekre.

### 3. A jelen

Ez a szépen felépített rendszer azonban Szövetségünk 50. éve, vagyis a 90-es évek körül már nem volt egészen kielégítő. A nyelvi nehézségek egyre inkább előtérbe kerültek. Több városban különböző szinten elharapódzott a felcserélő kétnyelvűség (Némethy-né Kesserű 1992a). Egyre nehezebben tudtuk tartani azt a művelődési szintet, amellyel cserkészeink magyar kiművelt emberfökké válhatnak. Kiképzési és vezetőképzési programunkat korszerűsítettük, átírtuk, nyelvezetét egyszerűsítettük. Vezetőképző táborainkat a kiképzés különböző fokain bevezettük a nyelvművelő programot, nyelvjátékokat.<sup>2</sup> Ezek az intézkedések mind segítettek a helyzeten. Ám amíg egyrészt a nyelvhasználat satnyulása ellen küszködtünk, új képlettel találtuk magunkat szemben cserkészeink magyar nyelvtudását illetően, elsősorban Európában és Észak-Amerikában: az 1989–90-es történelmi változás után Magyarországról és a Kárpát-medencéből jött családok gyerekei gyönyörű magyar beszédet hoztak a csapatokba. Tehát a régi, homogén gyerekanyaguk helyett, amelyben világosan körvonalazódott a 45-ös vagy 56-os emigráns leszármazott magyar nyelvi háttere, most egyes városokban a magyar beszéd minden skálájával találkozunk: kevert, botladozótól kezdve egészen a legújabb pesti zsongonnal fűszerezett, tökéletes kiejtésű beszédig. Így most már teljesen eltérő szintű csoportok számára kell programot és követelményeket előírunk, de az is csak ott érvényes, ahol számottevően sok az új jövevény. Világrészekre osztva, nagy vonalakban azt mondhatjuk, hogy Európában vegyesen másodgenerációs és újabban, „frissen jött” magyarok teszik ki a csapatokat; Észak-Amerikában főleg másod- és harmadgenerációs cserkészek, de amellet új magyarok is vannak a csapatokban, sőt vannak olyan új csapatok, amelyekben majdnem kizárólag ők teszik ki a létszámot, mint pl. Bostonban és most már New Yorkban is. Ausztráliában zömmel a 80-as évek után jött családok gyerekei, míg Dél-Amerikában kizárólag harmad-, sőt negyedgenerációs cserkészeink vannak. Ott ugyanis 1956 óta nem volt számottevő magyar bevándorlás.

A társadalmi (avagy történelmi?) háttér is erősen befolyásolja a helyzetet: Az északi féltekén az utánpótlást nemcsak a cserkészek gyerekei alkotják, hanem egyrészt magyarországi tudósok, üzletemberek, tanárok, diplomaták, vagyis ideiglenesen nyugaton tartózkodó értelmiségiek gyerekei (főleg az Egyesült Államok keleti partvidékén), másrészt a Kárpát-medence országaiból jött munkások, szegényebb sorsú magyarok, akik jobb megélhetés érdekében sokszor végleg kint maradnak. (Ez a helyzet pl. Németországban, Skandináviában, Kanadában). Ugyanakkor Dél-Amerikában a csapattagok majdnem kivétel nélkül az 1948-as vagy 56-os magyarok leszármazottai, akiknél ráadásul sok esetben az egyik szülő nem magyar. Tehát, míg egyik csapatban aránylag egyöntetű a cserkészek összetétele, egy emigrációs csoport, egy társadalmi osztály gyerekei, más csapatban az 56-os ivadék a délvidéki munkás vagy az új magyar konzul gyerekével kerül egy örsbe. E gyerekek kötődése a magyarsághoz és a befogadó or-

<sup>2</sup> Azóta, 2008-ban elektronikus Olvasási Különpróba Rendszert is létrehoztunk, hogy rendszeres olvasás által is serkentsük a fiatalok nyelvtudását. Öt próbát állítottunk fel 6-tól 16 éves cserkészek számára, egyre nehezebb szövegekből. Minden próba 20 olvasmányból áll. Az ezeket követő kérdésekre adott feleleteket a komputer javítja és pontozza (<http://www.kmcisz.org/>).

szághoz feltételezhetően különböző. Mert míg az egyik cserkész elsősorban argentínának vallja magát, és csak azután magyarnak, a másik esetleg nem érez különösebb lojalitást a befogadó ország iránt. Más annak a magyarságélménye, aki Magyarországon született és Magyarországra hazajár, nagyszülei, unokatestvérei vannak otthon, mint annak, aki csupán a szülői ház elbeszéléseiből, a cserkészeten vagy a magyar iskolán keresztül ismeri meg a magyarságot. Magyar nyelvtudása, magyarságtudata, identitása mindegyiknek más. Ennek ötvözése, kiegyenlítése ma külföldi cserkészletünk további sikeres életének kulcsa.

#### 4. A jövő

Számunkra lényegessé, mondhatni életmentővé vált annak lehetősége, hogy – főleg 1990 óta – az élő magyar nyelvvel, a konkrét Magyarországgal, a Kárpát-medence magyarlakta területeivel megismerkedhettünk. Cserkészkörutak, magyarországi regösszereplések, -táborok ma már szinte elengedhetetlen kellékei fiataljaink magyarságélményének. Mindezeket azonban messze felülmúlja az a páratlan hatás, amelyet egy egyéves tanulmányút jelent magyarságélmény és a magyar nyelv elsajátítása szempontjából. Ezért kérte a Külföldi Magyar Cserkészszövetség 1999-ben a magyar hatóságokat, adjanak lehetőséget egy magyarországi ösztöndíj létesítésére. Különösen hálásak vagyunk a magyar államnak a Magyar Nemzeti Erőforrás Minisztériuma és a Balassi Intézet által nyújtott tanulmányi ösztöndíjért, amelyet megszakítás nélkül immár tizenkét éve tart fenn, évi 30 nyugati diaszpórában élő magyar származású személy számára. Megalakulása óta több mint 300 diák részesülhetett ebben az ösztöndíjban, cserkész és nem cserkész egyaránt.<sup>3</sup>

A Balassi Intézet ösztöndíjas magyar nyelvi és magyarságismereti programja adja meg azt az egyedülálló lehetőséget, hogy a külföldön született magyar származású egyén, nyelvi és kulturális háttértől függetlenül részesüljön nemcsak saját szintjének megfelelő elsőrendű magyaroktatásban, hanem a mai Magyarország életébe, gondjaiba, eredményeibe is beelásson. Oktatási programja mindazt nyújtja, amit mi külföldön több mint 60 éve igyekszünk megadni: nyelvi, történelmi, irodalmi, földrajzi, néphagyományi ismereteket. De míg külföldön ezeket az ismereteket lényegileg mozaikokként, az ország kultúrája mellett adhatjuk csak át, a Balassi Intézetben a tanítást eleve színesebbé, valódibbá, teljesebbé teszi az élő valóság. A program azt nyújtja, amit mi külföldről sose tudnánk megadni: színház, múzeum, koncert, táncház, Parlament, szobor mind ott van, kiegészíti, szemlélteti a reggel tanultakat. Ezeket a szellemi hatásokat betetőzik a kirándulások az ország távoli pontjaira és Erdélybe, amelyek új távlatot adnak, megértetik a diákokkal a magyar nép sorskérdéseit. Így válik a szellemi élmény lelki élménnyé. Ösztöndíjasaink az erdélyi körutat említik mint egyéves ottlétük legmeghatározóbb élményét. Ugyanakkor kiemelik az egész program gazdagságát, a kutatási

<sup>3</sup> A Balassi-tanulmányév sikerén felbuzdulva, a KMCSZ 2003-ban középiskolai programot indított be 14–18 év közötti cserkészei számára. Hat kimagasló színvonalú vidéki és egy budapesti középiskola fogadja be őket egyéves tanulmányútra.

témák ezernyi lehetőségét és azt, hogy magyarországi évük élményében milyen nagy része van a tanári kar lelkesedésének, áldozatkészségének, türelmének és szeretetének.

A tizenegy év alatt az Intézet megértésről és rugalmasságról tanúskodott, amikor programját, kurzusait átalakította a megváltozott körülményeink alapján: a dél-amerikai és ausztráliai pályázók iskolai menetrendje nem teszi számukra lehetővé a szeptemberi kezdést? Keresztféléves, februári kezdésű képzést is elindított. Egyre fogytak a magyarul beszélő pályázók? Sebjaj, elfogadott olyanokat, akik nem tudnak magyarul, és új tanmenetet alakított ki számukra. A mai magyar társadalom és irodalom kérdései vagy a kulturális élet iránt van érdeklődés? Ilyen kurzust is beiktatott az Intézet a magasabb nyelvi szintű képzésbe.

Ezek által az elvi és gyakorlati intézkedések által az Intézet megteremtette azt a légkört, amelyben a külföldön született, sokszor csak részben magyar származású diákok magyar identitása kibontakozik. Valóban magyar érzelmű fiatalok kerülnek vissza országaikba, olyanok, akik visszaérkezve, tevékenyen bekapcsolódnak a közösségi munkába, a magyarságot képviselik.<sup>4</sup>

Ugyanakkor azonban szem előtt kell tartanunk, hogy fiataljaink kötődése kétfelé irányul. Fontos, hogy ezt a két kötődést egyesítsük. Az egyik lojalitás ne zárja ki a másikat. Ne legyen fiataljainknak két összeegyeztethetetlen „én”-je: *vagy magyar vagyok, vagy amerikai*, mint ahogy az *Inkubátor*<sup>5</sup> című filmben is láthattuk, amikor a lelkes cserkész-összejövetel után a fiú gyorsan átöltözik, leveti cserkészingét, nehogy a szomszéd fiú meglássa az idegen „én”-jét. A mi nyugati magyar mikrokozmoszunkban akkor érünk el eredményt, ha valahogy ezt a kettős gyökeret tápláljuk.

Ebben kérjük a Balassi Intézet segítségét is! Így például az oktatási programba olyan nyugati eseményeket, történelmi, irodalmi utalásokat lehetne beiktatni, amelyek ismerősek a diákok számára, és ezáltal módot adni arra, hogy a diákok tudatosan összevessek születési helyük kultúráját a magyarral. Néhány ötlettel illusztrálva, ilyen kérdésekre gondolok: Mi volt Németországban Könyves Kálmán idejében, vagy Svédországban Mátyás király idejében? A Mohácsi vész idejében mi történt Mexikóban? Cortés akkor verte szét az azték birodalmat, megkezdődött a spanyol „conquista”, hasonlóan ahhoz, mint ami a magyarokkal történt a török idők alatt. Mi volt Magyarországon, amikor a Mayfloweresek megérkeztek Bostonba? És mi történt Brazíliában az 1848-as szabadságharc táján? Érdekes módon ott is szabadságharcok folytak... Összehasonlító módszerrel valahogy így fogalmaznék: „Milyen előrelátók voltak királyaink! Szent István nemcsak törvényeket hozott, hanem felmérte, hogy az ország akkor lesz erős, ha benépesíti. Ugyanazt csinálta, amit az észak- és dél-amerikai elnökök a 19. és 20. században, ami által a mi nagyszüleink, dédszüleink itt letelepedhettek. László király kiváló diplomata volt: a pápa és a német császár közti vitában a pápa mellé állt, mert az messzebb volt, s így Magyarország függetlenségét jobban biztosíthatta. Hasonló ötlete volt Nixon elnöknek a szovjetek és a kínai kommunista kormány közti vitában: közeledett a kínai-

<sup>4</sup> Ezt a célt szolgálja a KMCSSZ idén beindított magyarországi gyakornoki programja is, amellyel azt szeretné elérni, hogy a fiatal felnőttek nyaranta olyan magyarországi cégeknél dolgozhassanak, amelyek nemcsak helyismeretüket bővítik, de mindkét fél részére szakmai összeköttetéseket is biztosítanak.

<sup>5</sup> Pignidzky Réka dokumentumfilmje (2009).



akhoz. Könyves Kálmán pedig már a 13. században törvényt hozott a boszorkányégetés ellen! Mikor volt utoljára boszorkányper az Egyesült Államokban?

Kissé félve írtam le a fenti bekezdést, attól tartva, hogy a magyarországi olvasó az otthoni oktatás kritikáját látja benne. Ellenkezőleg: mind a programot magát, mind a tanári kart kitűnőnek, sőt elsőrendűnek tartom! Csupán rá szeretnék világítani egy olyan sajátos dilemmára, amit a két identitás, két kötődés teremt, és amit, tudom, nehéz megérteni azoknak, akiknek egy hazája van, és abban élnek.

## 5. Összefoglalás

Ha elérjük, hogy a mai kanadai–magyar vagy svéd–magyar, vagy ausztrál–magyar, vagy braziliai ifjú mindkét kultúrában otthon érezze magát, mindkét kultúrát sajátjának vallja, kettős identitása többletet, értéket jelent majd számára. Érdemes megszívlelni, mert nemcsak a fiatal gazdagszik általa. A magyar származású nyugati ifjúság a magyarság támogatójává és szószólójává válhat, pozitívan befolyásolhatja a Magyarországról alkotott képet (imázst). Minden magyar származású egyén (sok esetben beleértve nem magyar házastársát is) tőkét jelenthet az összmagyarság számára. Mindannyiunk érdeke tehát, hogy ez valóra váljék. Így lesz hatásos összmagyar szempontból a Balassi Intézet és a Külföldi Magyar Cserkészszövetség együttműködése a magyar származású fiatalok magyarságnevelése terén, és így valósulhat meg az a cél, amelyet dr. Némethy György KMCSSZ-elnök az 1977-es közgyűlést megnyitó beszédében vázolt: „Mi legyen cserkészletünk magyarságnevelő munkájának hosszú távú célja? Cserkészeinkben egész életükre el akarjuk ültetni a magyarsághoz való tartozás érzését, hogy mindig tudatos legyen bennük a kapcsolatuk a magyar néppel, hogy adottságaiknak, körülményeiknek megfelelően ténykedő módon segítsék a magyarságot, ahol tehetik.”

## Irodalom

Nagy Károly–Papp László (szerk.) 1998. *A magyar nyelv és kultúra megtartása az Amerikai Egyesült Államokban – USA 1997*. Nyelv és Lélek Könyvek. Budapest: Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága. Anyanyelvi Konferencia.

Némethyné Kesserű Judit 1992a. Az amerikai magyar tizenévesek kétnyelvűsége. *Nyelvünk és Kultúránk* 84: 63–67.

Némethyné Kesserű Judit 1992b. Helyesírási és olvasási gyakorlatok külföldön vagy a magyart idegen nyelvként tanulók számára. *Nyelvünk és Kultúránk* 84: 68–72.

Némethyné Kesserű Judit 2001. Nyugati magyar oktatás. *Nyelvünk és Kultúránk* 115: 23–28.

Internetes irodalom:

<http://www.kmcssz.org/> Külföldi Magyar Cserkészszövetség

Szilvási Zsuzsanna\*

## MAGYAR BEVÁNDORLÓK NYELVI HELYZETE NORVÉGIÁBAN

### Abstract

After some waves of immigration a relative small number of Hungarian immigrants live in Norway today. They have their own associations like the Norwegian-Hungarian Association, the Circle of Friends of Hungarians and other meetings which play an important role in the retaining of the Hungarian language and culture. In addition the family can be the main scene of the retaining of Hungarian in Norway after the system of mother tongue education has been changed in the last few decades. This study gives insight into the level of my informants' knowledge of Hungarian.

**Kulcsszavak:** *magyarok, egyesületek, nyelvmegőrzés, anyanyelvtanulás, anyanyelvi tanár*

### 1. Bevezetés

Közismert, hogy a különböző, térségünket érintő problémás időszakokban valamennyi skandináv állam jelentős számú magyar nemzetiségű bevándorlót fogadott be. A Skandináviában élő magyarok számáról pontos adatokat azonban nem tudunk. Becslések szerint a svédországi magyarok száma közel 30 000-re, a finnországiaké 3000, a dániaiaké 2500 főre tehető, sőt Izlandon is él néhány magyar család.<sup>1</sup> A Norvégiában élő magyarság 3000-4000 fős létszámát tekintve<sup>2</sup> nem sorolható a nyugati magyar diaszpóra jelentős csoportjai közé, amelynek egyik oka a földrajzi tényező (távolság, klíma) mellett az ország korábbi, a maihoz nem hasonlítható, kevésbé fejlett gazdasági helyzete, ami nem volt vonzó a bevándorlók számára. Ma már hazánk szerteágazó kapcsolatokkal rendelkezik a skandináv államokkal, az észak-európai országok, köztük Norvégia, vonzó célországokká váltak a munkavállalás, esetleg letelepedés tekintetében is.

A magyar–norvég kapcsolatok hosszú ideig nem voltak jelentősek, ennek valószínűleg a két ország közötti nagy földrajzi távolság volt a fő oka. Említésre méltó eseményekről csupán a 18. századtól beszélhetünk, amikor egy-egy tudós, művész érkezett Norvégiába (Bíró-Sey–Dobos–Fáskerti–Sulyok 2000: 105). A 19. század közepén a két

---

\* Szilvási Zsuzsanna, PhD-hallgató, PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola; Kaposvári Egyetem, zsuszil@t-online.hu

<sup>1</sup> A norvégiai Magyarok Baráti Köre közlése alapján

<sup>2</sup> A norvégiai Magyarok Baráti Köre közlése szerint 3000 (<http://www.mbk-norvegia.no>), Kovács Andor adatai szerint 4000 magyar él ma Norvégiában (<http://www.nemzetismeret.hu/?id=7,21#>).

ország egymás iránti érdeklődése valamelyest megélnékült, akkor a norvég szellemi élet képviselői is érdeklődni kezdtek Magyarország iránt; mesterek, tudósok úti célja lett az ország. Ezzel párhuzamosan egyre több magyar – elsősorban tudós, művész – figyelmét keltette fel az abban az időben alig ismert észak-európai ország.

## 2. Magyarok bevándorlása Norvégiába a 20. században

### 2.1. Bevándorlási hullámok

Az első világháború utáni időből már vannak információk nem nagyszámú magyar származású bevándorlóról (Bíró-Sey-Dobos-Fáskerti-Sulyok 2000: 108). Ők mindenképp előtt iparosként, zenészként, valamint házasságkötéssel kerültek Norvégiába.

A második világháború erőteljesen megviselte Norvégiát – mind gazdaságilag mind pedig pszichésen. Ez a tény az országba bevándorolni szándékozókhoz való viszonyulását is meghatározta: azaz nem szívesen látta az idegeneket, a bevándorlókat (Bíró-Sey-Dobos-Fáskerti-Sulyok, 2000: 109–110). Ez alól kivételt talán csak a háború szörnyűségeit túlélő zsidó menekültek jelentettek; abban az időszakban több magyar zsidó család is érkezett Norvégiába, az 1950-es évek elején szerveződő hitközség a legnagyobb létszámot 1954–58 között érte el (Bíró-Sey-Dobos-Fáskerti-Sulyok 2000: 162).

A magyar bevándorlók igazán nagy hulláma az 1956-os eseményeket követően érte el Skandináviát, amikor körülbelül 2000 magyar menekült jutott el Norvégiába (Bíró-Sey-Dobos-Fáskerti-Sulyok 2000: 136).

Még az 1970-es évek végén is elég intenzívnek mondható a Norvégia iránti érdeklődés; akkor viszonylag könnyen kaptak politikai menedéj jogot a magyarországi menekültek, akik számára vonzóak voltak a kedvező munkalehetőségek és a magas életszínvonal. 1975–80 között, annak ellenére, hogy Magyarország minden eszközzel megnehezítette nemcsak a kivándorlást, de egyáltalán a nyugati országokba való utazást is, körülbelül 200 fő vándorolt ki Norvégiába (Bíró-Sey-Dobos-Fáskerti-Sulyok 2000: 142).

A határon túli magyarlakta területekről jellemzően a 80-as évek végén, a 90-es évek elején érkeztek az észak-európai országokba. Erdélyi magyarok nagyobb csoportokban 1989 után vándoroltak ki Norvégiába, mivel Skandináviába nem kellett külön vízumot kérniük. A délszláv háború következtében a volt Jugoszlávia területéről menekültek magyarok is, azonban az ő számukról sem kaphatunk pontos információkat, hiszen állampolgárság szerint és nem nemzetiség szerint jegyezték be a menekülteket (Bíró-Sey-Dobos-Fáskerti-Sulyok 2000: 142).

### 2.2. A bevándorlás okai, motivációi

A norvég nyelvpolitikával összefüggésben végeztem helyszíni kutatásokat Norvégiában, és ennek kapcsán vettem fel a kapcsolatot a helyi magyar közösséggel mint bevándorolt kisebbséggel, és egy kisebb felmérést is elvégeztem a körükben.

Összesen huszonöt főt kérdeztem meg; közülük hatan házasságkötés, családalapítás, öten pedig munkavállalás miatt mentek Norvégiába. Négyen az ottani, nyugodtabb élet reményében választották a skandináv országot. További négy esetben az akkori rendszer volt a kivándorlás oka, ugyancsak négy interjúalanyom a szülőkkel, három fiatal pedig egyetemi tanulmányok folytatása céljából érkezett Norvégiába. Vizsgálati alanyaim többsége 40 év alatti, tehát a fiatalabb korosztályhoz tartozik, ami nagymértékben meghatározza kivándorlásuk okait, amelyek között első helyen szerepel a munkavállalás, a családalapítás vagy a felsőfokú tanulmányok folytatása. Az idősebb norvégiai magyarok közül kerültek ki azok, akik a múlt rendszer politikája miatt hagyták el Magyarországot.

Ahhoz azonban, hogy valós képet kaphassunk a magyarok Norvégiába történő kivándorlásának okairól, elengedhetetlennek tartom több személy, illetve vélemény megismerését. Ezt a Magyarok Baráti Köre kiadásában néhány éve megjelent *Magyarok Norvégiában* című könyvében, (korábban az *MBK Híradó* című lapban) közzölt interjúk alapján, azok elemzésével teszem.

A 21 interjúalany a nevezett norvégiai magyar szervezethez közel álló, annak programjain rendszeresen részt vevő, esetleg abban vagy más magyarokat tömörítő, illetve segítő szervezetben tisztséget is vállaló személy. Valamennyien a skandináv államban már legalább húsz éve élő és dolgozó magyarok, akik kivétel nélkül szakmájuk elismert képviselői lettek, és kiválóan ismerik a bevándorlóként való boldogulás minden nehézségét. Pályájukból egyben életkorukra is következtethetünk, ezekben az esetekben kizárólag közép-, illetve idősebb korú magyar bevándorlókról beszélhetünk. Ennek megfelelően hazájuk elhagyását is más tényezők idézték elő, mint a mostani fiatal generáció elvándorlását. Házasságkötés céljából például csupán egy fő költözött Norvégiába, tanulmányok folytatása miatt szintén egy fő, norvégiai munkavállalás volt a kivándorlás oka további két személynél. Az interjúkban megszólalók döntő többsége életének ezt a komoly döntését az akkori rendszer sajátosságaira hivatkozva hozta meg. Legnagyobb részük 1956 után, néhányan az 1970-es 1980-as években, két válaszadó pedig közvetlenül a második világháború után menekült külföldre.

Egy másik érdekes kérdés a célország kérdése, azaz hogy miért éppen Norvégiában telepedtek le. Ez a legtöbbször – saját bevallásuk szerint – nem volt előre elhatározott; a Norvégiába menekülő magyarok túlnyomó többségénél az volt a döntő, hogy abban az időben az európai országok közül Svédország és Norvégia nyitotta meg leginkább kapuit a menekültek előtt. Sokukat az ausztriai menekülttáborokban informálták a norvégiai lehetőségekről, ami felkeltette érdeklődésüket, és az északi ország mellett döntöttek. Voltak olyanok is, akiket már ott tartózkodó ismerősök „csábítottak” Norvégiába. Elenyésző azok száma, akiket munkameghívás, illetve a képzettségüknek megfelelő jó munkalehetőség reménye vonzott Norvégiába. Ugyancsak kicsi azok aránya, akiknek tanulmányi okokból, valamint házasságkötés céljából esett a választása erre az északi államra.

A felmérés során megkérdezett magyarok tekintetében már sokkal dominánsabb a céltudatos és célirányos választás, hiszen a döntő kivándorlási okok a munkavállalás, a továbbtanulás és a családalapítás voltak.

A két csoportot alkotó megkérdezettek tehát életkorukat és azzal összefüggésben a kivándorlásuk okát, valamint a célország kiválasztásának módját tekintve jelentősen különböznek egymástól. Ilyen módon, azaz az általam megkérdezett és az interjúkötetben bemutatott norvégiai magyarok kivándorlási körülményeinek bemutatásával árnyaltabb, valósabb képet kaptunk a Norvégiába távozó magyarok motivációit illetően.

### 3. A kultúra és nyelv megtartásának, ápolásának lehetőségei

A nyugati szóránymagyarság kultúrájának és nyelvének megőrzésében a család mellett a különböző magyar intézmények kapnak kiemelkedő szerepet. Itt a legkülönbözőbb funkciókat betöltő intézményekre, egyesületekre kell gondolnunk, amelyek nagymértékben hozzájárulnak a Norvégiában élő magyarok egymás közötti, valamint a magyarországi és a világban másutt élő magyarokkal történő kapcsolattartásukhoz. Közösségépítő és nyelvmegtartó szempontból hasonlóan nagy jelentőséggel bírnak az egyes egyházi közösségek is (Pátkai 2003: 24).

A következőkben a norvégiai magyarok kultúra- és nyelvmegőrzéséhez segítséget nyújtó szervezetek, intézmények bemutatására teszünk kísérletet.

#### 3.1. Magyar egyesületek Norvégiában

##### 3.1.1. Norvég–Magyar Egyesület (Norsk–Ungarsk Forening)<sup>3</sup>

Az egyesület létrejöttének fő célja a norvég–magyar kapcsolatok fejlesztése, melynek egyik legalapvetőbb pillérét a kulturális kapcsolatok jelentik.

A ma működő egyesület az 1937-ben Oslóban megalapított *Den Norsk–Ungarske Forening* (A Norvég–Magyar Egyesület) néven megalakult egyesület jogutódjának tekinti magát (vö. Foreningens formålparagrafer, 1. Foreningens bakgrunn). A legfontosabb céljai között a következőket találjuk: a Norvégia és Magyarország közötti együttműködés és a két ország és polgárai közötti jobb megértés és baráti kapcsolat erősítése, valamint a norvég és magyar kormány és más szervezetek együttműködése annak érdekében, hogy megismertessék egymással többek között kultúrájukat, történelmüket és művészetüket (vö. Foreningens formålparagrafer, 2. Foreningens formål).

Az egyesület működésében a második világháború ideje és az azt követő, hidegháborús időszak természetesen törést okozott, csak az 1950-es évek második felében kezdődhettek meg a kísérletek a tevékenységek újbóli felélénkítésére. Ez szoros összefüggésben volt az 1956-ban Norvégiába menekült magyarok igényeivel, az egyesület ugyanis nagy segítséget jelentett a magyar menekültek beilleszkedésében, kezdeti nehézségeik leküzdésében (Bíró–Sey–Dobos–Fáskerti–Sulyok 2000: 9). Az ilyen jellegű szervezetek és intézmények iránti fokozott igényről tanúskodik az is, hogy 1960 és 1970 között Oslóban még kulturális központ is működött *Ungarsk Hjem* néven. Az érdeklődés fokozatos csökkenésével azonban a központ megszűnt.

<sup>3</sup> <http://www.nufo.no>

A Norvég–Magyar Egyesület életében a második fellendülés a rendszerváltással indult meg. 1993-ban újították fel az egyesületet, akkor elfogadta a közgyűlés az évtizedekkel korábbi határozatokat, ami a jogfolytonosságot is jelzi. Az egyesület rendszeres és időszakos rendezvényekkel igyekszik a Norvégiában élő magyarokat összetartani. A rendszeres programok közé tartoznak a magyar nemzeti ünnepekről való közös megemlékezések, a karácsonyi és újévi összejövetelek. Ezenkívül rendszeresen szerveznek kétnyelvű klubot gyermekeknek, amelynek keretében mind a magyar, mind pedig a norvég kultúra elemeivel, hagyományokkal ismerkednek a foglalkozásokon részt vevők. Mindezekon túl segíti a különféle kulturális tevékenységeket, az azokon alapuló cserekapcsolatok kialakítását, lebonyolítását, valamint magyarországi szervezeteket, csoportokat is támogat, ezenfelül kapcsolatot tart fenn a Magyarországon tanuló norvég egyetemi hallgatókkal is.

Mint ahogy tevékenységének felélénkülése és tagságának alakulása is szorosan kötődik az 1956-ban bekövetkező kivándorlási hullámhoz, ez a magyar egyesület képviseli legerőteljesebben az 1956-os eszméket is.

Az egyesület rendelkezik saját kiadvánnyal is, ez a *NUFO INFO*, ami azonban nem magyar, hanem norvég nyelven közli írásait – ez közvetett utalás a norvégiai magyar közösség nyelvállapotára; mindössze esetenként néhány verset jelentet meg párhuzamosan mindkét nyelven.

### 3.1.2. Magyarok Baráti Köre<sup>4</sup>

A norvégiai *Magyarok Baráti Köre* 1990-ben alakult Oslóban. A szervezet elődjének tekinti az 1930-ban létrehozott Norvégiai Magyar Egyesületet, amely csak néhány évig működött.

Ennek az egyesületnek a legfontosabb célja tagjainak és a többi norvégiai magyarnak az összefogása, a magyar kultúra, anyanyelv és hagyományok megőrzése. Az egyesületet a tagsági díjakon kívül nagyrészt norvég pályázati pénzekből működtetik. Mindezek érdekében tevékenységeihez tartozik magyar vonatkozású és magyar nyelvű programok szervezése, magyar, illetve magyar–norvég témájú könyvek és egyéb publikációk megjelentetése. Az egyesület számos olyan programot is szervez, amelyeknek keretében magyar művészeket, közéleti személyeket hívnak meg. Ezekkel a rendezvényekkel és kiadványokkal – azon túl, hogy az ott élő magyaroknak szólnak – a magyar kultúra, történelem, valamint irodalom megismertetését és népszerűsítését is kívánja szolgálni. Ez a szervezet is rendszeresen ad ki újságot, az 1992-től negyedévenként megjelenő magyar nyelvű *MBK Híradót*.

Emellett az MBK gondoskodik a gyermekek rendszeres magyar nyelvi és kulturális foglalkozásairól. A *Csincsele* gyermekcsoport Oslóban óvodás- és kisiskolás korú gyerekeknek rendszeresen, általában kéthetente biztosít lehetőséget a magyar nyelv és kultúra megismerésére, elsajátítására. Képzett pedagógusok foglalkoznak a gyerekekkel; külön csoportban a 3 évesekkel vagy fiatalabbakkal, és külön az idősebbekkel. Az aktuális foglalkozásokat néptánc tanulással kötik össze.

<sup>4</sup> <http://www.mbk-norvegia.no>

Külön honlap működik *HunNor* néven<sup>5</sup>, amelynek szerepe a Norvégiában élő magyarok összefogása, a kapcsolattartás, illetve az egymás közötti kapcsolatfelvétel megkönnyítése és információközlés a különböző magyar vonatkozású programokról.

Hosszú évek óta kedvelt oslói összejövetel az évente megrendezett Katalin-bál. Az egyik legfrissebb, rendszeresen megrendezésre kerülő program pedig a magyar táncház, amelyen gyermekek és felnőttek egyaránt részt vehetnek.

### *3.2. Magyar egyházi közösségek Norvégiában*

Oslóban – és a nagyobb, jelentősebb számú magyar közösséggel rendelkező városokban – rendszeresen tartanak magyar nyelvű istentiszteletet.

Magyar nyelven tartott protestáns, illetve katolikus miséken vehetnek részt az érdeklődők, azokat követően pedig általában szintén magyar nyelvű előadásokra, valamint kötetlen beszélgetésekre kerül sor.

A magyar nyelv gyakorlása mellett ezeknek a programoknak a magyar közösségek összekovácsolásában, a magyarországi vendégek meghívásával pedig az anyaországgal való kapcsolattartásban van nagyon fontos szerepük.

## 4. A norvégiai magyarok anyanyelvmegőrzésének és -tanulásának lehetőségei

Az anyanyelv megőrzésének és továbbadásának legkézenfekvőbb színtere és módszere a magánélet, a család szférájába tartozik. A szülők, amennyiben fontosnak tartják a magyar nyelv megőrzését, megtanítják gyermekeiknek, és ezt használják a velük való kommunikációban, ezen a nyelven mesélnek nekik. A magánéleti kommunikáció azonban csak az anyanyelv korlátozott használatára tehet képpé, ezért szervezett, szakszerű oktatásra is szükség van a teljes körű nyelvi kompetencia kialakítása érdekében. Norvégiában a magyar nyelv tanulására az állami iskolarendszer keretein belül az általános iskolában és az egyetemen van lehetőség.

Az általános iskolai anyanyelvtanulás lehetősége, annak feltételei, a tantárgy státusza azonban néhány évtized alatt megváltozott, ma már korántsem olyan népszerű, mint amilyen a megszervezés első éveiben volt. Az anyanyelvi oktatás ma sem szűnt meg teljesen, és a lehetőségek sem mindenütt egyformák. Vannak olyan iskolák, ahol ma is szívesen teljesítik a szülők anyanyelvi (vagy az újabb terminológia szerint: származásnyelvi) oktatásra vonatkozó igényeit, ezzel szemben más helyeken különféle okokra hivatkozva nem teljesítik az ilyen kéréseket.

A középiskolában nincs a bevándoroltak számára anyanyelvi oktatás, viszont lehetőség van arra, hogy a középiskolások magántanulóként érettségizzenek magyarból; az utóbbi években 4–6 tanuló élt ezzel a lehetőséggel (Bíró-Sey–Dobos–Fáskerti–Sulyok 2000: 174).

---

<sup>5</sup> <http://www.hunnor.net>

#### 4.1. Iskolai anyanyelvtanulás Norvégiában

Norvégiában a bevándorlók gyermekeinek lehetőségük van az általános iskolában anyanyelvi oktatásra. Ez azonban nem mindig volt így, az anyanyelvi oktatás szabályozása az utóbbi években többször változott. Az 1980-as évektől vezették be a migránsok anyanyelvi oktatását, amikor nagy számban érkeztek az országba – elsősorban ázsiai – munkavállalók és menekültek. Abban az időben volt néhány magyar anyanyelvű tanár is, akik különböző iskolákban tanították a magyar kisiskolásokat.

Ezt a gyakorlatot szüntette be az 1987. évi tanterv (M87), amelynek legfőbb célkitűzése a bevándorló gyerekek funkcionális kétnyelvűsége lett. Ez pedig egyrészt azt követelte meg, hogy ezek a gyerekek jól boldoguljanak a norvég nyelvvel, ami elengedhetetlen a norvég társadalomba való beilleszkedésükhöz, valamint a későbbi érvényesülésükhöz és a munkapiaci versenyképességükhöz. Másrészt viszont előírja azt is, hogy a migránsok őrizzék meg gyökereiket, ennek pedig az anyanyelvi kompetencia az egyik legfontosabb eleme. Ezen az alapon működött a magyar gyermekek ún. centralizált oktatása, ami azt jelentette, hogy kijelöltek egy iskolát, és oda gyűltek össze a gyerekek délután magyar órára. Ezen kis csoportos, gyakran egy-két fővel folyó foglalkozások heti óraszámja időszakoktól függően egy és négy óra között változott, az órákon a nyelv tanítása mellett a kultúra, történelem és földrajz oktatására is hangsúlyt fektettek (Bíró-Sey-Dobos-Fáskerti-Sulyok 2000: 174). Ezek a kis csoportok különböző kulturális programokat is szerveztek, hogy alkalmat teremtsenek a norvégiai magyar közösségek összejövetelére. Az ilyen foglalkozásokon részt vett gyerekek közül voltak, akik később magyar gimnáziumban tanultak és tettek érettségi vizsgát, mások felsőfokú tanulmányokat folytattak vagy munkát vállaltak Magyarországon (Bíró-Sey-Dobos-Fáskerti-Sulyok 2000: 176).

Nagy változást a nem norvég anyanyelvű gyerekek anyanyelvi oktatásának szabályozásában az 1997-es tanterv (Læreplan '97) hozott. Az ebben a tantervben megfogalmazott cél a norvég társadalomba integrált ember nevelése, amelyben az anyanyelvi, illetve származásnyelvi oktatás már nem kapott helyet.

A legújabb rendelkezések szerint a fentebb bemutatott típusú anyanyelvi oktatás nem fog a jövőben folyni, csupán a norvég nyelvet még nem megfelelő szinten ismerő bevándorló gyerekek anyanyelvi segítésére van lehetőség, addig, amíg el nem éri a befogadó ország nyelvén azt a szintet, ahol biztonságban érzi magát az oktatási folyamatban. Ez a módszer megfelel a Skutnabb-Kangas-féle kategóriák közül a nyelvcsere-típusnak.

Az általam megkérdezett norvégiai magyarok – a ma huszon- és harmincévesek – arról számolnak be, hogy az ő iskoláskorukban járt minden nem norvég anyanyelvű gyermeknek az általános iskolában heti két óra anyanyelvi oktatás. Több éve azonban – a fent említett tantervi változtatások velejárójaként – megszűnt az anyanyelvi oktatás ilyen jellegű támogatása, finanszírozása.

Általánosan elterjedt gyakorlat az óvodákban és iskolákban anyanyelvi asszisztensek/tanárok alkalmazása. Az elsődleges cél a norvég nyelv elsajátításában történő segítségnyújtás. Az „anyanyelvi tanár” intézményét az egyik válaszadó csupán egy



félrevezető ajánlatnak minősíti, élő értelmező szótárként fogja fel. Indokolja ezt azon ismereteivel, amelyeket családtagjaitól szerzett, ugyanis testvére és házastársa is dolgozott korábban anyanyelvi tanárként. Az ő információi alapján mondjuk azt, hogy az „anyanyelvi óra” keretein belül valójában nem az anyanyelv (és irodalom) tanítása történik, hanem a tanár elmagyarázza a tanulók által nem értett norvég fogalmakat, kifejezéseket azok anyanyelvén. Ezzel is tulajdonképpen a nem norvég anyanyelvű gyermekek norvég nyelven, norvég iskolában folyó oktatását kívánják segíteni, azaz az integrálódásukat (közvetve pedig a nyelvcseréjüket végül az asszimilálódásukat) támogatni.

Ma a bevándorlók gyermekeinek anyanyelv-elsajátítására marad a család, a szülők közreműködése. A norvég állam ugyanis az anyanyelv tanítását első sorban a család feladatának tartja, ami a sok, különböző kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező gyermek esetében teljesen érthető. Norvégiában ugyanis ma több mint 200 országból származó bevándorló él, ennek megfelelően százas nagyságrendben mérhető az általuk anyanyelvként használt nyelvek száma; már csak ezen oknál fogva sem tudja az állam valamennyit támogatni. Ma már valójában csak a legnagyobb számú csoportokat adó (ázsiai és afrikai) bevándorlók esetében létezik támogatás anyanyelvi oktatásra.

#### 4.2. A norvégiai magyarok nyelvmegtartási hajlandósága

2007-ben kérdőíves felmérést végeztem a Norvégiában élő magyarok körében egyrészt arra vonatkozóan, hogy milyen szinten tudnak norvégul és hogyan szereztek nyelvismereteiket, másrészt pedig, hogy milyen módon sajátították el a magyar nyelvet és milyen eszközökkel, módszerekkel őrzik anyanyelvüket, amennyiben ezt egyáltalán teszik. A vizsgálatban különös figyelmet szenteltem a magyar bevándorló szülők már Norvégiában született gyermekei magyar nyelv-tudásának, valamint nyelvtanulási lehetőségeinek.

##### 4.2.1. A norvég nyelvi kompetenciáról

Először a megkérdezettek norvégiai életbe történő integrálódásának alapvető eszközét, a **norvég nyelvtudásuk** szintjét mutatom be. A huszonkét **első generációs bevándorló** közül négy **anyanyelvi szinten**, kilenc **felsőfokon**, illetve **folyékon** (nagy részük nyelvvizsgával is rendelkezik), öt **középfokon**, illetve haladó szinten vagy **jól** beszél és ír norvégul. Hárman pedig **most tanulják** a nyelvet. Persze ezek az eredmények nem meglepőek, hiszen a válaszadók nyelvtudása szorosan összefügg a Norvégiában eltöltött idő hosszával. A megkérdezettek több, mint kétharmada legalább öt éve él ebben az országban, közülük is a legtöbben eddig 5–10, valamint 20–30 évet töltöttek Norvégiában, ezenkívül öten több, mint 30 éve élnek ott. Ők azok, akik elég hosszú időt eltöltöttek már a skandináv országban ahhoz, hogy másodnyelvi, vagy felsőfokú szinten, de mindenképp magas színvonalon tudjanak norvégul. A fennmaradó öt fő tartózkodik kevesebb, mint öt éve, közülük is három személy egy évnél rövidebb ideje Norvégiában, ők azok, akik alacsonyabb szinten ismerik a nyelvet, vagy éppen most tanulják.

A válaszadók döntő többsége **autodidakta** módon vagy **tanfolyamon, esti iskolában**, esetleg a kettő kombinációjával tanulta, illetve tanulja a nyelvet. Négy olyan megkérdezett van, aki gyermekként érkezett Norvégiába, így ők természetesen **óvodában vagy/és iskolában** szerezték norvég nyelvtudásukat.

#### 4.2.2. Magyar nyelvhasználati lehetőségek

A **magyar nyelvet** az általam megkérdezettek valamennyien **anyanyelvként** használják, és még anyanyelvi környezetben, Magyarországon vagy Erdélyben sajátították el. Válaszadóim csaknem 73%-a **napi rendszerességgel használja** a magyar nyelvet. Leginkább azért, mert nagy részüknek magyar az élet- vagy házastársa, és köztük magyarul zajlik a mindennapi kommunikáció. Öt fő mondta azt, hogy hetente többször használja anyanyelvét, és csupán egy személy válaszolta azt, hogy hetente csak egy-két alkalommal van lehetősége a magyar nyelv használatára. A válaszokból jól látszik, hogy a Norvégiában élő magyarok ezen csoportja jellemzően nagy gyakorisággal és rendszeresen használja anyanyelvét szóban és/vagy írásban. Erre a legnagyobb arányban –mint már említettem– elsősorban **szűkebb családjukban** valamint **tágabb család körben** és **barátokkal** e-mailen, telefonon és más telekommunikációs eszközön keresztül kerül sor. Ezenfelül három olyan esettel is találkoztam, hogy a munkahelyen is nyílik magyar nyelvű kommunikációra lehetőség egy magyar anyanyelvű munkatárssal. Nem elhanyagolhatóak azok a válaszok, amelyek a **többi norvégiai magyarral való kapcsolattartást** említik az anyanyelv használatára történő lehetőségként. Mindemellett természetesen többen tartják szinten magyar nyelvtudásukat rendszeres olvasás, esetleg naplóirás segítségével, általában azok, akik nem találnak más módot rá.

Válaszadóim valamennyien fontosnak tartják az anyanyelv ápolását és használatát, sőt harmaduk különösen fontosnak ítéli azt.

Elengedhetetlennek tartom a **második generációs norvégiai magyarok** nyelvi helyzetét is megvizsgálni. Ehhez információkat előbbi válaszadóim gyermekeire vonatkozóan kaptam. Ezeknek a már Norvégiában született, mindkét vagy egyik szülőn keresztül magyar származású– fiataloknak és gyermekeknek a magyar nyelvtudása különösen izgalmas kérdés. A válaszadók egy részének – ami viszonylag fiatal korokkal magyarázható – még nincs gyermeke, ezért összesen 23 gyermekről adtak a szülők információkat.

A kapott adatok szerint a felmérésben résztvevő, második generációt alkotó norvégiai magyarok életkori megoszlása a következőképpen néz ki: hét gyermek 6 évnél fiatalabb, négyen 7–10 évesek. Két fiatal a 11–20 év közötti kategóriába sorolható, ötven 20–30 év közöttiek és ötven 30 évesnél idősebbek. Megközelítőleg azonos a 15 éves vagy annál fiatalabb gyermekek és a legalább 16 éves fiatalok száma, ami természetesen összhangban áll a kivándorló szülők már ismertett életkori megoszlásával.

A gyermekek magyar nyelvtudásának vizsgálatánál meghatározó tényező, hogy mióta, illetve mennyi idősebb koruk óta élnek Norvégiában. E szempont szerint igencsak homogén csoportot alkotnak, ugyanis hárman egészen fiatalok (4 évesnél fiatalabb) voltak Norvégiába érkezésükkor. A többiek, 16 fiatal már Norvégiában született. Ez a tény felveti azt a kérdést, hogy ezek a születésüktől, illetve életük legkorábbi szakaszá-

tól Norvégiában élő, a norvég társadalomban szocializálódó, a norvég nyelvvel a legkülönbébb csatornákon keresztül kapcsolatba kerülő, a nyelvi hatásokra is a leginkább fogékony emberek rendelkeznek-e magyar nyelvismerettel, és ha igen, milyen szintű nyelvismerettel. A hozzám beérkező adatok alapján ebből a szempontból is homogénnek mondható a norvégiai magyarok második generációja. Tizenöt fő ugyanis – a szülő megítélése szerint – **anyanyelvi szintű magyar nyelvtudással** rendelkezik vagy **folyékonyan beszél** a nyelvet. Öten középszinten tudják használni a magyar nyelvet, további két gyermek pedig még olyan korú, hogy esetükben nem beszélhetünk nyelvtudásról. Egy esetben kaptam olyan információt, hogy a válaszadó már felnőtt korú gyermeke csupán néhány magyar szót tud, valójában egyáltalán nem beszél magyarul. A személyek közül, akikről az információkat kaptam, tizenkilenc fő **családjában, szüleitől vagy egyik szülőjétől tanulta a magyar nyelvet**, ketten – az idősebb korosztályhoz tartozók, akiknek gyermekkorában még jobb lehetőségeket és feltételeket biztosítottak a bevándorlók gyermekeinek szóló intézményi anyanyelvi oktatáshoz, tehát iskolában sajátították el, további két gyermek pedig még Magyarországon tanulta a magyar nyelvet. Csaknem mindannyian **naponta használják a magyar nyelvet, leginkább családjuk körében**. Csak heten használják a nyelvet **hetente néhány alkalommal** vagy annál ritkábban. Egy fő szinte soha nem használja a magyar nyelvet. A válaszokban a **magyar nyelv használati területeként a család** mellett még a **barátok és az ismerősök** szerepelnek, de teljes mértékben döntő a család szerepe.

Ebből a vizsgálatomból egyértelműen kiderül, hogy a norvégiai magyarok második generációjának magyar nyelvismeretét – egyetlen egy kivétellel – a szülők nagyon jó színvonalúnak ítélik meg, amiben meghatározó szerepet a magyar anyanyelvű szülők (mindkettő vagy az egyik szülő) játszanak vagy játszottak. Az eredmény, miszerint az első generációs kivándorlók valamennyien fontosnak tartják anyanyelvük ápolását, tulajdonképpen magában foglalja gyermekeik magyar nyelvtanulásához való viszonyulását. Ők ugyanis nemcsak a saját, hanem gyermekeik esetében is kimondottan fontosnak tartják az anyanyelv megtartását az új hazának választott idegen országban is.

## 5. Összefoglalás

A viszonylag kis létszámú, az anyaországtól nagy távolságra élő magyar bevándorló szóránykisebbség számára a magyar nyelv és kultúra megtartása és ápolása szempontjából a legfontosabb közösség a család, mindenekelőtt a magyar származású szülők vagy szülő, valamint a magyar házas- vagy élettárs, miután az állam kivonult a hivatalos keretek megteremtéséből, és magánügynek tekinti a nyelv ügyét.

A második generációtól kezdődően fokozódik az esély a magyar identitás gyengülésére, a magyar nyelvtől és kultúrától való eltávolodásra, amit nagymértékben befolyásolnak a vegyesházasságok, de itt is nagy szerep jut a családoknak, a magyar közösséghez való kötődésnek – amint ezt a reprezentatív mintán végzett felmérés is igazolta. A család mellett a különböző egyesületek, társaságok és egyházi közösségek, valamint ezek rendezvényei segít(het)ik a magyar kultúra és nyelv ápolását e távoli európai befogadó országban.

## Irodalom

Bíró-Sey Katalin–Dobos Éva–Fáskerti Mária–Sulyok Vince (szerk.) 2000. *Magyarok Norvégiaiban*. Oslo: Norvégiai Magyarok Baráti Köre.

Pátkai Róbert 2003. A nyugati magyarság jövője. *Nyelvünk és Kultúránk* 4: 20–28.

## Internetes források

*Læreplan '97* Forrás: <http://skolenettet.ls.no>

*Mønsterplan 87* Forrás: <http://skolenettet.ls.no>

*Nemzetismeret* Forrás: <http://www.nemzetismeret.hu>

*Norvég-Magyar Egyesület* Forrás: <http://www.nufo.no>

*Norvégiai Magyarok Baráti Köre* Forrás: <http://www.mbk-norvegia.no>

Misad Katalin\*

## A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV/HUNGAROLÓGIA OKTATÁSA A POZSONYI COMENIUS EGYETEMEN

### Abstract

Hungarian has been taught as a foreign language and the Hungarology Education for almost twenty years at the Department of Hungarian Language and Literature at the Philosophy Faculty of the Comenius University in Bratislava (FF UK). These classes are taught as language and literature courses as opposed to language practices. The teaching methods are most strongly influenced by a single important factor – the diversity of language skills of the students. The majority of the students who study Hungarian as a foreign language are those who have attended primary or secondary schools with Slovak as the medium of instruction, but have at least one parent who has Hungarian as the mother tongue. Those students, thus, speak Hungarian to a certain degree already. For them, the goal is to enrich their language skills and focus on building knowledge of Hungarian language, history and culture. There are also some students who do not speak Hungarian at all. For them, language training is carried out in the form of intensive language instruction. The educational program, however, expects that these students by the time they finish their studies, reach the same level of proficiency in Hungarian as their colleagues who already spoke some Hungarian on entering the Faculty. One more important factor is that Hungarian instruction takes place in Bratislava, a predominantly Slovak language environment; therefore contact with everyday use of Hungarian is minimal. The end result for these students is a minimal level of proficiency in Hungarian.

**Kulcsszavak:** *a hungarológia mint terminológia, magyar mint idegen nyelv szak, Pozsony*

### 1. Bevezetés

Nyelv és kultúra egységének, illetve egységes közvetítésének tekintetében nyilvánvaló, hogy a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia ügye mind a kutatásban, mind a gyakorlatban elválaszthatatlanul összetartozik. Miközben azonban a magyar mint idegen nyelv fogalmának értelmezése Szépe György és Éder Zoltán tipológiai rendszerezésének köszönhetően viszonylag gyorsan kikristályosodott, sőt oktatási-módszertani

---

\* Misad Katalin PhD, Comenius Egyetem, Pozsony, misadova@fphil.uniba.sk

gyakorlata is megtalálta helyét az alkalmazott nyelvészetben, a hungarológia viszonylatában máig sem alakult ki megnyugtató szakmai megegyezés, csupán praktikus-pragmatikus szinten látszódnak körvonalazódni keretei (vö. Szűcs 2003: 182). Eszerint a hungarológiai képzés fő feladata a magyar mint idegen nyelv és a magyar kultúra oktatása, illetve közvetítése, különös tekintettel e nyelvre és e kultúrának az összetartozására, továbbá más nyelvekkel, kultúrákkal kapcsolatban feltárható összefüggéseire. A hungarológia tárgya és a belőle adódó tevékenység alapvető irányai azonban elsősorban attól függően alakulnak, hogy célnyelvi (magyarországi) vagy bázisnyelvi (külföldi) szinten folyik-e a magyar mint idegen nyelv oktatása, illetve a hungarológiai képzés. Ám szakmai körökben e tekintetben is újabbnál újabb kérdések merülhetnek fel – mint például: egyáltalán megvan-e mindkét összetevőre az igény; milyen intézményi-szervezeti keretekben folyik a tevékenység; melyik korosztálynak, milyen szinten és milyen képzési céllal történik az oktatás stb. –, hiszen köztudott tény, hogy a nyelvtudás különböző szintjei, a tanulási célok és motivációk sokfélesége, valamint a tanulmányi keretek eltérései meglehetősen differenciált tipológiát eredményeznek (vö. Szende 2003: 116, Szőnyi 2003: 181, Szűcs 2003: 182–183).

## 2. A pozsonyi hungarológiai képzés rövid története

A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kara az 1990/1991-es tanévben hirdette meg először a magyar mint idegen nyelv szakot. Mivel az egyetem különböző tárgyi és személyi feltételek hiánya miatt nem tudta biztosítani a speciális igényű hungarológiai képzést, a szak önmagában nem volt teljes értékű: egészen a kreditrendszer bevezetéséig egy másik szakkal – kötelezően a szlovákkal – kellett párosítani. A magyart mint idegen nyelvet a kezdeti időszakban két-, majd háromévenként hirdették meg, oktatását az egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke biztosította. Az 1990-től napjainkig felvett hallgatók száma harminckettő, nekik az oktatási program szerint a nyolcadik vagy a tizedik (a bakkalaureátusi képzésben részesülőknek a hatodik) félév végén államvizsgát kell tenniük magyar nyelvből és irodalomból. Mellettük azonban vannak olyan hallgatók is, akik egy-egy négyzemeszteres tanfolyam erejéig más szakról látogatják a tárgyat (pl. levéltáros vagy történelem szakos hallgatók), velük a tanulmány egy későbbi szakaszában foglalkozunk majd.

A magyar mint idegen nyelv szak a tanterv szerint elsődlegesen filológiai jellegű. A hallgatók egy része vegyes házasságban született (melyben az egyik szülő anyanyelve a magyar), általános és középiskolai tanulmányaikat azonban szlovák nyelven végezték. A szlovák anyanyelvű szülőjükkel szlovákul beszélnek, a magyar anyanyelvű szülőjüktől viszont egy bizonyos szinten megtanultak magyarul. A magyarnak egy – a mindennapi beszédhelyzetekben használt – kontaktusváltozatát beszélik, a magyar standarddal többnyire csak egyetemi tanulmányaik, illetve az esetleges magyarországi részképzés folyamán találkoznak. Bár a magyar mint idegen nyelv belső tipológiája e tekintetben nem egységes (vö. Éder 1991: 188–193, Kontra 1991: 139, Szépe 1991: 158), ezek a hallgatók a magyart többnyire második nyelvként tanulják. Anyanyelvüket, a szlovák mellett a magyart, ugyanis mindennapi használatú nem-anyanyelvként beszélik, hiszen

magyar anyanyelvű szülőjükkal (esetleg más hozzátartozójukkal) ezen a nyelven (is) naponta kommunikálnak. A hallgatók másik része egynyelvű (szlovák) nyelvközösségben él, mindkét szülője szlovák anyanyelvű, s általános és középiskolai tanulmányai során anyanyelve mellett egy nem-anyanyelvet (angol, német, esetleg orosz, francia) is elsajátított valamilyen fokon. Ők a magyart az anyanyelvvel a mindennapi használatban nem váltakozó idegen nyelvként tanulják (vö. Éder 1991: 193–195, Kontra 1991: 140, Szépe 1991: 152). Mivel a pozsonyi egyetemen a magyar nyelv oktatása forrásnyelvi környezetben folyik, az élőnyelvi kapcsolat minimális: ez utóbbi hallgatók magyar szót szinte csak a tanórákon hallanak.

### 3. A motiváció szerepe a nyelvelsajátításban

Mind a második, mind az idegen nyelv elsajátításának sikerességét nagyban befolyásolja a nyelvtanulók motiváltsága. Az első találkozás alkalmával a hallgatók egy kérdőívet töltenek ki, melynek segítségével mindenekelőtt a szak iránti érdeklődés okait, hátterét próbáljuk meg felmérni. Mivel nem tudjuk, milyen fokon beszélnek, illetve hogy beszélnek-e egyáltalán a magyart, külön magyar és szlovák nyelvű kérdőívet is készítünk. Annak ellenére, hogy néhányan már a kezdetekkor jól beszélnek magyarul, ez ideig valamennyi hallgató a szlovák nyelvű kérdőívet töltötte ki. A továbbiakban a teljesség igénye nélkül közzé teszünk néhány érdekes, esetenként elgondolkodtató választ, amelyek elemzésére egy korábbi tanulmányunkban vállalkoztunk.

Arra a kérdésre például, hogy miért választották a kérdéses szakot, a legtöbben azt válaszolják, hogy tökéletesíteni szeretnék (saját bevallásuk szerint) alacsony szintű magyarnyelv-tudásukat, de vannak olyanok is, akiket a Magyarország és Szlovákia közötti „reményteljes” gazdasági és kulturális kapcsolatok motiválnak. Idézzünk néhányat a válaszok közül: *„Szeretnék megtanulni magyarul, hogy ezen a nyelven beszélhessek közeli hozzátartozóimmal.”* *„Kiskoromtól kapcsolatban vagyok a magyar nyelvvel (anyukám magyar), ezért szeretnék megtanulni helyesen írni, beszélni és olvasni magyarul”.* Vagy: *„Anyukám és a nagyszüleim magyarok, de az én magyar szókinccsem elég szegényes. Tetszik nekem ez a nyelv, szeretnék jól beszélni magyarul.”* Vannak olyanok is, akik személyes jó benyomásaik vagy a magyarokról szerzett kedvező információk hatására érdeklődnek a magyar nyelv iránt: *„Tetszik nekem a magyarok mentalitása, a kultúrájuk, szívesen látogatom az országukat.”*

Arra a kérdésre, kivel beszélnek magyarul a hallgatók, ilyesféle válaszok érkeznek: *„Édesapám részéről az egész család magyar, édesanyám apja is magyar volt, az édesanyja is tudott magyarul, ahogy az én anyukám is tud. Otthon azonban szlovákul beszélünk, mert nekem így könnyebb. A nagyanyámmal beszélünk csak magyarul, mert ő nem tud jól szlovákul.”* Vagy: *„A nagyapám és a nagynéném tudnak magyarul, velem azonban sohasem beszéltek ezen a nyelven. Ma ez hátrányt jelent számomra.”* Egy másik válasz: *„Az édesanyám magyar nemzetiségű, a rokonaim Dunaszerdahely mellett élnek. Minden nyáron náluk töltök pár napot, ilyenkor igyekszem mindenkivel magyarul beszélni.”* Akad azonban az adatközlők között olyan is, akinek még csak magyarul tudó ismerőse sincs.

Érdekel bennünket az is, hogy a hallgatók egyetemi tanulmányaik befejezése után hol szeretnék majd hasznosítani magyarnyelv-tudásukat. Saját bevallásuk szerint például: *„Dél-Szlovákiában, ahol elég sok a szlovák–magyar közös vállalkozás.”* Vagy: *„Tőlünk nyugatabbra, valamelyik uniós országban, egy olyan cégnél, ahol éppen a kis nyelvek ismeretére van szükség.”* A többség elsősorban tolmácként vagy fordítóként szeretne elhelyezkedni, mások az üzleti életben szeretnék kamatoztatni nyelvtudásukat.

Kíváncsiak vagyunk arra is, vajon olvasnak-e a hallgatók magyarul, illetve követik-e a magyar tévécsatornák és rádióadók műsorait. A válaszokból kiderül, hogy néhány tévéműsort, főleg filmsorozatot néhányan figyelemmel kísérek, ám egyáltalán nem vagy csak nagyon kevesen olvasnak magyarul. Például: *„Eddig nem nagyon olvastam magyarul. Mióta jelentkeztem erre a szakra, itt-ott elolvasok egy mesét vagy átlapozok egy-egy magyar folyóiratot.”* *„Olvasok, kicsit tovább tart, mintha szlovákul olvasnék. Inkább csak magyar nyelvű újságokat, lapokat olvasok.”* Vagy: *„Mivel kollégiumban lakom, nem áll módomban tévét nézni. Tekintettel szegényes magyarnyelv-tudásomra, nem olvasok ezen a nyelven.”* Más: *„Folyóiratokat, néha szépirodalmat, de sokkal nehezebben megy, mint a szlovák nyelven való olvasás.”* Magyar nyelvű rádióműsort egyetlen megkérdezett sem hallgat.

Végül ismert magyarok nevét soroljuk fel a kérdőívben, s arra kérjük a hallgatókat, kössék őket konkrét történelmi eseményhez, illetve valamely művészeti ághoz. A legtöbben Liszt és Bartók nevét hallották már, de Lisztről sokan nem tudják, hogy magyar volt: német vagy osztrák zeneszerzőnek hiszik. Mikszáth, illetve Ady nevével csupán néhány szlovák műfordító munkássága kapcsán találkoztak. Mindössze egy-egy hallgató tudja konkrét történelmi eseményhez kapcsolni Rákóczi vagy Kossuth nevét, Munkácsyról azonban még egyikük sem hallott. Az egyik hallgató így vélekedik tájékozatlanságáról: *„Azt hiszem, nagy hiányosságaim vannak. A nevek többsége ismerős ugyan, de hogy valamihez kössem is őket, az nem megy”* (lásd Misad–Hurka 1998: 95–96).

A fenti felmérést azért tartjuk szükségesnek elvégezni, hogy lássuk, milyen alapokra építhetünk, s ennek ismeretében hogyan alakítsuk ki a nyelvi gyakorlatok óraszerkezetét. Az eredményeket ezúttal nem kívánjuk elemezni, annyit azonban elmondhatunk: még a magyar háttérrel rendelkező, vegyes házasságból származó hallgatók ismeretei is eléggé foghíjasak. Ez főként azzal magyarázható, hogy mind az alap-, mind a középszintű tanulmányaikat szlovák tannyelvű oktatási intézményekben végzik, így a magyar irodalommal, történelemmel stb. kapcsolatos hiányos ismereteiket nincs hol pótolniuk.

#### 4. Magyarnyelv-oktatás levéltáros szakos hallgatóknak

A tanulmány további részében azokról teszünk említést, akik nem filológiai szakként vették fel a magyart, hanem más, pl. levéltáros (vagy néprajz szakos) hallgatóként a latin és a német nyelv mellett kötelezően tanulnak magyarul is. Ezek a diákok saját bevallásuk szerint kivétel nélkül szlovák anyanyelvűek, egynyelvű (szlovák) nyelvközösségben élnek, szüleikkel és közeli hozzátartozóikkal, barátaikkal csak szlovák nyelven érintkeznek. Anyanyelvükön kívül egy vagy több nemanyanyelvet (pl. német, angol, cseh) is beszélnek valamilyen fokon, magyarul nem tudnak. A szlovákiai levéltárakban



található 1918 előtti anyagok jelentős része magyar nyelvű. Ezek feldolgozásának szükségessége vezetett ahhoz, hogy a pozsonyi Comenius Egyetem levéltáros hallgatói tanulmányaik során négyeszeszteres kötelező magyarnyelv-oktatásban részesülnek. A tanfolyam befejezése után elvileg képesnek kellene lenniük a magyar nyelvű szövegek lefordítására, valamint feldolgozására. Egy nyelvet azonban ilyen kevés idő alatt a megfelelő szinten elsajátítani nagyon nehéz, főként, ha figyelembe vesszük azt a tény, hogy a levéltárosok munkájuk során nagyrészt régi szövegekkel találkozhatnak, melyeknek nyelvezete távol áll a mai magyar nyelvtől (Szabó Mihály 1990: 104).

A levéltáros hallgatók magyaroctatása két részre tagolódik: az első két félévben megismerkednek az alapvető nyelvtani jelenségekkel és elsajátítanak egy minimális szókészletet, mely a mindennap használatos, gyakoribb szavakat és kifejezéseket tartalmazza. Ezekkel párhuzamosan tanulják a szakszókincset is, mégpedig úgy, hogy az egyes grammatikai anyagrészekhez rövid szakszöveget kapcsolnak. Ezekre a szövegekre azért van szükség, mert a jelenlegi kétnyelvű (magyar–szlovák, szlovák–magyar) szótárak csak középszótárak, s a levéltárosok számára fontos szavak egyáltalán nem vagy csak elvétve szerepelnek bennük (Szabó Mihály 1990: 105).

A képzés második részében hallgatóink szakszövegeket olvasnak és fordítanak. Ezek a szövegek lehetővé teszik a nyelvtani anyag ismétlését és elmélyítését, az írott stílusra jellemző szerkezetek bemutatását és azonosítását is (Szabó Mihály 1990: 106). A levéltárosok magyarnyelv-oktatása vizsgával zárul: kb. egyoldalmi, igényes szakmai jellegű szöveget kell a hallgatóknak szótár segítségével lefordítaniuk. A tapasztalat azt mutatja, hogy bár a szlovák levéltáros hallgatók később jól elboldogulnak a levéltári magyar anyagokkal, nem tanulnak meg magyarul beszélni. Még az ügyesebb hallgatók – akik pedig a nyelvi gyakorlatokon hibásan ugyan, de alapszinten beszéltek magyarul – sem igyekeznek nyelvtudásukat továbbfejleszteni, elmélyíteni.

## 5. Magyarnyelv-oktatás bölcsészhallgatóknak

Az utóbbi néhány évben a Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán minden bölcsészhallgatónak lehetősége nyílik a magyar nyelv legalább alapfokú elsajátítására, a magyar tanszék ugyanis évente meghirdeti a magyar mint idegen nyelv kari szintű oktatását. Ez azt jelenti, hogy szaktól, szakpárosítástól függetlenül bárki tanulhat magyarul, s a nyelvi gyakorlatokon való aktív részvételért, rendszeres munkáért két kreditpontot szerezhhetnek a hallgatók. A 2006–2007-es tanévben a nagyfokú érdeklődés miatt két csoportban folyt az oktatás: az egyikben 22, a másikban 17 hallgató tanult magyarul. Voltak köztük olyanok, akik személyes okok miatt választották a nyelvtanulást, mások úgy érezték, az általuk tanult szakok (pl. történelem, politológia, filozófia) megkövetelik az alapfokú magyarnyelv-tudást.

## 6. Magyarnyelv-oktatás az egyetemen tanuló külföldieknek

S végül ejtsünk néhány szót azokról, akik nem magyar és nem szlovák származású többnyelvű beszélőként szlovák nyelvi környezetben próbálkoznak – ha csak két-három

szemeszter erejéig is – a magyar nyelv elsajátításával. Ők a magyar nyelvet nem „akadémiai” (tudományos vagy felsőoktatási) (Szépe 1991: 152) célból kívánják felhasználni – nyelvtanulási motivációjuk szakmai vagy személyes jellegű. Anyanyelvükön kívül – mely általában világnyelv (angol, német) – beszélnek még egy vagy két világnyelvet (francia, spanyol) s egy-egy kis európai nyelvet (cseh, szlovák). Szlovákiában ösztöndíjasként tartózkodnak, s mivel valamilyen okból kapcsolatba kerültek már magyarokkal, szeretnének – legalább alapfokon – megtanulni magyarul. Közéjük tartozott az a németországi matematika szakos hallgató, aki cserkészvezetőként évente két-három hetet tölt Magyarországon. Szlovákiában ösztöndíjasként tartózkodott, s a Comenius Egyetem Természettudományi Karán folytatott tanulmányai mellett a pozsonyi magyar tanszéken magyarnyelv-tudását is tökéletesítette. Vagy az az angol anyanyelvű londoni újságíró szakos hallgató, aki szakterületének a közép-európai kis nemzeteket választotta, s csehországi tartózkodása alatt figyelt fel a szlovákiai magyar kisebbségre. Pozsonyi részképzése idején szakmai céllal kezdett magyarul tanulni: kutatási területéhez kívánt magyar (szak)nyelvi ismereteket szerezni.

## 7. Összegzés

Bármi legyen is esetünkben a magyarnyelv-tanulás motivációja, a nyelvoktatásban elért eredményességnek éppen ez az egyik legfontosabb meghatározója. A forrásnyelvi környezet olyan struktúrát követel meg a szaktól, amelyek tapasztalataink alapján magyarországi, illetve a környező országokban működő hungarológiai műhelyek és egyéb hasonló jellegű intézmények szerkezetét ötvözi. A pozsonyi Comenius Egyetemen folyó magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának célja a hallgatók felkészítése arra, hogy – képzett mű- és szakfordítóként, nyelvoktatóként, irodalomkritikusként, lektorként és újságíróként vagy kulturális intézmények munkatársaiként – feldolgozzák és hozzáférhetővé tegyék a magyar tudomány, irodalom és művészet eredményeit és értékeit a szlovák nyilvánosság számára.

## Irodalom

- Éder Zoltán 1991. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In: Giay Béla (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 185–212.
- Kontra Miklós 1991. Széljegyzetek a magyarról mint idegen nyelvről. In: Giay Béla (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 139–144.
- Misad Katalin–Hurka Katalin 1998. A magyar–szlovák nyelvi érintkezés a pozsonyi magyar tanszék hungarisztika szakosainak körében. In: Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében*. Pozsony: Kalligram. 94–101.
- Szabó Mihály Gizella 1990. A magyar nyelv oktatása szlovák levéltáros hallgatók részére. In: Giay Béla (szerk.): *A hungarológia oktatása*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 104–106.

- Szende Virág 2003. Magyarország Európában. Egy komplex hungarológiai program tervezete. In: Ujváry G. (főszerk.): *Hungarológia a XXI. században*. Budapest: Balassi Bálint Intézet. 113–122.
- Szépe György 1991. A magyar mint idegen nyelv néhány diszciplináris kérdése. In: Giay Béla (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 145–184.
- Szőnyi György Endre 2003. Komplex hungarológiai oktatásmodell a Szegedi Tudományegyetemen. In: Ujváry G. (főszerk.): *Hungarológia a XXI. században*. Budapest: Balassi Bálint Intézet. 177–181.
- Szűcs Tibor 2003. A hungarológus szakképzés. In: Ujváry G. (főszerk.): *Hungarológia a XXI. században*. Budapest: Balassi Bálint Intézet. 182–191.

Varga Róbert\*

# MAGYAROKTATÁS A BORDEAUX-I EGYETEMEN – A FRANCIAORSZÁGI FELSŐOKTATÁSI REFORMOK TÜKRÉBEN

## Abstract

The 1990s witnessed the emergence of graduate training in Hungarian at Bordeaux University. Since then, and especially with the introduction of the LMD system (BA-MA-PhD) and the elaboration of the CERCL for European languages, the framework for teaching „small languages“ has clearly changed. In Bordeaux, this change is most visible in the shift towards a CLUB/CLES certification system, a highly original practice in France. The objective of our study is to summarise the experiences of the initiative after five years in operation. Furthermore, we aim to outline the possible impacts of the latest private school teaching reforms in general and the internal reforms, particularly those concerning teaching and certifications in foreign languages, including Hungarian.

**Kulcsszavak:** *egyetemi magyarnyelv-oktatás, Bordeaux, CLUB-oklevél, nyelvvizsga, francia felsőoktatás, kevésbé ismert és oktatott nyelvek*

## 1. Bevezetés

Bordeaux-ban jelenleg a magyar nyelv egyetemi oktatása a többi magyar oktatóhellyel rendelkező franciaországi felsőoktatási intézményhez képest is egyedülálló intézményi keretek között zajlik. Ennek legfőbb oka a bolognai rendszerű képzés bevezetése a francia egyetemeken, illetve az ahhoz köthető stratégiai váltás a Bordeaux 3 Egyetemen 2010-ig létező Idegen Nyelvek és Alkalmazott Idegen Nyelvek Intézetén (UFR LE LEA) belül. Utóbbi az 1990-es évektől, Philippe Rouillé intézetvezető javaslatának köszönhetően karolta fel a közép- és kelet-európai nyelvek, többek között a magyar egyetemi szintű tanításának ügyét. 1988-ban került sor állandó vendégoktatói állás-hely kialakítására, melyre az államközi szerződés értelmében jelenleg is a Balassi Intézet küld lektort.

Az oktatóhely működésének kezdeti időszakában még magyar nyelv és civilizáció oktatása folyt a francia felsőoktatás hagyományosan differenciált rendszerében, a *DEUG* (első 2 év) és *licence* (3. év) szintekhez kapcsolódva. Ez a képzési struktúra nagyfokú

---

\* Varga Róbert, PhD, jelenleg a Balassi Intézet vendégoktatója a Bordeaux-i Michel de Montaigne Egyetemen, Robert.Varga@u-bordeaux3.fr

átjárhatóságot és szabadságot biztosított a hallgató számára. A magyar felsőoktatással szemben tehát, ahol a bolognai folyamat legtöbbször a hagyományosan osztatlan képzés kettéválasztását jelentette, Franciaországban több képzési szint integrálása vált szükségessé, új BA-alapszakok létrehozásával és a korábbinál jóval kötöttebb képzési struktúrák kialakításával. Ez a magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának szempontjából is változásokat hozott, mind a szervezeti keretek, mind a kimenet, közvetve pedig a tananyag, a mérés és az értékelés szempontjából.

## 2. A magyaroktatás jelenlegi szervezeti sajátosságai

2003-tól, vagyis az új, BA-MA rendszerű képzési struktúra hivatalos életbe lépésével a magyar nyelv franciaországi oktatásának szervezeti keretei alapvetően megváltoztak: csak az INALCO-n és a Paris III Sorbonne Nouvelle-en folyó magyar nyelvi képzéseket tudták ebben a formában (egyetemi fő- vagy mellékszakként) akkreditálni. A BA-MA rendszerben nem akkreditált szakok nagy része az ún. DU (diplôme universitaire) rendszerű 3 éves képzések alatt folytatódhatott, így Lille-ben, Lyonban vagy Strasbourgban a magyarnyelv-oktatás is. E három egyetem és Bordeaux esetében tehát, bár a hallgatók számára minden esetben lehetőség nyílik egyetemi bizonyítvány megszerzésére, államilag elismert teljes magyar szak létezéséről nem beszélhetünk. Speciális keretben zajló lektorátusi nyelvoktatás folyik, adott esetben a nyelvi vagy civilizációs modul beépítésével a BA tantervbe<sup>1</sup>, a nem szakos (legalábbis nem BA-MA rendszerű) nyelvoktatás kínálatának és kimeneteinek meghatározása pedig az adott egyetem kompetenciája.

A Michel de Montaigne Bordeaux 3 Egyetemen ezzel a lehetőséggel kívántak élni, amikor változatlan óraszám mellett egy alapjaiban új képzési formát hoztak létre. A 2000-es évek közepére Renée-Paule Debaisieux-Zemour vezetésével dolgozták ki a jelenleg is érvényes oklevélrendszert (CLUB)<sup>2</sup>, melybe az önálló fősakkal többnyire nem rendelkező nyelveket, illetve a jelentős külső érdeklődésre számot tartó nyelveket integrálták. Ezek száma jelenleg 14: a magyaron kívül baszk, katalán, kínai, koreai, újhéber, japán, okcitán, lengyel, román, szerb-horvát, svéd, cseh, török nyelvből szerezhető CLUB-oklevél. Ezzel párhuzamosan jött létre az Egyéb Nyelvek Tanszéke (Département Langues Autres), amely a BA-MA szinten nem akkreditált, ún. „kis nyelvek” és a regionális nyelvek nagyrészt nyelvtanári vagy lektori státusban alkalmazott oktatóiból állt.

A 2009-ben megválasztott új egyetemi vezetés által meghirdetett belső szerkezeti reform megszüntette ezt a felállást. Az önálló, bár az oktatott diszciplínákat meglehetősen aránytalanul képviselő intézetek (általános és alkalmazott idegen nyelvi, nyelvtudományi, angol nyelvű kultúrák, hispanisztika) összevonásával létrejött az Idegen Nyelvek és Kultúrák Kara. Ezen belül a különböző tudományterületek differenciáltabb, tanszéki státuszt kaptak, a kisebb oktatói és hallgatói létszámmal működő nyelvek

<sup>1</sup> Az utóbbi években a Strasbourgi Egyetemen volt erre példa.

<sup>2</sup> A „Certificat de Langues de l’Université de Bordeaux” (magyarul: „A Bordeaux-i Egyetem nyelvi bizonyítványa”) elnevezés rövidítése.

nyelvrokonsági vagy földrajzi alapon történő összevonásával. Így például a koreai és a héber a Keleti Tanulmányok, a román, a baszk vagy az újjörög pedig az olaszt, spanyolt és portugált tömörítő Hispán és Mediterrán Tanulmányok Tanszékéhez került át. Hasonló logika alapján a magyar, egyetlen finnugor nyelvként, a közép-európai nyelvek többségét tömörítő Germán és Szláv Tanulmányok Tanszékéhez került. Ez pusztán adminisztratív jellegű kapcsolatot jelent, hiszen a svéddelel vagy a szerbvel ellentétben a magyar nem szerepel a tanszék által meghirdetett BA-MA képzési programokban (szlavisztika, germanisztika) mint kötelezően választható rokon nyelv. A magyart tanuló hallgatókról tehát elmondható, hogy kizárólag személyes motivációk miatt jelentkeznek a kurzusra. Talán épp emiatt is jelentős a „külsős” hallgatók aránya (az összlétszám nagyjából egyharmada), akik munka mellett, esti nyelvkurzusként iratkoznak be a magyar CLUB-képzésre.

### 3. Két egyetemi nyelvi képzési rendszer: a CLUB és a CLES

A nyelvi tanszékek mellett működő CLUB-rendszerű képzés célja kifejezetten a nyelvoktatás,<sup>3</sup> háttérben pedig a egyrészt a KER megjelenése áll, másrészt az az úr, amit az államilag elismert nyelvvizsgarendszer hiánya okoz a franciaországi felsőoktatási intézmények képzési kínálatában. Az egyetem honlapján is megtalálható hivatalos leírás szerint<sup>4</sup> a CLUB-képzésre jelentkezhet minden, a BA-MA vagy más egyetemi képzésben már részt vevő hallgató, illetve minden, érettségivel rendelkező „külsős” jelölt. Nyelvszakos hallgatók a saját szakjukhoz tartozó nyelvből CLUB-képzésre nem iratkozhatnak be. A leírás szövege szerint a képzés célja, hogy „*a diák elsajátítsa az adott nyelv használatát, és a KER által meghatározott nyelvi kompetenciákat szerezzen hallott és írott szöveg megértéséhez, illetve szóbeli és írott szöveg létrehozásához*”. A CLUB-képzés „*három szinten folyik: kezdő ('débutants', 1. szint), megerősítés ('consolidation', 2. szint), a nyelv könnyű (spontán) használata ('pratique aisée de la langue' 3. szint)*”. A leírás külön kiemeli, hogy „*a CLUB nem egyetemi diploma, hanem egy nyelvi bizonyítvány, ami nem ad közvetlen szakképesítést, viszont legtöbbször elvárják a munkáltatók, mivel egy idegen nyelv ismeretét hivatalosan tanúsítja*”.

A CLUB-bizonyítványra alapozott nyelvoktatási rendszer természetesen stratégiai szakmai döntés is volt, amennyiben a program szervesen kapcsolódott egy másik nyelvvizsgarendszer, a 2000-es évek elejétől fokozatosan kidolgozott CLES<sup>5</sup> rendszeréhez. A két rendszer között azonban számos különbséget találunk. A legelső ezek közül, hogy a CLUB-bel ellentétben a CLES *államilag elismert* bizonyítvány. Ez azért is fontos, mert Franciaországban jelenleg nem létezik a magyar ITK vagy ECL vizsgákhoz hasonló, teljes állami nyelvvizsgarendszer (magyar mint idegen nyelvből ezért a Párizsi Magyar

<sup>3</sup> Más egyetemekkel ellentétben a képzési terv sajnos nem is nyújt lehetőséget külön országismereti-civilizációs kurzusok megtartására.

<sup>4</sup> [http://www.u-bordeaux3.fr/fr/formations/offre\\_de\\_formation/certificats\\_de\\_langue\\_des\\_universites\\_de\\_bordeaux\\_club/langues\\_etrangeres\\_appliquees/club\\_hongrois.html](http://www.u-bordeaux3.fr/fr/formations/offre_de_formation/certificats_de_langue_des_universites_de_bordeaux_club/langues_etrangeres_appliquees/club_hongrois.html)

<sup>5</sup> Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur ('felsőoktatási nyelvi kompetencia-bizonyítvány').

Intézet szervez időnként B2 szintű kihelyezett ECL vizsgákat). A probléma áthidalására nem egy központi szerv vállalkozott, hanem önkéntesen társuló egyetemi konzorciumok<sup>6</sup> részvételével oktatási programokat és vizsgahelyeket hoztak létre. A másik fontos különbséget a képzés szintjeinél találjuk: a CLES esetenként a B1-C1 szinten történő oktatást és vizsgáztatást is jelenti, a CLUB-képzés pedig csupán a kezdőtől a küszöbszintig (A0-B1) tart.

Ez azt is jelenti, hogy ideális esetben az adott nyelvből egy nem szakos hallgató egyetemi tanulmányai alatt nulláról kezdve 5 év alatt érheti el a C1 szintet, ami egyúttal a legtöbb mesterképzésnél kívánatos is. Fontos azonban kihangsúlyozni, hogy ez egy messze ideális állapot. Egyfelől a CLES-rendszerhez fűzött remények eddig csak részben teljesültek, mivel, egy állami nyelvvizsgarendszer-kezdemenyezésről lévén szó, az intézményi akkreditációk jóval hosszabb procedúrát igényelnek. Az intézmények (minimum négy részvétele szükséges) közötti egyeztetésekhez, a munkacsoportok felállításához, a referenciatesztek készítéséhez és a vizsgáztatáshoz pedig pluszmunkát és kiegészítő forrásokat is elvárnak a részt vevő egyetemektől. Leginkább ennek tudható be, hogy a folyamat az utóbbi években megrekedni látszik: jelenleg csupán olasz, spanyol, angol, portugál, német, arab, orosz, lengyel, újjörög nyelvből tehető CLES-vizsga is. Ezzel szemben a CLUB kínálatában olyan nyelvek szerepelnek, amelynek jelenleg még nincs CLES-kimenete. A két szint teljes harmonizálására egyelőre még konkrét tervek sincsenek, hiszen a rendszer jövője nagymértékben függ az egyes egyetemek hozzáállásától.

Hasonlóképpen az sem tisztázott, hogy – annak ellenére, hogy, szerencsés módon, rendelkezünk a konzorciumhoz szükséges számú franciaországi oktatóhellyel – országos szinten támogatnák-e például magyar nyelvből hasonló szintű képzés és vizsgák létrehozását. Tudván, hogy legjobb esetben is évi 2-3 hallgatóról volna szó, ennek esélye csekély, hiánya viszont azt eredményezi, hogy B1-nél magasabb szintű képzésben gyakorlatilag csak a párizsi hallgatók részesülhetnek; a többieknek marad az egyéni felkészülés vagy a magyarországi nyelvi képzések, ösztöndíjak. Tovább szűkíti a számba vehető érdeklődők körét, hogy a minisztériumi akkreditáció értelmében CLES keretében egyelőre csak egyetemi alap-, mester- vagy doktori képzésre beiratkozott hallgatók tanulhatnak, külső hallgatók nem.

A rendszer másik jelentős problémája az elvárt kimeneti szint összehangolása a képzésre fordítandó kötelező óraszámokkal. A CLUB-szinten központilag engedélyezett órakeret megegyezik a többi egyetem DU-képzésein találhatóakkal: 1x3 óra az első, 1x2 óra a második és harmadik évfolyamon. Ez szemeszterenként átlagosan 12 aktív héttel számolva a három év alatt 200 óránál is kevesebb (egész pontosan 168), ami alatt a hallgatót KER B1-szintre kell eljuttatni, évente egy-egy szintet feljebb lépve. Mivel egy meglehetősen heterogén nyelvi kínálatot kell egységes rendszerbe tömöríteni, ez az elvárás nem mindig teljesül. Egyrészt viszonylag nagy különbséget találunk rokon (pl. német szakosok svéd, orosz szakosok lengyel nyelvi képzése) és nem rokon nyelvek

<sup>6</sup> Jelenleg az alábbi CLES-konzorciumok léteznek: Lille, Rennes, Párizs, Lyon, Strasbourg, Marseille, Nancy, Grenoble, melyekhez országos szinten több vizsgaközpont tartozik, köztük Bordeaux.

oktatásának hatékonysága között, másrészt a szakmai egyeztetéseken, oktatói fórumokon rendszeresen elhangzik, hogy szinte megoldhatatlan problémát jelent a nem latin ábécével rendelkező, elsősorban keleti nyelvek elsajátítása, ami az előírt óraszám alatt B1-szinten lehetetlen. Utóbbi nyelveknél ráadásul a KER sem áll rendelkezésre hivatkozási anyagként.

Nagyjából hasonló a helyzet a magyarral is: a magyar KER-küszöbszint leírása szerint nem célnyelvi környezetben ennél jóval több tanítási óra szükséges hasonló szint eléréséhez (Aradi–Erdős–Sturcz 2000: 2–3). A haladás sebességének növelése, különösen heti egy alkalom esetén önmagában nem vezethet célra, óraszámnövelésre hivatalosan lehetőség nincs. Az egyik kézenfekvő megoldás a MÖB által felajánlott 2–4 hetes nyári egyetemeken történő részvétel, ahol a hallgató már két hét alatt az éves otthoni óramennyiségnek megfelelő képzésben részesül. Bordeaux-ban erre az évre sikerült elérni, hogy azok a motiváltabb hallgatók, akik biztosan szeretnék a következő évben is folytatni a magyartanulást, szinte kivétel nélkül ezt a lehetőséget választják.

#### 4. Néhány szó a tananyagról

Bár a jelen tanulmány célja nem elsősorban a tananyag és a tanítási órák menetének részletes ismertetése, mégis fontos látni, hogyan sikerül ezeket összeegyeztetni a Bordeaux-i Egyetemen a CLUB-képzésben kitűzött célokkal. A képzés KER-alapú követelményrendszere alapvetően meghatározza a tananyag kidolgozásának irányvonalait, illetve a mérés és az értékelés főbb szempontjait, ugyanakkor segítséget is nyújt tartalmi kérdésekben. A nyelvtanárok és lektorok magának a tananyagnak az összeállításában szabadságot élveznek, a számukra eljuttatott irányadó dokumentumban szereplő instrukciók pedig gyakorlatilag szó szerint megegyeznek a közös európai referenciakeret francia nyelvű változatában foglaltakkal (Conseil de l'Europe 2001: 26). Közös követelmény, hogy a tanítási órákon a cél egy kommunikáció-központú, írott és szóbeli szövegek értésére és létrehozására felkészítő nyelvtanítás legyen. Megszorítások és ajánlott tankönyvcsomagok elsősorban azoknál a nyelveknél szerepelnek, ahol több csoport (esetleg több tanárral) tanul ugyanazon a szinten.

A Balassi Intézet által éves rendszerességgel elvégzett hallgatói elégedettségi felmérés alapján is megerősíthető, hogy nincs egyetlen jó tankönyv, így a helyi igényeknek megfelelően több forrásból is dolgozunk. (A franciaországi vendégoktató kollégákkal folyó rendszeres egyeztetésekből kiderült, hogy ugyanez a helyzet a Sorbonne-on is, ahol a kollégák a kezdő csoportok számára szintén saját tananyagot állítanak össze.) Nem elhanyagolható gyakorlati szempont a nem megfelelő számban rendelkezésre álló tankönyvek és munkafüzetek sokszorosításának kérdése sem, ami Franciaországban szerzői jogi problémákat vet fel.

Bordeaux-ban a felhasznált tananyag alapja az első két évben a Pécsi Tudományegyetemen tanuló Erasmus-hallgatók oktatására kifejlesztett, A1–A2-szintre felkészítő, jelenleg is átdolgozás alatt álló *Tette kész* című tankönyv és munkafüzet. Ez az oktatáscsomag teljesen a KER (és a CLUB) által előírt igényekhez igazodik azáltal, hogy arányában kevesebb explicit grammatikát tartalmaz, és erőteljesen a mindennapi nyelvhasz-



nálathoz szükséges kommunikációs kompetencia megszerzésére fókuszál. Ezen felül a tankönyvben jelentős az autentikus dokumentumok száma, ezeket azonban már kezdő szinten rendre kiegészítjük és aktualizáljuk: friss bolti szórólapok, határidőnapló, térképek, hirdetések, étlapok, programfüzetek, versek, újságcikkek kerülnek rendszeresen elő a tanórákon. Utóbbi azért is fontos, mert a bordeaux-i nyelvtanárok számára összeállított brosúra, amely – főleg az A1- és A2-szinten – a KER előírásai nyomán konkrétan is megjeleníti azokat a szövegtípusokat, melyekkel a tanulónak a szövegértésre és szövegalkotásra irányuló feladatok során szembesülnie kell. Ilyenek a plakát, katalógus, hirdetés, egyszerű kérdőív, képeslap, rövid újságcikk, hagyományos vagy elektronikus levél stb.

A *Tette készhez*, néhány „háziilag” felvett részt leszámítva, sajnos nincs hivatalos hanganyag, ezért a Durst Péter-féle *Lépésenként magyarul* első két könyvéből, illetve a *Halló, itt Magyarország* című tankönyvekből főleg hallott szövegekhez kapcsolódó feladatokat veszünk át. Az olvasott szöveg értésére és a szókinccsfeljesztésre irányuló feladatok közül a 3. szinten előszeretettel használjuk Kiss Gabriella és Molnár Ilona *Jó szórakozást magyarul!* című munkájának a Balassi Intézet jóvoltából rendelkezésre álló példányait. Elsősorban infrastrukturális okok miatt, de szintén a harmadik szinten használtunk videókat, így a *Lépésenként magyarul* oktatócsomagéit vagy a *Magyar népmesék*-sorozat rajzfilmjeit. Fontos elem, hogy a felsorolt oktatási segédanyagok közül gyakorlatilag egy sem tartalmaz közvetítő nyelvet, amit a francia nyelvtanulók hagyományosan nehezen tudnak megemésztetni, csakúgy, mint azt, hogy a tanórákon a tanár nem fordítja le folyamatosan az anyagot. Fordítás – a nyelvszakokon megszokott helyi gyakorlattal szemben – természetesen a CLUB egynyelvű vizsgafeladatai között nem is szerepel.

## 5. A mérés és értékelés jelenlegi rendszere

A CLUB-rendszer mérési és értékelési szempontjai – legalábbis magyar nyelvből – viszonylag pontosan kidolgozottak. Az előírások szerint az első két évfolyam végén a megszerzett kompetenciákat szintvizsgálással mérjük (szóbeli vizsga nincs), míg a harmadik szint végén egy ugyanilyen típusú írásbeli feladatsor kerül megoldásra, amely szóbeli vizsgarésszel egészül ki. Az osztályozás százalékos rendszerben történik, az eredményt az itteni 20-as skálára konvertálják. A végbizonyítvány 50% feletti eredménynél adható ki. A szakos képzésektől eltérően a CLUB-vizsgáktól való távolmaradás nem von maga után automatikusan évisméltést, és félévkor sincs záró teszt. Ezzel szemben a magyar szakos hallgatók az órán 3-4 hetente szintézis jelleggel egy rövidebb (kb. fél-órás), egyedül megoldandó feladatsort kapnak, melynek célja elsősorban a nyelvtani ismeretek és a szókinccs tesztelése, illetve a hallgatók egyéni haladásának és esetleges nehézségeinek ellenőrzése.

A feladatsorokat mindhárom évfolyam számára a nyelv oktatásáért felelős oktató (jelen esetben a magyar lektor) állítja össze, a szintek megfeleltethetősége is az ő felelőssége. A feladatsor (bővebben lásd *Függelék*) a magyar nyelvi vizsgán minden év végén három hasonló részből áll:

- hallott szöveg értése 10 pont (20 perc, a tesztalapon elérhető összpontszám 20%-a). A kb. 2 perces szöveget összesen háromszor hallgatjuk meg, és hozzá kapcsolódó egyszerű feleletválasztós tesztet kell megoldani;
- olvasott szöveg értése (30 perc, a tesztalapon elérhető összpontszám 30%-a). Szinttől függően kb. 100–200 szóból álló autentikus szöveg (hirdetés, újságcikk), melyhez igaz/hamis állítások kiszűrése, hiányzó szavak beírása a megfelelő helyre, vagy egyszerű feleletválasztás társulhat feladatként;
- összefüggő írott szöveg létrehozása (szinttől függően változó terjedelemben 30–45 perc alatt, a tesztalapon elérhető összpontszám 50%-a). Ez legtöbbször levél, adott témához kapcsolódó vélemény kifejtése vagy egy cselekménysor elmondására irányuló fogalmazás.

A CLUB-szintvizsga egy nagyjából 15 perces szóbeli résszel zárul, mely során 2 darab, egyenként 2 perces összefüggő szöveg létrehozását várjuk el. Megbízatom első évében konkrét tételcímekeket (témákat, szituációkat) szerepeltettem, később pedig ezeket részben képekkel kombináltam (a jelölt egy-egy témához kapcsolódó 5 kép közül húzhat). Ez a megoldás, bár a CLUB követelményrendszere szerint az interakciós képességet ezen a szinten hivatalosan nem mérjük, akaratlanul is magával vonja egy beszéd-szituáció kialakítását a vizsgázóval. A szintvizsga teljes időtartama így nagyjából két óra. A korábbiakban már felvetett dilemma, miszerint a CLUB nyelvi képzés hat feléve elegendő felkészülést biztosít-e a jelenlegi óraszámok mellett, fokozottan érvényes a magyar szintvizsgára is. A tapasztalat ugyanis az, hogy, hasonlóan a többi nyelvhez, a magyart tanulók jó része nem szerez bizonyítványt. Ennek egyik oka az, hogy az első évre beiratkozottaknak jó, ha egynegyede folytatja a képzést a harmadik évig: a hallgatónak nem teljesülnek az órával kapcsolatos várakozásai, az időpontok összeegyeztetetetlenek más egyetemi óráival, idővel más egyetemen folytatja a tanulmányait, stb. Ez azonban általános tendencia a francia állami egyetemi rendszerben, ahol az alapképzések nagy részénél még mindig korlátlan számban lehet külön költségtérítés megfizetése nélkül kiiratkozni-beiratkozni.<sup>7</sup> A vizsgáról való távolmaradás másik oka az, hogy a hallgatók egy része rendszeresen és aktívan részt vesz az órákon, de személyes okokból nem tartja fontosnak a bizonyítvány megszerzését; ez elsősorban a munka mellett tanulóokra jellemző. A sikeresen letett szintvizsgák száma tehát nem mindig tükrözi hűen a tényleges hallgatói létszámot, és az egyetemi nyelvoktatás terén tett eddigi intézkedések továbbra sem szankcionálják a vizsga elmaradását.

---

<sup>7</sup> Összehasonlításképpen: a BA-alapképzésen a tavalyi intézményi adatok alapján az elsőéves angol, illetve spanyol szakos hallgatók több mint fele „eltűnt” a második év elejére.

## 6. Kitekintés: a 2010-es évek nagy intézményi reformjai és azok várható hatásai

A fenti problémát alapvetően más dimenzióba helyezheti a jövő tanévtől megvalósuló egyik újabb belső intézményi reform, amely a kötelezően vagy szabadon választható idegen nyelvi kurzus teljesítésének feltételeit hivatott szabályozni. Az új intézményi akkreditációs dokumentum Bordeaux-ban is előírja a kötelező nyelvkurzuson való részvételt, azonban egy olyan kormányzati intézkedés, amely idővel valamennyi egyetemi oklevél kiadását hivatalosan is kötelező nyelvvizsgálóhoz kötné, bizonyosan heves társadalmi ellenállásba ütközne. Ugyanakkor például bizonyos mesterképzéseknél, ahol erős a túljelentkezés, a jelenlegi helyzetben szelekciót jelenthet a nyelvtudás.

Elvileg az is befolyásolhatja az év végi vizsgákon megjelenők arányát, hogy a kötelezően megszerzendő osztályzat valamilyen arányban beleszámít majd a tanulmányi átlagba. Ez azonban csak a Bordeaux 3 Egyetemen tanulókra terjedhet ki, a más karokról és a „kívülről” érkezőkre nem, és magyar nyelvből magának a hallgatói létszámnak a számottevő emelkedése nem várható pusztán ettől a rendelkezéstől. A CLES-rendszerben (B2- és C szinten) a magyar nyelv egyelőre nem kerül elő, így gyakorlatilag csak második idegen nyelvként lehet számításba venni, ahol a némettel, olasszal, portugállal, oroszsal stb. kell konkurálnia, mivel a hivatalos intézményi politika az angol és spanyol első idegen nyelvként oktatását gyakorlatilag kész tényként könyveli el.

Ebben a kontextusban fontos kérdés lehet, hogy a kényszerűség valódi motivációt jelent-e a magyar nyelv iránt? Félő ugyanis, hogy hasonló helyzet adódhat elő, mint a jelenleg a francia mint idegen nyelv szakos hallgatóknál, akik a magyart egy félévig jelenleg is kötelezően választhatják a „Bevezetés egy nem indoeurópai nyelv elsajátításába” nevű tanegység keretében, de később nem folytatják. A rendszer ezen kívül elméletileg azt is megengedi, hogy egy hallgató a minél jobb osztályzat elérése érdekében egy korábban már tanult nyelvet elevenítsen fel, akár tudatosan alacsonyabb szintre beiratkozva, ami gyengítheti a magyaroktatás pozícióját.

Ezzel szemben pozitív hatása lehet annak a kezdeményezésnek, melynek értelmében az egyetemen lehetővé válna az A1-A2 szintű hivatalos tanúsítvány kiadása is. Ilyen bizonyítványra, főleg a kis nyelvekből, joggal tartanak igényt azok a hallgatók, akiknek külföldi tanulmányokhoz vagy munkavállaláshoz (pl. lektori állás) előny lehet bizonyos szintű nyelvismeret igazolása. Sajnos ez a probléma jelenleg a döntéshozók látókörén kívül esik, ami nehezen fogadható el annak tükrében, hogy az első két évfolyamon már létező szintteszt – alkalmasint egy szóbeli résszel kiegészülve – teljesen alkalmas lenne a kompetencia mérésére, tehát csupán hivatalos keretet kellene adni ugyanennek a vizsgának.

Bizonyára nem könnyíti meg az ilyen és hasonló stratégiai döntéseket, hogy a jövőben ezeknek több intézmény egyetértésén kell alapulnia, hiszen a felsőoktatási reform értelmében legkésőbb 2013-tól meg kell kezdenie működését az egységes felsőoktatási pólusnak. Ez a gyakorlatban a Magyarországon már ismert szervezeti integrációt jelenti, az egyetemi nyelvoktatás terén pedig az eddig külön-külön megfogalmazott intézményi stratégiák összehangolását. Kétségtelen, hogy az idegen nyelvek oktatása

kapcsán a legélesebb viták elsősorban a körül bontakoztak ki, hogy a leendő tagintézmények megtartsák-e saját lektorátusaikat, vagy valamilyen formában integrálják őket. Utóbbi ellen főleg a logisztikai okok (az oktatási épületek távolsága, órarendi kényszer, stb.) szólnak, ugyanakkor az integráció garanciát jelent arra, hogy a bordeaux-i egyetemeken tanított mintegy húsz idegen nyelv mindegyike, a „kis nyelveket” is beleértve, még könnyebben elérhető legyen valamennyi hallgató számára. Ez a korábbiakban messze nem volt ilyen egyértelmű, jóllehet a Bordeaux 3 Egyetem fokozatosan igyekezett kiterjeszteni idegen nyelvi képzéseit a más karokról érkezők számára.

A helyzetet kétségtelenül befolyásolhatja az a területi önkormányzatokkal és az állammal kötött fejlesztési együttműködés, amelyhez a MILC (Nemzetközi Nyelvek és Kultúrák Háza) projekt is köthető. Ez a legújabb hírek szerint 2014-re felépülő létesítmény elvileg a Bordeaux-ban oktatott nyelvek és kultúrák sokféleségét hivatott reprezentálni, másrészt a nyelvvoktatás feltételeit igyekszik javítani korszerűen felszerelt termekkel, illetve audiovizuális és interaktív eszközök beszerzésével. Mindezek ellenére nehezen lehet arról szó, hogy az intézmény – méreteinél fogva – teljes egészében folyamatosan biztosítsa mintegy 70 ezer hallgató idegen nyelvi képzését. Ugyanígy rendezésre vár a nyelvi tanszékek és a lektorátusok viszonya az újonnan létrehozandó nyelvi központtal, és sem tisztázott még teljesen, hogy az új projekt keretében elsősorban az amúgy is keresettebb nyelvek oktatása valósulna-e meg még jobb keretek között, vagy, éppen a sokszínűség jegyében, a ritkább nyelvek is hasonlóan nagy publicitást kapnának-e. Bizonyára még nagyobb figyelem irányul majd az egyetemen már amúgy is népszerű három ázsiai nyelv (kínai, japán, koreai) oktatására is, mégpedig a délnyugat-franciaországi régió keleti gazdasági kapcsolatainak élénkülése miatt.

Mindezek tükrében a Bordeaux 3 Egyetemen oktatott „kis nyelvek”, és ezek közül természetesen a magyar jövőbeni oktatását is alapvetően meghatározza majd az, hogy a felsőoktatási reformoktól remélt változások valódi újjászerveződést vonnak-e maguk után, vagy pusztán egyfajta modus vivendi kialakítását a régi struktúrák között egy monumentális vállalkozás árnyékában. Talán az sem érdektelen, mi lesz a jövőben átmenthető a jelenlegi idegen nyelvi képzési formákból (elsősorban az államilag nem elismert CLUB-ból), hiszen a rendszer ilyen irányú felülvizsgálata egy adott nyelvhez kapcsolódó oktatóhely létét fenyegetheti. Kétségtelen, hogy még a bordeaux-ihoz hasonló hagyományokkal rendelkező tudományegyetemek is, pusztán piaci szempontok alapján, könnyen szembe mehetnek egyik legfőbb eredeti küldetésükkel, azaz az oktatott diszciplínák, nyelvek és kultúrák sokszínűségének igényével. Az is bizonyos ugyanakkor, hogy a nagy szakoknál már idéntől alkalmazott költségvetési racionalizálási kísérletek – oktatói létszámcsökkentés, szerződések határozott idejűre módosítása, elnéptelenedő szakok és szakirányok két évente történő indítása – az amúgy is takarékosan működő „kis nyelvek” esetében nem jelent valódi megoldást.

A francia felsőoktatásban közelmúltban érvénybe lépett intézményi autonómia mindenesetre megkönnyíti a képzési szerkezet és a személyi állomány átalakítását, így például az egyetemi rangsorban előkelő helyen szereplő Poitiers-i Egyetemen bizonyos nyelvi képzések is a szerkezeti reform áldozatául estek. Biztató jel lehet azonban, hogy a jelenleg nem BA-MA rendszerű magyar oktatóhellyel rendelkező egyetemek közül

Strasbourgban az egyetemi integráció már megvalósult, Lille, Lyon és Bordeaux pedig kiemelt egyetemi központ kialakítására kapott jogot és forrásokat is. Ennek következtében pedig, főleg a kisebb hallgatói létszámmal folyó idegen nyelvek oktatása terén, nem kényszerülnek tevékenységüket és gazdasági érdekeiket a régió más egyetemi városaival összehangolni.

## 7. Összefoglalás

A 2010-es évekre Bordeaux-ban kialakult helyzet jól szemlélteti azokat a kihívásokat, melyekkel a magyar nyelv és civilizáció franciaországi oktatásának a jövőben folyamatosan szembe kell néznie. Ezek közül talán az egyik legfontosabb, hogy az előző és a jelenlegi évtized országos és belső intézményi reformjai általában milyen szerepet szánnak az idegen nyelvek tanításának a felsőoktatásban. A kialakult helyzetben valamelyest gyengül az önálló tanszékek és a bolognai rendszerű fő- vagy mellékszakkal már nem rendelkező oktatóhelyek súlya, másfelől viszont a nyelvoktatás és a kimeneti oldal új koncepcióinak (Bordeaux-ban a CLUB, országos szinten pedig a CLES bizonyítványok) megjelenésével újabb perspektívák nyílhatnak a kisebb tanulókörzönséget vonzó nyelvek, így a magyar számára is.

Elsősorban az egyetemi integráció és a „külsős” hallgatók arányának emelkedése miatt a korábban inkább bölcsészhallgatókból álló közönség összetétele is változik. Ugyanakkor a felsőoktatásban egyre erőteljesebben megjelenő piaci szemlélet magának a képzés kimenetének a meghatározására is hatással van. S bár ezeknél a képzési formáknál mind szervezeti, mind tartalmi elemekben továbbra is tetten érhető a francia felsőoktatási rendszer hagyományainak és a KER-alapú megközelítésnek nem mindig harmonikus viszonya, az elmúlt öt év történései számos hasznos tapasztalattal is szolgáltak, amit a tananyag tervezésekor és az oktatási segédanyagok megválasztásakor messzemenően érdemes figyelembe venni.

## Irodalom

- Aradi András–Erdős József–Sturcz Zoltán 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Budapest: Műegyetemi Távoktatási Központ.
- Conseil de l'Europe 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

## Függelék

### Mintateszt CLUB záróvizsgára (3. évfolyam)

#### 1. Olvasott szöveg

Vajon ki kezeli a családi kasszát? A férj vagy a feleség? Erre próbáltunk választ kapni rögtönzött felmérésünk során. A válaszadók kilencven százalékának családjában ugyanaz a helyzet: a hölgyek a pénzügyminiszterek.

– Harminc éve élünk együtt a nejemmel, de a banki ügyeket mindig ő intézte. Az érdekesség az, hogy az adóbevallást viszont mindig én készítettem el – mondta a mezőtúri Nagy János. A hatvanas éveik közepén járó úr hozzátette, ma már nejével együtt vállalkozók, a vállalkozások számláit pedig ő kezeli. A közös bankszámlájuk és a banki ügyek azonban továbbra is a felesége kompetenciája. A tranzakciókról is minden esetben a feleség kap SMS-t a .....(1)

A szolnoki Bartha Gyuláéknál minden pénzzel kapcsolatos ügyet a feleség végez. Még ..... (2) is készített, melyben a havi pénzmozgásokat vezeti. .... (3) minden bevételt és azt is precízen vezeti, hogy mire mennyit költöttek. Ennél a családnál is közös a bankszámla és Bartha Gyula nejének telefonjára érkezik üzenet, ha változás történik a számlán lévő összeg nagyságában.

Van olyan család, ahol a számlák befizetése után fennmaradó összegről a gyerekek döntenek. Ugyanis mindig történik valami, ami miatt ..... (4) van szükségük.

– A párommal külön ..... (5) van és megegyeztünk arról, hogy melyikünk melyik számlát fizeti be. A gyerekeink a bankosok, mert a plusz pénzünkkel ők rendelkeznek – osztotta meg lapunkkal a pénzkezelési szokásait Magyar Gergely.

(forrás: www.szoljon.hu)

a) Írja be a szavakat a helyükre! (10 pont)

- A. felír
- B. bankszámlánk
- C. táblázatot
- D. pénzre
- E. mobiltelefonjára

b) Igaz vagy hamis? (5 pont)

1.  A magyar családokban általában a hölgyek a „pénzügyminiszterek”.
2.  A gyerekek nem szólhatnak bele, mire adnak pénzt a szülők.
3.  A férj telefonon ellenőrzi, mennyi pénzt költ a feleség.
4.  Magyar Gergelyéknél a férj fizeti a számlát.

#### 2. Fogalmazás

*Mit csináltál 20 éves korodban? Hol éltél? Milyen voltál? Mivel foglalkoztál? Írd le kb. 120 szóban!*

### 3. Hallott szöveg (átírat)

Széchenyi István Bécsben született, 1791. szeptember 21-én és Döblingben halt meg, 1860. április 8-án. Magyar arisztokrata politikus, író és közgazdász volt, 1848-ban a demokratikus magyar kormány közlekedési minisztere. A modern, új Magyarország egyik legfontosabb alakja, aki több reformot is elindított a magyar gazdaságban, a közlekedésben, a külpolitikában és a sportban. Apja Széchenyi Ferenc gróf, a Magyar Nemzeti Múzeum alapítója volt. Széchenyi István fiatal korától katona volt, 1808-tól Napóleon ellen harcolt. A katonaság mellett irodalommal is foglalkozott és sokat utazott. 1815 szeptemberében Franciaországba ment, majd onnan Angliába hajózott. Ezt a két nyugati országot tartotta modellnek Magyarország számára. Később egy újabb olaszországi útra indult 1817 májusában, de járt Görögországban is. Erdélyben is több utazást tett, ahol megismerkedett a fiatal magyar politikusi generációval. Széchenyi az 1830-as évektől lett aktív politikus. Láta, hogy mekkora különbség van Nyugat-Európa és Magyarország között, ezért megpróbált minden hasznos dolgot átvenni onnan, és könyveket is írt erről. Az ő nevéhez fűződik a dunai gőzhajózás vagy a Magyar Tudományos Akadémia alapítása. Az ő ötletei alapján készült el az első magyar vasútvonal Pest és Vác között, ami 1846-ban nyílt meg, és a budapesti Lánchíd, amely 1847-ben épült. A tervekhez gyakran sok pénzt is felajánlott. Ezért is nevezték el később a „legnagyobb magyarnak”. Az 1848-as forradalom alatt miniszter volt. 1849 után súlyos depresszió gyötörte. Az ausztriai Döblingben, egy pszichiátriai klinikán halt meg 1860. április 8-án. Hivatalosan a halál oka öngyilkosság volt, de sokan azt gondolják, hogy nem öngyilkos lett, hanem megölték. Emlékét utcák, terek, iskolák őrzik szinte mindenhol Magyarországon.

#### *Mi a helyes válasz?*

##### 1. Széchenyi István soha nem járt

- Amerikában
- Nyugat-Európában
- Görögországban
- Erdélyben

##### 2. Széchenyi István ötlete alapján épült

- A Nemzeti Múzeum
- A budai vár
- A Pest–Vác vasútvonal
- A Margit híd

3. Széchenyi István fiatal korában ..... volt

- miniszter
- katona
- politikus
- bankár

4. Széchenyit a magyarok így hívták:

- „az író katona”
- „a legnagyobb magyar”
- „az aktív politikus”
- „az európai utazó”

5. Széchenyi nem indított el fontos reformokat:

- A sportban
- A gazdaságban
- A közlekedésben
- A zenében



Deres Péter\*

„TRENDEK ÉS TRENDETLENEK”<sup>1</sup>

## ÁTTEKINTÉS A KORTÁRS MAGYAR DRÁMAÍRÁS ÁLLAPOTÁRÓL

Abstract

In the last years it was declared from different ways that the contemporary Hungarian drama (and theatre) is in crisis. Theater experts, critics have warned that these artistic branches need a rapid change and reform. There is some truth behind these bad omens, however, we find them a little bit exaggerated and generalizing. In our essay we should examine why and how this question of crisis was raised at all. We deal with the following points of view: 1. "lack of continuity" between the latest years' drama and the dynamic period dating from the middle of the 20th century till approx. the beginning of the 1990-ies. 2. "lack of actual themes" and 3. "lack of masterpieces" in the contemporary Hungarian drama. In the second part of our essay we try to categorize the most important phenomena (playwrights, artistic groups, trends and anti-trends, schools of style, genres, methods and ways of representation etc.) in the latest Hungarian drama.

**Kulcsszavak:** *kortárs magyar dráma „válsága”, dramaturgiai trendek és kísérletek, kortárs dráma és színház kapcsolata*

### 1. A kortárs magyar dráma – áttekintés, előzmények, illetve a kortárs magyar dráma „válsága”

Az utóbbi években egyre több helyről lehetett hallani azt a megjegyzést, hogy a kortárs magyar drámaírás (és színház) *válságban* van. Színházi szakemberek, kritikusok is megkongatták a vészharangot: változásra, megújulásra van szükség. A baljóslat mögött sok igazság van, mégis túlzónak és általánosnak érezzük. Először vizsgáljuk meg, hogy mi az alapja; azaz miért figyelmeztethettek komoly szakemberek a magyar dráma és színház *válságára*?

Elsőképpen azért, mert a szakmabeliek *folytonossághiányt* véltek, vélnek a 20. század közepétől kb. az 1990-es évek elejéig tartó dinamikus időszak és a legutolsó évti-

---

\* Deres Péter, a Vígszínház dramaturgja, a Balassi Intézet oktatója, derespeter@freemail.hu

<sup>1</sup> A jelen esszé eredetileg konferencia-előadásnak készült, majd kiegészítve, bővítve és a hungarológiai oktatás pedagógiai elveinek, sajátosságainak megfelelően átdolgozva a Balassi Intézetben évek óta futó Színháztudomány Kurzus „kortárs dráma” fejezetének anyaga lett. Tapasztalataim szerint a téma (mint tananyag) alapos átadásához legalább két szemináriumi foglalkozás szükséges.

zed magyar drámaírása között. A második világháború, illetve az 1956-os forradalom után valóban felgyorsult, felfrissült a magyar drámaírás; többek között olyan sikeres szerzőknek köszönhetően, mint Örkény István – hogy csak a külföldön is legismertebb magyar drámaírót említsük. A történelmi kataklizmák számvetésre készítették a művészeket (nemcsak a drámaírókat!), és a válságélményből, az egyén sérülékenységének, az „én”-vesztésnek a traumájából a magyar drámaírás „második virágkora” fejlődött ki.<sup>2</sup>

Az Örkény Istvánnal egyidős, vagy valamivel fiatalabb szerzők (Sarkadi Imre, Eörsi István, Szabó Magda, vagy a határon túli magyar írók, mint Sütő András, Páskándi Géza stb.) ha nem is versenyezhettek a századelő ünnepelt drámaíróinak népszerűségével, munkásságukkal új lendületet adtak a magyar dramaturgiának, amely a század első felében talán túlságosan is megragadt a társalgási- vagy szalondrámánál.

Később, az Örkényeket követő, az 1970-es évek végén induló nemzedék – Nadas Péter, Kornis Mihály, Spiró György, akiket Osborne-Pinter-Wesker-Arden után magyar „dühös fiataloknak” is neveztek – ismét új hangot hozott a magyar drámaírásba – a vita hangját, a szenvedélyes lázadás, az „apák” nemzedékével való leszámolás friss témáját. S bár a felsorolásból számos fontos alkotót kihagytunk (nem említettük például Tandori Dezsőt, vagy Pilinszky Jánost, akik – talán ezt kevesebben tudják – drámaíróként is jelentőset alkottak), Spiróék nemzedékével tulajdonképpen lezárul a 20. századi magyar dráma „második virágkora”.

S amikor a kritikusok a kortárs magyar dráma *válságáról* beszélnek, elsőrendűen azt a „hiányt” emlegetik, amely Spiróék generációja után támadt a magyar drámaírás odáig nagyjából töretlen fejlődési ívében. És abban kétségtelenül igazuk van a szakértőknek, hogy a dühös fiatalok viszonylag egységes, hasonló gondolkodású és indíttatású csoportjához képest a legfiatalabb (az 1980-as, de főleg a '90-es években induló) nemzedék sokkal széttartóbb, individuálisabb – nem alkot iskolákat, az írókat nem kovácsolja össze például a diktatúra elleni közös fellépés elemi élménye.

Ám vitatkozhatunk a kritikusokkal, hisz ez az ominózus hiány, valójában nem hiány, az egyéni útkeresések nem jelentenek „káoszt”, a magyar drámaírás korántsem „omlott össze” attól, hogy jelenségeit, irányait most nehezebb tetten érni, kitapintani, megnevezni, kategorizálni, „címkézni”.

Csupán arról van szó, hogy a Spiróéknál még igen erős társadalomábrázoló igény – hozzátennénk: a korszellemnek is köszönhetően – enyhült, s a hangsúly átkerült az egyén, illetve speciális mikroközösségek sorsának ábrázolására. A dramaturgia szintjén pedig a legfontosabb változás talán: a történet, a mese hatalomvesztése, s az inkább formai, stilisztikai, a drámai műnem határait feszegető kísérletek megerősödése.

Ez a bizonyos folytonosság-hiány tehát valószínűleg nem elég ok, hogy a kortárs magyar drámaírás válságáról beszéljünk.

<sup>2</sup> Az „első virágkor” nagyjából a 20. század elejére, első két évtizedére tehető – olyan reprezentatív szerzőkkel, mint Molnár Ferenc, Szép Ernő vagy Herczeg Ferenc. (Tanári megjegyzés: az „első virágkor” szerzőit, illetve a századelőtől a '90-es évekig tartó időszakot természetesen külön szemináriumokon kell tárgyalni. Amíg ez a 20. századi „felvezetés” nem történik meg, ésszerűtlen a kortárs magyar dráma kérdéseivel, problémáival foglalkozni.)

Másrészt: azt az érvet sem fogadjuk el, hogy a kortárs magyar drámaírás témaínségben szenvedne. Hogy korunk eleve „drámaiatlan”. Hogy hiányoznak a nagy, univerzális léptékű történetek. Nem értünk egyet. Talán nem tévedünk nagyot, ha azt mondjuk, hogy a reprezentáció (és a recepció!) perspektívái, illetve a témaválasztás, a „merítés” módszerei változtak meg. Azaz: véleményünk szerint nincs témahiány, hanem egész egyszerűen: máshol vannak a témák, máshol keresik őket a szerzők – s természetesen máshogy súlyoznak olyan dolgokat, amelyeknek korábban megkérdőjelezhetetlen volt az értelme és a jelentősége.

A fentiek miatt át kell gondolnunk azt a megjegyzést is, hogy „a kortárs magyar drámaírásban nincsenek *remekművek*”. Itt nem foglalkozhatunk hosszan a kanonizálás kérdéseivel, vagy az értékelésben mindenkor benne rejlő időfaktorral – csak azt jegyeznénk meg, hogy a „remekmű” fogalma a drámák (mint „alkalmazott”; színpadi előadás(ok)ban testet öltő szövegek) esetében talán még összetettebb, mint a prózai vagy lírai alkotásoknál. Ugyanis egy színdarabnál a szöveg nyilvánvaló irodalmi értékei (és az elvitathatatlan szubjektív szempont) mellett figyelembe kell vennünk egy lehetséges produkció szempontjait is.

Ezzel kapcsolatban hadd említsünk két példát: Nádas Péter az 1970-es évek végén furcsa trilógiával jelentkezett: a *Takarítás* (1977), a *Találkozás* (1979) és a *Temetés* (1980) című, „színpadra szánt szövegei” nagy port kavartak az irodalmi életben, ám a színházak (egy-két sikertelen bemutatótól eltekintve) nem tudtak mit kezdeni a szövegek áttetsző, éteri stílusával; Nádas szavával élve: „zenedramaturgiájával”; azzal, hogy a szerző nem hagyományos értelemben vett drámai „hősöket” teremt – ráadásul meghatározhatatlan térben, időben és szerepviszonyok között. Nádas trilógiája minden kétséget kizáróan az utóbbi évtizedek egyik legforradalmibb dramaturgiai kísérlete volt (megkockáztatjuk, hogy számos későbbi „experimentális” dráma ezekről „vett példát”), ám a szövegek teatralitását, „színpadszerűségét” még a legjobb indulatú kritikusok is megkérdőjelezték.

Ha volt revolúció az utóbbi harminc év magyar dramaturgiájában, akkor Nádas trilógiája (és mondjuk Spiró György *Csirkefeje*) biztosan az volt – ám ez sem járt színházi (rendezői stb.) forradalommal.

És a másik példa: első látásra ugyancsak „drámaiatlannak” tűnik Térey János 2004-es tetralógiája, a *Nibelung-lakópark*. A fausti, Peer Gynt-i terjedelmű szöveg inkább afféle színpadi versfolyam, képtelennek tűnő szerzői instrukciókkal, idő- és térugrásokkal. Amikor megjelent, az év egyik irodalmi szenzációja lett Magyarországon, de – Nádas trilógiájához, vagy Spiró majd’ harminc éve „elfekvő” monumentális katasztrófadrámájához, *A békecsászár*hoz hasonlóan – félő volt, hogy ez a mű sem talál majd színpadot magának. Ám a szöveggént remekmű *Nibelung-lakópark* ezúttal remek színpadi előadásként a Krétakör Társulat előadásában másodszer is „megszületett”.

Három olyan szempontot említettünk, amelyekre kritikusok, színházi szakemberek előszeretettel hivatkoztak, amikor a kortárs magyar drámaírás válságát diagnosztizálták. Ám véleményünk szerint sem a *folytonosság*hiány, sem az általános *téma*hiány, sem az egyébként is nehezen definiálható *remekmű*hiány nem elegendő érv, illetve egyik sem „végzetes” probléma a mai magyar drámairodalomban.

Van azonban egy olyan fejlemény, amely a '90-es évek magyar drámaírásának fejlődését valóban lassította a korábbi évtizedek tempójához képest. És ez az a tagadhatatlan tény, hogy a színházak jóval kevesebb kortárs hazai darabot mutattak be, mint korábban. Amíg a szakma viszonylag gyorsan tud reagálni a külföldi drámaírás eseményeire, s méltó módon, naprakészen követi a kortárs angol-amerikai-kelet-európai, de főleg a német drámakínálatot, addig a magyar szerzők egyértelműen alulreprezentáltak a hazai színpadokon. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy ez különösen a '90-es évek színházi gyakorlatára volt jellemző, s az ezredforduló óta mintha ezen a területen is előreléptünk volna, bár „statisztikailag” még mindig jelentősen le vagyunk maradva pl. Nyugat-Európa színházi kultúráihoz képest.

Vajon mi az oka a kortárs magyar dráma alulreprezentáltságának? A magyar színházak mintha nem mernék felvállalni a mai szerzőket. Mintha a „kortárs” fogalmának (még mindig) valami furcsa, taszító, pejoratív zöngéje lenne. A kortárs dráma = mesterkéltség, művészkedő, homályos-ködös, túlstilizált, formai kísérlet. A kortárs dráma = tartalmatlan, sőt: érthetetlen, színpadidegen szöveg. A kortárs dráma bemutatója = üres ház és biztos anyagi csőd. Esszénknek nem célja, hogy a fenti prekoncepciókat, illetve baljósokat minősítse, magyarázza – csupán szeretnénk figyelmeztetni, hogy a kortárs drámairodalom ún. *válságát* (vagy finomítsuk: dekonjunkturáját) talán épp a gyakorló színház bátortalansága, lassúsága, nota bene „merevsége” okozza – legalábbis jelentős részben.

Persze, nem könnyű „kibékíteni” a drámairodalmat és a színházat: a színházak vezetői, dramaturgok, rendezők gyakran vágta vissza azzal, hogy a '90-es években született szövegek nem használták ki az adódó történelmi lehetőséget; nem reagáltak elég gyorsan és színvonalasan például a magyar rendszerváltásra, a kommunista blokk összeomlására; azaz a mindennapok „legfontosabb kérdéseire”. Ha úgy tetszik: az aktuálisra. Ahogy a kortárs magyar próza kritikusai is szóvá teszik olykor, hogy hol maradnak a generációs történetek, a mai Magyarország tiszta és hiteles látképei. (Csupán egy példa ez utóbbira, azaz a '90-es évek magyar prózájának „kiáltó” hiányára: jelzésértékű, amikor Petri György ezekkel a szavakkal ajánlja az olvasóknak pályatársa, a realizmus mellett a virágzó posztmodernben is kitartó Tar Sándor új kötetét 1995-ben: „Magyarországon megsokasodtak az 'írók'. Ezzel arányosan csökkent az írást tudók száma. Tar Sándor ezen kivételes kevesek közé tartozik”. Ugyanebben a fülszövegben a novellista Bodor Ádám hasonlóan jellemzi Tar Sándort: „Tar Sándor 'ott' maradt, ahonnan a pályatársak lassanként kivonultak. Ő még tudja, mitől lesz hirtelen csend a kocsmában”.<sup>3</sup>) Ugyanezt kéri számon a '90-es években a dramaturgok, rendezők is a drámaíróktól: hol vannak azok a szerzők, akik még tudják, mitől lesz hirtelen csend a kocsmában?

Bár a nagy ezredvégi „Magyarország-tabló” valóban nem készült el még, a későbbiekben látni fogjuk, hogy azért számos drámaíró próbálkozott már ennek körvonalazásával.

Ám mielőtt erre rátérnénk, ejtsünk néhány szót arról, hogy a '90-es évek színházi „elzárkózásához” képest az utóbbi néhány évben sokkal biztatóbb a kortárs drámaírók helyzete. Avagy: miért könnyebb ma drámaírónak lenni Magyarországon, mint 10 évvel ezelőtt?

<sup>3</sup> Petri György és Bodor Ádám fülszövege Tar Sándor *A mi utcánk* című kötetéhez (Magvető, 1995).

1. Ma sokkal differenciáltabb, árnyaltabb a támogatási rendszer. Üdítő fejlemény, hogy a néhány éve alakult Drámaírói Kerekasztal ([www.dramairok.hu](http://www.dramairok.hu)) tevékenységi köre folyamatosan bővül: a Kerekasztal évente több tucat új magyar darab számára tud állami dotációt kiharcolni, továbbá ugyanez a fórum indította újra a '80-as évek végéig rendszeresen megjelenő, aztán elsorvadó *Rivalda* című drámaantológiát, illetve hirdette meg az ún. DESZKA Fesztiválokat (Drámaírók Első Szabad Kerekasztala) – előbb más-más vidéki városban, az utóbbi években már rendszeresen Debrecenben. A DESZKA Fesztiválon kifejezetten az adott év új magyar drámatermését szemlézik.
2. Úgy tűnik, ma már nem feltétlenül kell „befutott” szerzőnek lenni ahhoz, hogy az ember színpadot találjon a szövegének. Vagyis megdőlni látszik az a kimondatlan elv, hogy a drámaírónak előbb egy viszonylag sikeres verses-, vagy novelláskötettel, esetleg regénnyel kell jelentkeznie, mielőtt elkezdene színpadra írni.
3. Több a publikálási lehetőség: a régóta létező antológiák (pl. a Színházi Dramaturgok Céhének Nyílt Fórum Füzetei) mellett az utóbbi években néhány figyelemreméltó önálló drámakötet is megjelent, habár a kiadók még mindig túl nagy kockázatot látnak egy színmű-kötetben, mondván: „ugyan ki olvas ma drámát?” Néhány örvendetes példa: a ma legnépszerűbb, legsikeresebb kortárs drámaírók közül már majdnem mindenkinek van *gyűjteményes* kötete: Egressy Zoltánnak, Tasnádi Istvánnak, Kárpáti Péternek, Kiss Csabának, Térey Jánosnak, Zalán Tibornak, Schein Gábornak, Pozsgai Zsoltnak, Erdős Virágnak – természetesen az idősebb nemzedék tagjai, Spiró György, Bereményi Géza stb. mellett. A legismertebb színházi periodikának, a *Színháznak* már régóta van drámamelléklete, de az utóbbi években más folyóiratok is szívesen publikáltak komplett drámákat (*Napút, Jelenkor, Hajónapló* stb.), illetve egyes színházak időnként kiadják friss kortárs bemutatóik szövegkönyvét (pl. a Nemzeti Színház).
4. Jóval több az ún. felolvasó színházi (rehearsed reading) produkció – ezek elsősorban a legfiatalabb szerzők bemutatkozását segítik. Számos színház szervez ilyen „off-programokat”, illetve a magyar színház legfontosabb éves seregszemléjének, a Pécsi Országos Színházi Találkozóknak ma már állandó kísérőprogramja a felolvasó színház.
5. Több a pályázati lehetőség: s itt nemcsak állami pályázatokra gondolunk, hanem az egyes színházak által meghirdetett drámaversenyekre is.
6. Néhány alternatív társulat kifejezetten a kortárs magyar darabok népszerűsítését tűzte ki célul. (Pécsi Harmadik Színház, KoMa Társulat, Pintér Béla Társulata stb.).
7. Egyre több nagyszínház csinál presztízs kérdést abból, hogy évente legalább egy kortárs magyar premiert tartson.
8. Egyes társulatok jól működő és rendszeres munkakapcsolatot alakítottak ki kortárs szerzőkkel, akik kifejezetten az adott csapat számára, vagy a színészekkel közösen hoznak létre új szövegeket. (A nemrég felbomlott Krétakör Társulat Tasnádi István drámaíróval, Pintér Béla Társulata saját szövegekből, Bodó Viktor rendező Vinnai András íróval stb.).

Ezek tehát a biztató példák. Ismétlem, Magyarországon korántsem olyan dinamikus a fejlődés, mint Schimmelpfennig, Sybille Berg, Lukas Bärfuss vagy Dea Loher Németországában, vagy akár a Presznyakov-fivérek, Viripajev, Szigarjev, vagy Szorokin nevével fémjelzhető kortárs orosz drámairodalomban, de minden új kezdeményezést meg kell becsülni.

Ha tehát nincs a szó szoros értelmében vett *válság*, akkor milyen jelenségek, sajátosságok jellemzik leginkább a kortárs magyar drámaírást? Kik a legfontosabb szerzők, csoportok, melyek a legkedveltebb irányzatok, stílusok, témák stb.?

## 2. „Trendi és trendetlen” drámaírók

Oldjuk fel a suta szójátékot! Esszénkben „trend(i)nek” nevezzük azt, ami a széttartó, egyéni kezdeményezések közepette is nagyjából körülhatárolható, adott esetben kategorizálható a mai magyar drámaírásban – legyen az akár egy jellegzetes műfaj, „divatos” formai újítás, több szerző által is felhasznált drámatéma stb.

**2.1.** A mai magyar drámaírásnak van például egy erős *szociális érzékenységű* vonulata. Az ebbe a csoportba sorolható szerzők ugyan lemondanak a nagy társadalmi tablókról, ám műveik fundamentuma mégiscsak valamilyen sajátos szocio-jelenség, tünet, látlelet. Inkább jellegzetes típusokat, vagy egyéni devianciákat ábrázolnak, látszólag a hétköznapihoz közelítő, valójában attól mindig elemeltebb, stilizáltabb nyelvhasználattal.

Ennek a szocio-irányzatnak az előjárói:

Mindenekelőtt Spiró György, a „korszakok krónikása”: bár Spiró „merítése” rendkívül gazdag és változatos, tulajdonképpen mind a mai napig (a legfrissebb darabjaiig: *Koccanás; Prah* stb.) a társadalmi csapdák és anomáliák ábrázolása a központi témája.

A másik ide sorolható szerző: Parti Nagy Lajos, aki legfontosabb drámaiban (*Mauzóleum; Ibusár*) egy nagyon is konkrét, azonosítható, ismert mikroközösség legkevésbé sem konkrét vagy ismert, sőt kifejezetten abszurd, vagy szürreális mindennapjait ábrázolja.

Spiró és Parti Nagy kezdeményezése az is, hogy fel kell éleszteni ezeknek a közösségeknek az autentikus *nyelvi világát*. Ha úgy tetszik: a színpad számára ők *teremtik meg* ezt a nyelvet, ők teszik *színpadiassá*. Szeretnénk hangsúlyozni: a hétköznapi(nak) halott nyelv „eredetileg” nem *színpadi* nyelv: Spirónak, Parti Nagynak és néhány fiatalabb szerzőnek ezt az örök dilemmát sikerül feloldaniuk, amikor olyan mesterséges nyelvi világot hoznak létre, ami a tökéletes természetesség hatását kelti.

A következő szerzők ugyancsak szívesen nyúlnak a társadalmi témához, illetve alkalmazzák az imént említett furcsa, fragmentált, mégis alapvetően harmonikus, ritmikus beszédmódot:

Egressy Zoltán darabjaiban (*Portugál; Kék, kék, kék; Sóska, sült krumpli; Baleset* stb.) általában kisközösségek tragikomikus mindennapjai tárulnak fel.

Tasnádi István Egressyhez hasonlóan a „vegytiszta” szociális tematika felől indult (*Kokainfutár*); de későbbi darabjaiban a pontos, realista látlelet, a felismerhető tabló kerete egyre inkább szétesik, s a dráma már nem követi egy az egyben, fényképező-lencse szerűen az eseményeket, inkább azoknak a törését, hasadását mutatja be – ám így

talán még *érzékletesebb, összetettebb* képet tud adni a relativizálódott élethelyzetekről. Tasnádi abszurdot súroló „revüi” (*Titanic Vízirevü; Hazámhazám; FEKETEország; Paravarieté; Démonológia; Nézőművészeti Főiskola* stb.) már ezt a formailag és tartalmilag is szétosztott világgépet rögzítik, illetve szórják, osztják még több részre. (Kétségtelen, hogy ezeknek a kísérleteknek az elindításában, kibontásában nagy szerepet játszott a Kréta-kör Színház, illetve az európai hírű Schilling Árpád rendező, aki színész- és társulatbarát szövegeket, improvizatív „forgatókönyveket”, színpadi partitúrákat kért alkotótársától, Tasnádi Istvántól.)

Háy János: „trendetlenkedik” a „trendszen” belül: a témái alapvetően nem újak: a *Gézagyerek, A Herner Ferike faterja, a Senák* vagy *A Pityu bácsi fia* című darabok meséje, holdudvara „ismert” (többek között Tar Sándor, Bodor Ádám, vagy Krasznahorkai László „katasztrófista” prózaszövegei óta), ám Háy ezeket a szociális jelenségeket, illetve „utcai” karaktereket – az említett prózaírókhoz hasonlóan, ám a magyar drámában új leleményként! – furcsa megvilágításba helyezi: „reális” értelmezési tartományukat kitérít (sőt olykor teljesen felszámolja); a figurákat kiemeli típusukból, csoportjukból, és a valóságon fölüllemelkedő figurákká teszi őket, mégpedig nemcsak a nyelvi jellemzés által, de a szereplőket ért – hétköznapiak induló – események kifordításával is. Háynál egy kocsmai verekedés szimbolikus világeseménnyé, egy egyszerű munkásember istenné válhat. (Az „istendráma” műfajnevet maga a szerző adta szövegeinek.)

**2.2.** A szociális problematikával rokon egy másik, ma különösen népszerű drámatéma: a fiatalok deklasszálódásának, nihilizmusának, depressziójának, adott esetben brutalitásának ábrázolása. Ezek a „*gengszterdrámák*”, „*kocsmadialógusok*”; „*plázaklipek*” jelentik ma a „legtrendibb” vonulatot. Nem véletlen, hogy általában a legfiatalabb szerzők nyúlnak ehhez a témához: Nagy Gergely Miklós (*Alkalmatlanok*); Lackfi János (*Hambipipóke; És a busz megy*); Kiss Noémi (*Trans; Legénybúcsú*); Vinnai András (*Motel*); Poós Zoltán (*Inzultusok*) – az idősebb nemzedékből: Lőrinczy Attila (*Balta a fejbe*); Garaczi László (*Plazma*); Forgách András (*Halni jó*) stb.

Ezek a szövegek erős televíziós és filmes hatásokra építenek. Gyakran a sorozatok, szappanoperák dramaturgiáját követik, névtelen – ám így könnyen behelyettesíthető, azonnal konvertálható – figuráikkal, alternatív jelenet-sorrendjükkel, az idő- és térperspektíva szétszórásával „ponyvaregényes” logikájukkal.

Ennek a „brutalista” irányzatnak a megszületése törvényszerű, ha úgy tetszik: körütnet. (A nagy színházi kultúrákban – mint USA, Anglia, Németország – már túl is van a zenitjén, vagy sokkal árnyaltabb, mint az ezekkel a jelenségekkel csak nem régóta ismerkedő Kelet-Európában. Egyes populáris német, angol vagy akár skandináv szerzőknél érdekes megfigyelni azt a fejlődési folyamatot, ahogy az évek során a pengeéles, metsző tónus és „noir” hangulat már nem a konkrét *történet*, az alapszituáció nyersségéből, brutalitásából következik, hanem olyan dramaturgiai leleményekből, mint a műfajok (tragédia, ballada, eposz) összemosása, vagy a szereplők beszédmódjának mesterkéltnyilvánítás, vagy éppen abszurdizálása. Valószínűsíthető, hogy a következő években a hasonló tematikájú magyar darabok is errefelé tágtíják majd kereteiket.

**3.** Szintén viszonylag tiszta és konzekvens a *történelmi drámák* vonulata a kortárs magyar drámaírásban. A történelmi drámát itt természetesen gyűjtőfogalomként használjuk; és a következő csoportokra osztjuk:

**3.1.** Olyan szövegek, amelyek valós történelmi eseményeken, személyiségeken alapulnak: mint Márton László *Nagyratör*-trilógiája (*A nagyratör*; *Az állhatatlan*; *A törött nádszál*), vagy Kiss Csaba *Kun László*ja. Ezek abban hasonlítanak, hogy a konkrét történelmi eseményeket, jelenségeket általában egyetemessé tágtják, s (visszamenőleg) megkísérlik igazolni, hogy minden világesemény ugyanazokra a társadalmi, politikai, de mindenekelőtt emberi tényezőkre vezethető vissza. Ezek a darabok nem az emlékezés dokumentumai, nem nosztalgia, inkább felhívások, harsány manifesztumok, vagy éppen suttogó üzenetek, sugalmazások a *jelen* számára. (Úgy gondoljuk, hogy az 1956-os magyar forradalomra készült jubileumi drámák többségének (Térey János: *Kazamaták*; Szőcs Géza: *Liberté 1956*) sem az emlékműállítás volt a célja, hanem – a néhány évtizeddel korábbi, erdélyi történelmi drámák (elsősorban Sütő András, Páskándi Géza és Székely János szövegei) mintájára – *példázatszerűségükkel* kívánnak hatni a jelen korunkra.)

**3.2.** A történelmi drámák másik csoportját nevezzük kb. *történelmi paraboláknak*. Ezek a szövegek már kevésbé (s a filológiai pontosság igénye nélkül) őrzik az eredeti históriát, illetve személyeket; s azokat kedvük szerint alakítják. Ide sorolható a teljesség igénye nélkül a fiatal Hamvai Kornél néhány darabja (*Körvadászat*; *Hóhérok hava*); vagy Spiró György egyes régebbi szövegei (*Árpád-ház*; *Legújabb Zrínyiász*).

**3.3.** Érdekes csoportot jelentenek az *új történelmet*, *új mítoszt* teremtő szövegek. Ezek a művek nem konkrét historikus eseményeken, hanem fikciókon alapulnak, s a szó szoros értelmében már nem is tekinthetők „történelmi” drámáknak: Kárpáti Péter, az egyik legizgalmasabb kortárs drámaíró például a *mese* szimbolikáját, illetve példázatszerűségét használja fel; s visszaállítja, reinkarnálja az elbeszélés, a kaland hagyományos primátusát, miközben vadonatúj, egyszerre roncsolt és költői nyelvet hoz létre (*Pájinkás János*; *Tótféri*); a már említett Térey János pedig a nagy mítoszhoz nyúl vissza, amikor *Nibelung-Iakóparkjában* a germán mitológia szereplői ismert viszonyaikkal és konfliktusaikkal, ám high-tech környezetben és aktuálpolitikai helyzetben születnek újjá.

**4.** A történelmi drámák után ejtsünk néhány szót az elsősorban németes mintát követő szikár, minimalista, vagy épp ellenkezőleg, barokkosan burjánzó, *atmoszferikus* szövegek ugyancsak népszerű csoportjáról! Ezekben a történet logikája (linearitása), sőt, gyakran az „üzenete” is másodlagos, vagy csak egy nagyon bonyolult hangulati, nyelvi szövegen keresztül lehet kibogozni a mesét (Erdős Virág: *Mara halála*; *Biblia*; *A merénylet*; Mikó Csaba: *Apa, avagy egy gyilkosság anatómiája*; *Idill*; Baráthy György: *Origami*; Filó Vera: *Rob és Tot pont még nevet egyet*; Schein Gábor: *Születésnap*; Borbély Szilárd: *Kamera.man*; Deres Péter: *Fudzsijama*).



5. S ezzel visszatértünk esszénk suta címéhez, amennyiben ezeket a jobb híján „atmoszferikusnak” nevezett textusokat tarthatjuk a kortárs magyar drámaírás „trendetlen” dokumentumainak. „Trendetlenek” azért, mert nem az ismert drámaírói (és színházi!) hagyomány, vagy a szigorúan vett dramaturgiai szabályok felől közelíthetők meg, hanem egészen új dramaturgi-rendezői szemléletet, pozíciót, terminológiát igényelnek.

Ezek a szövegek sokszor még a formai kísérletezések logikája alapján sem fejthetők meg. („Formai kísérletezések logikáján” azt az irányt értjük, amely kb. az abszurdtól – illetve az angol „dühös fiatalok” nemzedékétől – kezdve egyre inkább egy belső szöveglogikára, retorikára helyezi át a hangsúlyt olyan primer dramaturgiai patronokról, mint hely, idő, cselekmény, karakterek, szerzői instrukciók, jelenetsorrend, intenzív-befelé koncentráló építkezés stb.)

Ezek azok a szövegek, színpadi partitúrák, amelyek a legtávolabb merészkednek az ismert paradigmáktól: újrapozicionálják nemcsak a dráma, de a színpad és a közönség fogalmát is. Értelemszerűen ezekkel tud egyelőre a legkevesebbet kezdeni a kortárs színház; s életre keltésükhöz már nem elég csupán a dramaturgia kiszélesítése, megújítása – hanem a gyakorló színháznak is keresnie kell a kapcsolódási pontokat.

## Pelcz Katalin–Szita Szilvia

### EGY SZÓ MINT SZÁZ

#### Magyar–angol tematikus szókincstár

Budapest, Akadémiai Kiadó, 2011, 283 oldal

Az *Egy szó mint száz* a nyelvhasználathoz szükséges és az optimális szókincs feltérképezését, valamint kész nyelvi struktúrák bemutatását tűzte ki célul. A szókincs tanulása bármely nyelv esetén végeláthatatlan folyamat, a nyelvórán pedig annak igen szerény szeletét tudja bemutatni, átadni a nyelvtanár. E könyv elősegíti, kiegészíti, kreatívan kezelhetővé teszi a magyar szókincs fontos szegmenseit.

Az *Egy szó mint száz* elsősorban a köznyelv szavait dolgozza fel, ugyanakkor merít – a véleményünk szerint már a köznyelvbe beépült – irodalmi szókészletből, a tájszavakból, a szakszókészletekből és a zsargonszavakból is. Törekedtünk a köznapi élettel való közvetlen kapcsolódásra, az életmód, az automatikus magatartásformák, a közvetlen kommunikációs minták bemutatására. Forrásaink anyanyelvi beszélőkkel elvégzett gyűjtésen, az interneten olvasható, a szerzők által válogatott szövegeken, a feldolgozott témákkal foglalkozó szakfolyóiratokon és könyveken alapulnak.

A fejezetek felosztásakor az ECL és az Origó nyelvvizsga témaköreit vettük alapul, melyeknek témáit helyenként kiegészítettük; így nőtt fejezeté az *Ünnepek*, vagy a *Számítógép* témaköre. A 19 fejezetet további tematikus egységekre bontottuk, például:

#### Lakás és lakóhely / Housing and habitation

1. Lakóhelyünk és környéke / Residence and surroundings
2. Ház, lakás / House, apartment
3. Lakásfenntartás / Home maintenance
4. Építkezés és felújítás / Building and renovating

#### Hobbi / Hobby

1. Benti szabadidős tevékenységek / Indoor spare time activities
2. Gyűjtemények / Collections
3. Barkácsolás, kézimunka / Doing handicrafts, needlework
4. Kertészkedés / Gardening

A fejezetek szerkezete hasonló. A fentebb bemutatott minta szerint alfejezetekre tagolódnak, melyek a következőképpen épülnek fel:

1. A **Hasznos szavak** részben a témához tartozó szavak listája található. A szólistákat kisebb tematikus egységekre osztottuk, és a fontosabb szavakat kiemeltük, ezzel is megkönnyítve a tanulást.

A szavakat szófajok szerint is elkülönítettük. A főnevek esetében néhány fontos szó-szerkezetet, összetett és képzett szót is megadtunk, az igék mellett pedig tipikus vonzatokat és egy-egy példamondatot is feltüntettünk.

Ebben a részben ún. **szóbokrok** is találhatóak, melyek az egy tőből származó szavak egy részét mutatja be. A szóbokrok rámutatnak a szavak közti összefüggésekre, és vizuálisan is segítik a bevésést.

A *Hasznos szavak* szólistáinak szavainál a következő információk szerepelnek:

- A főneveknél az alapszót a többes szám jele, a tárgyrag és az egyes szám harmadik személyű birtokos személyrag követi: *ablak (~ok, ~ot, ~a)*.
- A melléknevek után zárójelben a középfok jelét adtuk meg: *okos (~abb)*.
- Az igék mögött a múlt idejű (határozatlan ragozás, egyes szám harmadik személy) és a felszólító módú (egyes szám második személy) alak szerepel: *ír (~t, ~j)*.

Törekedtünk arra, hogy minden szófaj esetén a szavak mellett csak a valóban használt alakok szerepeljenek. A grammatikailag lehetséges, de erőltetett, nem használt alakokat – a tanulás megkönnyítése érdekében – mellőztük.

A fejezetekben számos utalás található, mellyel egyrészt rávilágítunk a témák közötti kapcsolatokra, összefüggésekre, és nem utolsósorban elkerüljük teljes szólisták megismétlését (pl. gyümölcsök felsorolása a *Vásárlás* és az *Étterem* témakörben is).

Szürke keretben, angol nyelven **kulturális információk**, valamint a szókinccsel kapcsolatos további tudnivalók, érdekességek olvashatók. Az angol nyelvű kitekintők bemutatják a magyar szókészlet gazdagságát, s emellett előmozdítják a megértést a nemzetközi vagy multikulturális kontextusban, valamint elősegíti az idegen kultúrák összefüggéseinek tematizálását.

**2. A *Hasznos mondatok*** részben a témához kapcsolódó, a mindennapi életben használatos gyakori szófordulatokat és kifejezéseket tartalmazza.

A párbeszéd irányításának képességét a *Hasznos mondatok* mintái és a függelékben található *Gyakori beszédfordulatok* segítik.

**3. A *Függelék***ben a tanuló elsőként a leggyakoribb képzőkkel ismerkedhet meg, valamint beszédszándék szerint csoportosított helyzetmondakat sajátíthat el. A tájékozódás és a vizsgára való felkészülés megkönnyítése érdekében itt tüntettük fel az ECL és az Origó nyelvvizsga szóbeli témáit is.

A kötet nem tölti be a szótár funkciót. A koncepció kialakítása során arra törekedtünk, hogy olyan szó- és kifejezésekgyűjteményt készítsünk, mely világos szerkezetű, a nyelvi produkciót sok szempontból közelíti meg és mutatja be. Olyan művet kívántunk megírni, mely a magyar mint idegen nyelv oktatásán alapszik.

Az emberi agy csoportosítva jegyzi meg az új szavakat, ezt a megközelítésmódot célszerű a tanításba tudatosan beépíteni, témák szerint összegyűjteni az új szavakat. A nyelvhasználók mentális lexikonja nemcsak szavakat tárol, hanem többek között szemantikai egységeket is (Gósy 1999). A könyv épít arra, hogy a szemantikailag összefüggő egységeket együtt mutassa be, így a szinonimák, állandósult szókapcsolatok vagy

éppen a téma által meghatározott vonzatok egy helyen, könnyen legyenek fellelhetők – s megtanulhatók.

A magyar esetében is el kell különítenünk minimum, azaz elengedhetetlen kívánatos, azaz optimális valamint tipikus ismeretanyagot. Az első kategória feltétlenül szükséges a sikeres kommunikációhoz, a második egy magasabb kommunikációs szint használatához vezet, míg a harmadik az adott nyelv sajátosságait tükrözi, ezáltal befolyásolja a nyelvhasználat, a – helyes – nyelvi szokás kialakulását.

A nyelvi szintek szerinti differenciálás érdekében a legfontosabb szavakat kiemeltük. Ezzel egyrészt kísérletet tettünk a Közös Európai Referenciakeret **B1** (küszöbszintű) **szókincsenek meghatározására**, másrészt igyekeztünk megkönnyíteni a szavak között való eligazodást. A kötet elsőként tesz kísérletet arra, hogy a Közös Európai Referenciakerettel összhangban álló szókincstárt adjon a tanulók és tanárok kezébe, amely kiemeli a B1 nyelvi szinthez tartozó szavakat. A kötet szóanyaga, ill. a példamondatok szókincse és nyelvtani nehézségi foka leginkább ehhez a szinthez igazodik. A könyv szólistáit, egyszerűbb kifejezéseit azonban már A2-es szinten is jól lehet használni, egyes témák szóanyaga (pl. *Banki szolgáltatások*) pedig egyértelműen meghaladja a B1-es szint követelményeit.

Hétköznapi beszélgetéseket általában más tevékenységhez csatlakozva folytatunk (Boronkai 2009). Ebből következően hatékony módszernek bizonyul, ha egy téma feldolgozását megelőzően általános háttértudást építenek ki a nyelvtanulók. A lexikai tudást a szociokulturális és pragmalingvisztikai információkkal ötvözve kívántuk a tanulók elé tárni. A nyelv alkalmazásának egyes területeiként megnevezünk szemantikai aspektust, a szókincs és a kifejezések területén kultúrákat elkülönítő szemantizációt. Amennyiben a nyelvoktatási folyamat előkészítése és megvalósítása folyamán szem előtt tartjuk ezen elemeket, hallgatóink nagyobb biztonsággal fognak eligazodni a célnyelvi kultúrkörben, hatékonyan tudnak kapcsolatot kialakítani a célnyelvi kultúra reprezentánsaival és beszélőivel. Ezen célokat szolgálják a szóbokrok és a kulturális információkat tartalmazó angol nyelvű részek is.

A kortárs nyelvoktatás elsősorban a formák átadására összpontosít, ugyanakkor a nyelvi készségek kialakításakor s alkalmazásakor a tartalom játssza a főbb szerepet. Az aktív szókincs létrehozásához, a tényleges használat elérése érdekében célszerű a Bernard D. Seal (1991) által meghatározott szótanítási utat bejárni. Első lépésben érhetővé tesszük a diákok számára az új szót/kifejezést, majd ellenőrizzük, hogy megértették-e azt, végül aktív használat segítségével megerősítjük a megszerzett tudást.

A hatékony és élvezetes szótanulás elősegítése érdekében a következő játékos feladatokra hívjuk fel az oktatók figyelmét. Az alábbi feladatsort az *Egyén* témaköre köré javasoljuk:

*Készítsünk szókérdőívet a fejezet szavaiból (személyes adatok, külső és belső tulajdonságok). A diákok válogassák két csoportba, az ismert és az ismeretlen szavak csoportjába a szókérdőívet. Amennyiben sok olyan szó van, amit csak részben ismernek a hallgatók, készíthetünk három csoportot is, középre gyűjtve azokat a szavakat, amelyeket többen ismernek, s néhányan pedig nem. Beszéljük meg a szavak jelentését, helyezzük szituációba. A következő órán, amikor a diákok (ideális esetben) megtanulták az új szavakat is, kezdődhet a játék.*

**Bemelegítés:****Szóláncok.**

1. A szavak utolsó betűje lesz a következő szó kezdőbetűje. B1 szinttől a játékot mindjárt a feldolgozandó témához köthetjük.
2. Asszociációs lánc. A hallgató azt a szót teszi a lánchoz, ami az előzőről eszébe jutott.
3. Memória szólánc. A hallgató végigmondja az addig elhangzott szavakat is. A2 szinttől érdemes témához kötni.

Szint: A1-től

**Önismeret, csoportkohézió:****Milyen ember vagyok én?**

A diákok papír alapon vagy kivetítve olvashatják az alábbi mondatokat, melyeket ki-egészítenek.

- Amikor bejöttem a terembe, ... éreztem magam.
- Korán reggel ... vagyok.
- Azt szeretném magamról elmondani, hogy én ... ember vagyok.
- Engem leginkább az motivál, ha ...
- Általában nem kedvelem az olyan embereket, akik ...
- A legjobb barátom olyan ember, aki ...

A feladat a szókincs gyakorlásán kívül egymás jobb megismerését is segíti.

Szint: B1-től

**Rádióriport**

Két hallgató ül a kör közepére. Riporter és riportalany. A riportalany kitalál magának egy személyiséget (vagy nem változtat a meglévőn). A riporter kitalálja, hogy milyen apropó kapcsán készít riportot. A riport célja, hogy bemutassa a riportalanyát (meséljen a gyerekkoráról, iskoláiról, szülei jelleméről, stb.). A körben ülő hallgatók betelefonálhatnak, hogy további kérdéseket tegyenek fel.

A rádióriport aktív csoportban használható. A tanárnak elsősorban a kérdésekkel kell felkészülnie, hogy gördülékeny legyen a kommunikáció.

Szint: B1-től

**Szavak megértésének és megtanulásának ellenőrzése:****Körülírás.**

A hallgató megkap egy (a könyvben szereplő) szót cédulán, s a definíciója alapján kell a többieknek kitalálni, mi áll a papíron.

Szint: A2-től

**Kreatív használat:****Rendőri igazoltatás.**

Az egyik hallgató a rendőrt, a másik az igazoltatott szerepét játssza el.

Páros szerepjáték, a személyi adatok gyakorlására.

Vicces interkulturális tapasztalat lehet.

Szint: B1-től

### **A szemtanú.**

Csoportlétszámtól függően 3-4 nyomozó kérdezi ki a többi hallgatót arról, hogy milyenek látták a bankrablót. A szemtanúk önállóan találják ki, hogyan néztek ki az elkövetők. A kihallgatások után a rendőrök összegzik a vallomásokat a csoportnak.

Mivel többféle karaktert írnak le vélhetőleg a szemtanúk, ezért érdekes eredmény várható (pl. egy férfi vagy két nő, aki/akik fekete, szőke esetleg barna hajú(ak) stb.)

A tanárnak a konklúzió megfogalmazásában érdemes segítséget adni.

Szint: A2-től

### **Családi kép:**

Létszámtól függően 3-5 hallgató az instrukciók alapján megalkot egy családi fényképet (papa, mama, újszülött, kutya stb.) Az instrukciókon szerepeljenek belső tulajdonságok is. A csoport többi tagja megfogalmazza (lehetőleg írásos formában), milyen ez a család külsőleg és belsőleg.

Szint: A1-től

## Irodalom

Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.

Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.

Reimann, Monika–Diensel, Sabine 2003. *Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache Deutsch-Englisch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Seal, Bernard D. 1991. Vocabulary learning and teaching. In: Celce-Murcia, Marianne (szerk.): *Teaching English as a second or foreign language*. New York: Newbury House. 296–311.

## AZ EGYÉN / ABOUT YOURSELF

### 1. Személyi adatok / Personal data



#### Hasznos szavak Useful words

##### Milyen adatokat kell megadni egy adatlapon ?

**adószám** (~ok, ~ot, ~a)  
**aláírás** (~ok, ~t, ~a)  
**állampolgárság** (~ok, ~ot, ~a)  
**dátum** (~ok, ~ot, ~a)  
**életkor** (~ok, ~t, ~a)  
**e-mail cím** (~ek, ~et, ~e)  
**emelet** (~ek, ~et, ~e)  
**foglalkozás** (~ok, ~t, ~a)  
**házsám** (~ok, ~ot, ~a)  
**irányítószám** (~ok, ~ot, ~a)  
**iskola** (~k, ~t, ~ja)  
 legmagasabb iskolai végzettség (~ek, ~et, ~e)  
**lakcím** (~ek, ~et, ~e)  
 állandó lakcím  
 ideiglenes lakcím  
 lakcímkártya (~k, ~t, ~ja)  
**munkahely** (~ek, ~et, ~e)  
 munkáltató (~k, ~t, ~ja)  
**név** (nevek, nevet, neve)  
 leánykori/születési név  
 anyja születési neve  
**nem** (~ek, ~et, ~e)  
**születési hely** (~ek, ~et, ~e)  
**születési idő** (~k, ~t, ideje)  
 település (~ek, ~t, ~e)  
**tér** (terek, teret, tere)  
**út** (utak, utat, útja) / **utca** (~k, ~t, ~ja)  
 TAJ-szám (~ok, ~ot, ~a)  
**telefonszám** (~ok, ~ot, ~a)  
**mobiletelefonszám**/mobilszám

##### What information do you need to give on a form?

**tax number**  
**signature**  
**citizenship**  
**date**  
**age**  
**e-mail address**  
**floor**  
**occupation**  
**house number**  
**zip code**  
**education**  
 highest level educational institution  
**address**  
 permanent residence  
 temporary residence  
 resident card with permanent address on it  
**place of employment**  
 employer  
**name**  
 maiden name  
 mother's maiden name  
**sex**  
**place of birth**  
**date of birth**  
 city, village  
**square**  
**road, street**  
 social security number  
**telephone number**  
**cell phone number**

It might seem to be somewhat strange that you are requested to give the name of your mother on all Hungarian forms. For the Hungarian administration, your mother's (maiden) name is as important to identify you as your name or date of birth.

**Hasznos mondatok ■ Első találkozás**  
**Useful sentences ■ Meeting someone for the first time**

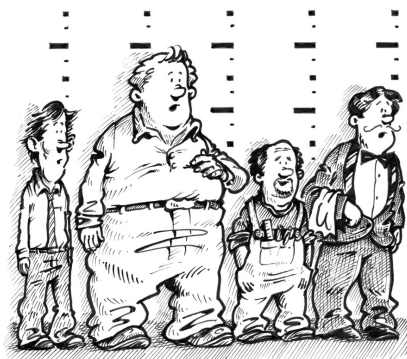
<b>Bemutakozás</b>	<b>Introducing yourself</b>
<p>Azt hiszem, mi még nem ismerjük egymást: Kiss Géza vagyok.            Szeretnék bemutatkozni: Nagy Kata vagyok.            Hadd mutakozzam be: Fehér Péter vagyok.            Bemutatom/Bemutatlak a kollégámnak.</p>	<p>I don't think we've ever met; I'm Géza Kiss.            I would like to introduce myself: I'm Kata Nagy.            Let me introduce myself: I'm Péter Fehér.            Let me introduce you to my colleague.</p>
<b>Rövid kérdések</b>	<b>Short questions</b>
<p>Hol lakik/laksz?            Régóta él/élsz Sopronban?            Mivel foglalkozik/foglalkozol?            Mit csinál szabadidejében? / Mit csinálsz szabadidődben?            Melyik egyetemen tanul/tanulsz?            Tegeződünk, jó?</p>	<p>Where do you live?            Have you been living in Sopron for a long time?            What do you do for a living?            What do you do in your spare time?            Which university do you attend?            Let's speak informally (<i>lit.</i> Let's say <i>te</i> to each other), okay?</p>
<b>Búcsúzás</b>	<b>Before saying good-bye</b>
<p>Adok egy névjegykártyát.            Hadd adjak egy névjegykártyát!            Ezen rajta van minden elérhetőségem.            Örülök, hogy megismerhettem/megismerhettek.            Remélem, még találkozunk.</p>	<p>I'll give you my business card.            Let me give you my business card.            It has all my contact information.            It was nice meeting you.            I hope we'll meet again.</p>

A few rules as to when to use the formal and the informal form of address. Hungarians use the informal *te* quite easily. Family members, colleagues, players in a sports team, housemates, people at a party etc. usually use this form and call one another by their first name. *Őn* usually indicates distance and is used when there is a clear difference in age, rank and/or educational level between the speakers. This form of address is also used in shops, restaurants, and at other services. Before saying *te* to someone, think of the following rules: If you are significantly younger than the person you are talking to, always use the formal form of address first and wait until he/she offers you to address him/her by *te* instead of *Őn*. The same rule applies if a man is talking to a woman: it is the lady who will suggest the use of the informal form of address.

Many family names indicate a profession: *Szabó* (tailor), *Juhász* (shepherd), *Kovács* (smith). Some names indicate the family's town or village of origin: *Váradi* (from Várad), *Pesti* (from Pest). Other names indicate what the ancestors looked like: *Nagy* (big, tall), *Kis* (small, little), *Szőke* (blond).



## 2. Külső tulajdonságok / Physical characteristics



### Hasznos szavak Useful words

Milyen az ember külsőleg?	What does a person look like?	Milyen lehet a haj?	What can one's hair be like?
<b>alacsony</b> (~abb) bájos (~abb) bajuszos borostás (~abb) <b>csinos</b> (~abb) <b>csúnya</b> (~bb) <b>elegáns</b> (~abb) <b>erős</b> (~ebb) <b>fiatal</b> (~abb) <b>gyenge</b> (~bb) <b>gyönyörű</b> (~bb) <b>idős</b> (~ebb) izmos (~abb) <b>jóképű</b> (~bb) karcsú (~bb) kopasz (~abb) <b>kövér</b> (~ebb) középkorú <b>magas</b> (~abb) molett (~ebb) <b>öreg</b> (~ebb) pocakos (~abb) ráncos (~abb) sápadt (~abb) sovány (~abb) sportos (~abb) szakállas szemüveges <b>szép</b> (szebb) szeplős (~ebb) telt (~ebb) <b>vékony</b> (~abb) vonzó (~bb)	<b>short</b> lovely moustached unshaved <b>pretty</b> <b>ugly</b> <b>elegant</b> <b>strong</b> <b>young</b> <b>weak</b> <b>beautiful, gorgeous</b> <b>elderly</b> muscular <b>handsome</b> slender bald <b>fat</b> middle-aged <b>tall</b> chubby <b>old</b> portly wrinkled pale skinny sporty bearded with glasses <b>beautiful, good-looking</b> freckled corpulent <b>thin</b> attractive	<b>barna</b> (~bb) sötétbarna világosbarna barna hajam van barna hajú lány vagyok dús (~abb) <b>egyenes</b> <b>fekete</b> (~bb) festett <b>göndör</b> (~ebb) <b>hosszú</b> (hosszabb) hullámos (~abb) <b>ősz</b> (~ebb) ritka (~bb) <b>rövid</b> (~ebb) <b>sötét</b> (~ebb) <b>szőke</b> (~bb) sűrű (~bb) <b>világos</b> (~abb) <b>vörös</b> (~ebb)	<b>brown</b> dark brown light brown I have brown hair I am a girl with brown hair lush <b>straight</b> <b>black</b> dyed <b>curly</b> <b>long</b> wavy <b>grey</b> thin <b>short</b> <b>dark</b> <b>blond</b> thick <b>light</b> <b>red</b>
		Milyen színű lehet a szem?	What color can eyes be?
		<b>barna</b> (~bb) sötétbarna világosbarna barna szemem van barna szemű fiú vagyok <b>fekete</b> (~bb) <b>kék</b> (~ebb) szürke (~bb) <b>zöld</b> (~ebb)	<b>brown</b> dark brown light brown I have brown eyes I am a boy with brown eyes <b>black</b> <b>blue</b> grey <b>green</b>

**Hogyan változunk? Hogyan viselkedünk?****fest, befest** *vmít* (~ett, fess)

Barnára akarom festeni a hajamat.

Laura befestette a haját.

**fogy, lefogy** (~ott, ~j)

Öt kilót fogytam, amióta sportolok.

Éva az utóbbi időben nagyon lefogyott.

**hasonlít** *vkire/vmire* (~ott, hasonlits)

Hasonlítasz a barátnőmre.

**hízik, meghízik** (hízott, hízz)

Télen két kilót híztam.

Amióta nem sportolok, meghíztam.

**kinéz** *vhogyan* (~ett, nézz)

Nagyon jól nézel ki ma.

kopaszodik, megkopaszodik (kopaszodott, kopaszodj)

A férjem kopaszodik.

A férjem teljesen megkopaszodott.

lebarnul (~t, ~j)

Szépen lebarnultál a nyaralás alatt.

**mosolyog** (mosolygott, ~j)

Kata kedves lány: mindig mosolyog.

öltözködik *vhogyan* (öltözködött, öltözködj)

Petra szeret csinosan öltözködni.

levágatja *a haját* (~ott, vágass)

Mikor vágattad le a hajadat?

öregszik/öregedik, megöregszik/megöregedik

(öregedett, öregedj)

Kata a balesete óta sokat öregedett.

Egyszer minden ember megöregszik.

**nő, megnő** (~tt, ~j)

A gyerekek gyorsan nőnek.

Nagyon megnőttél, amióta nem láttalak.

növeszti, megnöveszti *a haját* (~ett, növessz)

Tavaly óta növesztem a hajamat.

Klára megnövesztette a haját.

öszül, megöszül (~t, ~j)

Már 30 éves koromban elkezdtem öszülni.

A nagymamám egyik napról a másikra teljesen megöszült.

ráncosodik (ráncosodott, ráncosodj)

Szerencsére nem ráncosodom.

sántít (~ott, sántíts)

A nagymamám a jobb lábára sántít.

**változik, megváltozik** (változott, változz)

Az ember egész életében változik.

Norbert nagyon megváltozott, amióta igazgató lett.

**viselkedik** (viselkedett, viselkedj)

Nem tetszik, ahogy viselkedsz.

**Hasznos mondatok ■ Személyleírás**  
**Useful sentences ■ Describing a person****Így mesélhetünk magunkról**

Balogh Petrának hívnak.

Balogh Petra vagyok.

Egy méter nyolcvan centi magas vagyok és 75 kiló.

Barna, göndör hajam van.

A szemem kék.

**How do we change? How do we behave?****dye** *sg*

I want to dye my hair brown.

Laura has dyed her hair.

**lose weight**

I lost 5 kilos, since I took up sports.

Éva has lost a lot of weight lately.

**look like** *sy/sg*

You look like my girlfriend.

**gain weight**

I gained two kilos during the winter.

I've put on a lot of weight since I gave up sports.

**look** *somehow*

You look great today.

get bald, be bald

My husband is getting bald.

My husband is completely bald.

get tanned

You got nicely tanned during your vacation.

**smile**

Kata is a nice girl, she always smiles.

dress *in a certain way*, wear *sg*

Petra likes to dress fashionably.

get a haircut, get *one's hair* cut

When did you get your hair cut?

age, get old

Kate aged a lot since her accident.

Everybody gets old some day.

**grow**

Children grow fast.

You've grown a lot since I last saw you.

let *one's hair* grow

I have been letting my hair grow since last year.

Klára let her hair grow.

get gray hair

I started getting gray hair at the age of 30.

My grandma's hair turned all gray in one day.

get wrinkles

Fortunately, I'm not getting any wrinkles.

limp

Grandma is limping on her right foot.

**change**

People change throughout their whole life.

Norbert has changed a great deal since he became CEO.

**behave**

I don't like your behavior (*lit.* how you behave).

**The way we can tell others about ourselves**

My name is Petra Balogh.

I'm Petra Balogh.

I'm 180 centimeters tall, and I weigh 75 kilos.

I have brown curly hair.

My eyes are blue.

Barna, göndör hajú, kék szemű lány vagyok.  
 Az arcom egy kicsit szeplős.  
 27 éves vagyok.  
 Júliusban leszek 28 éves.  
 Vékony vagyok.  
 Sportosan öltözködöm.  
 Szeretem a divatos ruhákat.

I'm a girl with brown curly hair and blue eyes.  
 I have some freckles on my face.  
 I am 27 years old.  
 I will turn 28 in July.  
 I'm thin.  
 I wear sporty clothes.  
 I like to wear fashionable clothes.

– Melyik lány a barátnőd?  
 – Az a magas, szemüveges, szőke lány, aki ott áll a pultnál.

– Which girl is your girlfriend?  
 – That tall, blond girl with glasses who is standing at the counter.

– Ki a főnököd?  
 – Az az alacsony, kővér, kopasz férfi, aki soha senkinek nem köszön a folyosón.

– Who is your boss?  
 – That small, fat, bald man who never greets anybody in the corridor.

– Melyik kollégáddal voltál Berlinben?  
 – Azzal a harminc év körüli férfival, aki mindig olyan kedvesen mosolyog.

– With which colleague have you been to Berlin?  
 – With that man who's around 30 years old and always smiles so kindly.

→ Szóképzés / Forming new words: 279–282. oldal

To describe what a person looks like we can use the following synonym sentences:

*Évának szép az arca.* = *Évának szép arca van.* (Éva has a pretty face.)

*Mártának kék a szeme.* = *Mártának kék szeme van.* (Márta has blue eyes.)

*Bencének barna a haja.* = *Bencének barna haja van.* (Bence has brown hair.)

*Arnoldnak izmos a teste.* = *Arnoldnak izmos teste van.* (Arnold has a muscular body.)

*Gábornak széles a válla.* = *Gábornak széles válla van.* (Gábor has broad shoulders.)



### 3. Belső tulajdonságok / Inner qualities

#### Hasznos szavak Useful words

Milyen lehet az ember?	What can a person be like?		
<b>aranyos</b> (~abb)	<b>sweet, cute</b>	következetes (~ebb)	consistent
<b>arrogáns</b> (~abb)	<b>arrogant</b>	következetlen (~ebb)	inconsistent
<b>barátságos</b> (~abb)	<b>friendly</b>	közönyös (~ebb)	indifferent
<b>barátságtalan</b> (~abb)	<b>unfriendly</b>	<b>közvetlen</b> (~ebb)	<b>straight, direct</b>
<b>bátor</b> (bátrabb)	<b>brave</b>	<b>kreatív</b> (~abb)	<b>creative</b>
<b>becsületes</b> (~ebb)	<b>honest</b>	<b>lassú</b> (~bb/lassabb)	<b>slow</b>
<b>beképzelt</b> (~ebb)	<b>conceited</b>	liberális (~abb)	liberal
<b>bizonytalan</b> (~abb)	<b>insecure</b>	<b>lusta</b> (~bb)	<b>lazy</b>
<b>buta</b> (~bb)	<b>dumb</b>	<b>magabiztos</b> (~abb)	<b>self-confident</b>
<b>büszke</b> (~bb)	<b>proud</b>	megbízhatatlan (~abb)	unreliable
családcentrikus (~abb)	family oriented	megbízható (~bb)	reliable
dühös (~ebb)	furious	megértő (~bb)	understanding
durva (~bb)	harsh, brutal	<b>mérges</b> (~ebb)	<b>angry</b>
elégedetlen (~ebb)	unsatisfied, unhappy	nyílt (~abb)	open
elégedett (~ebb)	satisfied, happy	nyitott (~abb)	open-minded
ellenséges (~ebb)	hostile	<b>nyugodt</b> (~abb)	<b>calm</b>
ellenszenves (~ebb)	unsympathetic, unloveable	nyugtalan (~abb)	anxious
<b>érdekes</b> (~ebb)	<b>interesting, intriguing</b>	<b>okos</b> (~abb)	<b>smart</b>
érdeklődő (~bb) / nyitott (~abb)	open-minded	optimista (~bb)	optimistic
érzékeny (~ebb)	sensitive	óvatos (~abb)	cautious
érzéketlen (~ebb)	insensitive	önálló (~bb)	self-reliant, self sufficient
<b>fáradt</b> (~abb)	<b>tired</b>	<b>önzetlen</b> (~ebb)	<b>unselfish</b>
félénk (~ebb)	shy	<b>önző</b> (~bb)	<b>selfish</b>
feszült (~ebb)	tense	<b>őszinte</b> (~bb)	<b>sincere</b>
<b>figyelmes</b> (~ebb)	<b>thoughtful</b>	<b>pesszimista</b> (~bb)	<b>pessimistic</b>
<b>figyelmetlen</b> (~ebb)	<b>careless, thoughtless</b>	<b>pontos</b> (~abb)	<b>punctual, accurate</b>
független (~ebb)	independent	rokonszenves (~ebb)	engaging, likeable, nice
<b>gonosz</b> (~abb)	<b>evil</b>	rugalmas (~abb)	flexible
gyáva (~bb)	coward	<b>rosszkedvű</b> (~bb)	<b>irritable</b>
<b>gyors</b> (~abb)	<b>quick, fast</b>	segítőképz (~ebb)	helpful
<b>ideges</b> (~ebb)	<b>nervous</b>	szemtelen (~ebb)	insolent
ingerült (~ebb)	agitated	szenvedélyes (~ebb)	passionate
intelligens (~ebb)	intelligent	<b>szerezmes</b> (~ebb)	<b>in love</b>
jóindulatú (~bb)	courteous	szereény (~ebb)	modest
<b>jókedvű</b> (~bb)	<b>cheerful</b>	szeszélyes (~ebb)	capricious, moody
<b>kedves</b> (~ebb)	<b>nice</b>	<b>szigorú</b> (~bb)	<b>strict, severe</b>
kiegyensúlyozatlan (~abb)	unbalanced, unstable	<b>szomorú</b> (~bb)	<b>sad</b>
kiegyensúlyozott (~abb)	balanced, stable	<b>szorgalmas</b> (~abb)	<b>hard-working</b>
kítartó (~bb)	perseverant	takarékos (~abb)	frugal
<b>kíváncsi</b> (~bb)	<b>curious</b>	tapasztalt (~abb)	experienced
<b>komoly</b> (~abb)	<b>serious</b>	tisztességes (~ebb)	decent
konzervatív (~abb)	<b>conservative</b>	tisztességtelen (~ebb)	indecent
korrupt (~abb)	<b>corrupt</b>	toleráns (~abb)	tolerant
		<b>türelmes</b> (~ebb)	<b>patient</b>
		<b>türelmetlen</b> (~ebb)	<b>impatient</b>
		<b>udvarias</b> (~abb)	<b>polite</b>
		<b>udvariatlan</b> (~abb)	<b>impolite</b>
		<b>vicces</b> (~ebb)	<b>funny, comic</b>
		<b>vidám</b> (~abb)	<b>cheerful</b>
		<b>zárkózott</b> (~abb)	<b>reserved</b>

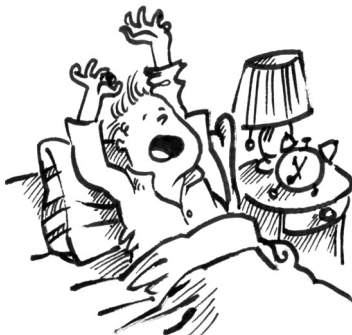
The opposite of many adjectives is formed with the endings *-atlan/-talan* and *-etlen/-telen*: *barátságos* ↔ *barátságtalan* (*friendly* ↔ *unfriendly*), *kiegyensúlyozott* ↔ *kiegyensúlyozatlan* (*balanced* ↔ *unbalanced*), *udvarias* ↔ *udvariatlan* (*polite* ↔ *impolite*), *megbízható* ↔ *megbízhatatlan* (*reliable* ↔ *unreliable*) stb.

→ Szóképzés / Forming new words: 279–282. oldal

### Hasznos mondatok ■ Véleményünk másokról Useful sentences ■ Our opinion about others

Jó vélemény	Positive opinion
Mit gondol/gondolsz az új kollégáról? Az első benyomásaim nagyon jók. Megbízhatónak tűnik/látszik. Nagyon kedvesnek találom.	What do you think about the new colleague? My first impressions have been very positive. He seems reliable. I find him very nice.
Ha nincs véleményünk	Without an opinion
Mi a véleménye/véleményed az új informatikusról? Nem tudok véleményt mondani, mert még nem ismerem eléggé. Nem tudom, még soha nem beszéltem vele. Nem emlékszem rá. Ki is az?	What do you think about the new IT specialist? I don't have an opinion because I don't know him well enough. I don't know, I haven't talked to him yet. I don't remember him. Who is he?
Rossz vélemény	Negative opinion
Hogy tetszik az új kollégánő? Első látásra elég ellenszenves. Nem tett rám jó benyomást. Szerintem kicsit beképzelt. Sok jót nem tudok róla mondani. Azt hallottam, eléggé megbízhatatlan.	How do you like the new (female) colleague? She is quite unsympathetic at first sight. She did not make a good impression on me. I think she is a bit conceited. I can't say many positive things about her. I heard that she was quite unreliable.

## 4. Napirend / Daily routine



### Hasznos szavak Useful words

Mit csinálunk reggel?	What do we do in the morning?
beágyaz (~ott, ágyazz) Minden reggel beágyazok.	make the bed I make my bed every morning.
<b>elindul otthonról</b> (~t, ~j) A feleségem már hét órakor elindul otthonról.	<b>leave home</b> My wife already leaves home at seven o'clock.
<b>felébred</b> (~t, ~j) Általában hét órakor ébredek fel. felébreszt <i>vkít</i> (~ett, ébressz) Utána felébreszttem a fiamat.	<b>wake up</b> I usually wake up at seven. wake up <i>sy</i> Then I wake up my son.
<b>felkel</b> (~t, ~j) Hét óra öt perckor kelek fel.	<b>get up</b> I get up at five past seven.
<b>felöltözik</b> (öltözött, öltözz) Utána felöltözöm.	<b>get dressed</b> Then I get dressed.
<i>ruhát felvesz</i> (vett, vegyél/végy) A piros szoknyámat veszem fel.	<b>put on clothes</b> I put my red skirt on.
<b>fésülködik, megfésülködik</b> (fésülködött, fésülködj) A tükör előtt szoktam fésülködni. Ma reggel elfelejtettem megfésülködni.	<b>brush one's hair</b> I usually brush my hair in front of the mirror. This morning, I forgot to brush my hair.
<b>fogat mos</b> (~ott, moss) Fogat is mosok.	<b>brush one's teeth</b> I also brush my teeth.
<b>haját mos</b> (~ott, moss) Nem minden reggel mosok haját.	<b>wash one's hair</b> I don't wash my hair every morning.
<b>kávézik</b> (kávézott, kávézz) A konyhában kávézom.	<b>have coffee</b> I have coffee in the kitchen. make oneself up, use make-up
kifesti <i>magát</i> (kifestette magát, fessd ki magadat) / kisminkeli <i>magát</i> (kisminkelte magát, sminkeld ki magadat) A tükör előtt kifestem/kisminkelem magamat.	I make myself up in front of the mirror.
<b>mosakszik/mosakodik, megmosakszik/megmosakodik</b> (mosakodott, mosakodj) Még sokáig mosakszol? Öt perc alatt megmosakodtam.	<b>wash oneself</b> Will you wash yourself for long? I washed myself in five minutes.
<b>reggelizik</b> (reggelizett, reggelizz) Sajtos kenyeret reggelizem.	<b>have breakfast</b> I have a cheese sandwich for breakfast.
<b>teázik</b> (teázott, teázz) Nem szoktam teázni.	<b>have tea</b> I don't usually have tea.
<b>vécére megy</b> (ment, menj) Túl sok teát ittam, húszpercenként vécére kell mennem.	<b>go to the toilet</b> I drank too much tea, I have to go to the toilet every twenty minutes.
<b>zuhanyozik</b> (zuhanyzott, zuhanyozz) Minden reggel zuhany(o)zom.	<b>take a shower</b> I take a shower every morning.

## Mit csinálunk napközben?

autózik (autózott, autózz)  
Sokat autózol napközben?  
beszad *vhova/vkihez* (~t, ~j)  
Munka után beszadok a könyvesboltba/Dórához.  
**beszél** *vkivel vkiről/vmiről* (~t, ~j)  
Miről beszéltél az igazgatóval?  
**beszélget** *vkivel vkiről/vmiről* (~ett, beszéljess)  
Dórával beszélgetek az új projektről.  
**dolgozik** *vhol* (dolgozott, dolgozz)  
Egy finn cégnél dolgozom.  
**ebédel** (~t, ~j)  
Általában dél körül ebédelek.  
**elintéz** *vmit* (~ett, intézz)  
Elintézted a szobafoglalást?  
**érkezik, megérkezik** *vhova* (érkezett, érkezz)  
János késve érkezett a megbeszélésre.  
Az ügyfél még nem érkezett meg.  
**elmegy** *vkéért/vmiért* (ment, menj) / **elhoz** *vkit/vmit* (~ott, hozz)  
Elmegyek a kocsit a szervizbe.  
Elhozom a kocsit a szervizből.  
**elvisz** *vkit/vmit vhova* (vitt, vigyél)  
Elviszem a fiamat óvodába.  
**eszik** *vmit* (evett, egyél)  
Az ebédlőben eszem egy gulyáslevest.  
**felhív** *vkit* (~ott, ~j)  
Felhívom az ügyfelet.  
hazaér (~t, ~j)  
Mikor érsz haza ma este?  
**hazamegy** (ment, menj)  
Ma korán hazamegyek.  
**iszik** *vmit* (ivott, igyál)  
Az ebédhez vizet iszom.  
**jön** *vhova/vhonnan* (jött, jöjj/gyere)  
Jössz az értekezletre?  
A főnöktől jövök.  
**megbeszél** *vmit vkivel* (~t, ~j)  
Ezt a kérdést meg kell beszélnem a feleségemmel.  
**meghív** *vkit vhova/vmire* (~ott, ~j)  
Még hívhatlak ebédre?  
**megy** *vhova* (ment, menj)  
Olaszóra megyek.  
rendet rak *vhol* (~ott, ~j)  
Néha rendet rakok a szobámban.  
**sportol** (~t, ~j)  
Nincs időm sportolni.  
**találkozik** *vkivel* (találkozott, találkozz)  
Találkoztál már az új kollégával?  
**telefonál** *vkinek* (~t, ~j)  
Telefonálok a főnöknek.  
**vár** *vkire/vmire, vkit/vmit* (~t, ~j)  
A buszra/Katára várok.  
A buszt/Katát várom.  
**vásárol, (be)vásárol** (~t, ~j)  
Mikor szoktál (be)vásárolni?

## What do we do during the day?

drive a car, drive  
Do you drive a lot during the day?  
drop by *somewhere/sy*  
I'll drop by the bookstore/Dóra's after work.  
**talk** *about sy/sg with sy*  
What did you talk about with the CEO?  
**chat** *with sy about sy/sg*  
I'm chatting with Dóra about the new project.  
**work** *somewhere*  
I work for a Finnish company.  
**have lunch**  
I usually have lunch around noon.  
**get done** *sg, take care of sg*  
Did you take care of the room reservation?  
**arrive** *somewhere*  
János arrived to the meeting late.  
The client has not arrived yet.  
**pick up** *sy/sg*  
  
I'll pick up the car at the garage.  
I'll pick up the car at the garage.  
**take** *sy/sg somewhere*  
I take my son to nursery school.  
**eat** *sg*  
I eat a bowl of goulash soup in the canteen.  
**call** *sy*  
I'll call the client.  
get home, arrive home  
When will you get home tonight?  
**go home**  
I'm going home early today.  
**drink** *sg*  
I drink water with my lunch.  
**come** *somewhere/from somewhere*  
Are you coming to the meeting?  
I'm coming from my supervisor.  
**discuss** *sg with sy*  
I have to discuss this matter with my wife.  
**invite** *sy somewhere/to sg*  
May I invite you to lunch?  
**go** *somewhere*  
I'm going to my Italian lesson.  
tidy up *sg*  
Sometimes, I tidy up my room.  
**do sports**  
I don't have time to do any sports.  
**meet** *sy*  
Have you met our new colleague yet?  
**call** *sy*  
I'll call my supervisor.  
**wait** *for sy/sg, expect sy/sg*  
I'm waiting for the bus/Kata.  
I'm expecting the bus/Kata.  
**do the shopping**  
When do you usually do your shopping?

**Mit csinálunk este?**

**alszik** (aludt, aludj)  
Szerencsére jól alszom.  
borozik (borozott, borozz)  
Munka után borozni megyünk.  
**elalszik** (aludt, aludj)  
Általában nehezen alszom el.  
**főz** *vmit* (~ött, főzz)  
Mit főzzünk ma este?  
**fürdik** (fürdött, fürödj)  
Te mindig egy óráig fürdesz?  
**internetezik** (internetezett, internetezz)  
Egész este internetezem.  
**levetkőzik** (vetkőzött, vetkőzz)  
Mielőtt lefekszem, levetkőzöm.  
**lefekszik** (feküdt, feküdj)  
Éjfélkor fekszem le.  
**néz, megnéz** *vmit* (~ett, nézz)  
Épp egy filmet nézek.  
Ma este megnézem a meccset.  
**olvas, elolvas** *vmit* (~ott, olvass)  
Ma este egy krimi fogok olvasni.  
A másik könyvemem már elolvastam.  
sörözik (sörözött, sörözz)  
Este egy kocsmában sörözünk.  
**tévézik** (tévézett, tévézz) / **tévét néz** (~ett, nézz)  
Minden este tévézem / tévét nézek.  
**vacsorázik** (vacsorázott, vacsorázz)  
Hét óra körül vacsorázom.

**What do we do in the evening?**

**sleep**  
Fortunately, I'm a sound sleeper (*lit.* I sleep well.).  
have wine  
We'll go to have some wine after work.  
**fall asleep**  
I usually have a hard time falling asleep.  
**cook** *sg*  
What shall we cook tonight?  
**take a bath**  
Do you always take a bath for an hour?  
**be on the Internet**  
I'm on the Internet all evening.  
**undress**  
I undress before I go to sleep.  
**go to bed**  
I go to bed at midnight.  
**watch** *sg*  
I'm watching a movie right now.  
I will watch the football game tonight.  
**read** *sg*  
I'm going to read a crime story tonight.  
I've already finished (*lit.* read) my other book.  
have beer  
We'll have a few beers at a bar tonight.  
**watch TV**  
I watch TV every night.  
**have dinner**  
I have dinner around 7 o'clock.

**Mit csinálunk hétvégén?**

**bulizik** (bulizott, bulizz)  
Jót buliztunk péntek este.  
kialussza *magát* (kialudta magát, aludd ki magadat)  
Hétvégén megpróbálom kialudni magamat.  
kipiheni *magát* (kipihente magát, pihend ki magadat)  
Hétvégén kipihenem magamat.  
**kirándul** (~t, ~j)  
Szombaton a hegyekben kirándulunk.  
**kitakarít** *vmit* (~ott, takaríts)  
Szombaton kitakarítom a lakást.  
lustálkodik (~t, ~j)  
Egész hétvégén csak lustálkodni fogok!  
**meglátogat** *vkít* (~ott, látogass)  
Vasárnap meglátogatom Pétert.  
**pihen** (~t, ~j)  
Végre tudok egy kicsit pihenni.  
**rendez** *vmit* (~ett, rendezz)  
Hétvégén bulit rendezek.  
**süt** *vmit* (~ött, süss)  
Vasárnap süteményt sütök.  
**szórakozik** (szórakozott, szórakozz)  
Gyakran jársz szórakozni?

**What do we do over the weekend?**

**party, have a party**  
We had a great party on Friday night.  
sleep in  
I'll try to sleep in this weekend.  
get a good rest  
I'll get a good rest over the weekend.  
**hike**  
Saturday, we will hike in the mountains.  
**clean up** *sg*  
I'll clean up the apartment on Saturday.  
loungue around  
This weekend, I will do nothing but lounge around!  
**go/come to see** *sy*  
I'll go to see Péter on Sunday.  
**rest, get some rest**  
At last, I can get some rest.  
**organize** *sg*, **throw** (*party*)  
I'm throwing a party this weekend.  
**bake** *sg*  
I'll bake some cookies on Sunday.  
**go out**  
Do you often go out?



**táncol** (~t, ~j)

Szeretsz táncolni?

**utazik** *vhoza* (utazott, utazz)

Holnap Szegedre utazom.

**dance**

Do you like to dance?

**travel** *somewhere*

I'm travelling to Szeged tomorrow.

→ *Vendégség / Visitation: 44–47. oldal*→ *Tanulás és munka / Studying and work: 70–90. oldal*→ *Benti szabadidős tevékenységek / Indoor spare time activities: 91–92. oldal*

Hungarian people usually have breakfast between 6 and 8 in the morning. Lunch takes place between 12 and 1PM where a warm meal is eaten. Most people have dinner quite early, between 6 and 8 in the evening and eat salad or a sandwich. Dinner is an occasion for the family to spend time together and talk about their day.

**Hasznos mondatok ■ Mit milyen gyakran csinálunk?****Useful sentences ■ How often do we do what?**

Mindennap tanulok egy kicsit magyarul.

Minden másnap bevásárolok.

Háromnaponta felhívom a barátomat.

Hetente kétszer sportolok.

Havonta egyszer járok fodrászhoz.

Évente kétszer elutazom valahova.

Hétvégén/Hétvégenként kirándulni szoktam.

Mindig pontos vagyok.

Legtöbbször/Többnyire hétvégén takarítom ki a lakást.

Általában én megyek el a gyerekekért.

Gyakran/Sokszor beszélgetek a barátaimmal.

Ritkán érek rá egész hétvégén.

Néha elmegyek golfozni.

Soha nem megyek üzleti útra.

Soha nem jut eszembe, hogy szoláriumba menjek.

Ha tehetem, biciklivel megyek a munkahelyemre.

Ha van időm, elmegyek táncolni.

I study a bit of Hungarian every day.

I go shopping every other day.

I call my friend every three days.

I do sports twice a week.

I go to the hairdresser's once a month.

I go on a trip twice a year.

I usually go hiking on the weekend.

I'm always on time.

Most of the time, I clean up the apartment on the weekend.

It is usually me who picks up the children.

I often chat with my friends.

I rarely have my whole weekend free.

Every now and then I go to play golf.

I never go on business trips.

I never think of going to the tanning salon.

I go to my workplace by bike whenever I can.

If I have time, I go dancing.

## Hegedűs Rita

### BERLINI ÉJSZAKA A TUDOMÁNY JEGYÉBEN

1. A nagyvárosi entellektüelek számára az utóbbi évtizedben megváltozott a hosszú éjszaka fogalma. A magányosan áttanult, átolvasott vagy hasonszőrűek társaságában átvitatkozott éjszakák újabb lehetőséggel bővültek: a Múzeumok Éjszakája, a Műgyűjtők Éjszakája, a Kutatók Éjszakája évről évre egyre több látogatót vonzanak. Van ezekben az Éjszakákban valami közös és van valami sajátos. Közös a látogatók köre: késő délután indul a gyerekes családokkal, ehhez csatlakoznak az egyedülálló közepkorúak, akik az éjszaka előrehaladtával átadják helyüket a vidám, népes csoportokban érkező fiataloknak. És egyik helyszínről sem hiányoznak az idős, komoly, régimódi bőr aktatászkás szakértők, akik az előadók rémületére mindig mindent precízebben tudnak. Jobb esetben csak célzatos kérdéseket tesznek fel, rosszabb esetben megkísérik átvenni a szót.<sup>1</sup>

A különböző helyszínek sajátosságai finoman árnyalják az előadások hangulatát: hogy éppen a Duna, a Spree vagy a Havel folyik-e a közelben, hogy még mindig érezhető-e a sajátos keletnémet fertőtlenítő szaga, hogy az előadások végén tapsolnak vagy az asztalon kopog-e a megelégedett hallgatóság, nagyjából mindegy. Vidám, felszabadult multi-kulti hangulatban folynak az előadások, melyeknek tudományos értékéből semmit sem von le a termekből időnként felhangzó nevetés.

Mi a célja a Kutatók Éjszakájának, vagy ahogy az a német köztudatban többféle megfogalmazásban is elterjedt: *A Tudományok Hosszú Éjszakája*, illetve *Az Év Legokosabb Éjszakájának*? A hallgatóság értelmes szombat esti elfoglaltságot keres, utat enged a természetes kíváncsiságnak. Néhányan újra előássák rég elfeledett tudományos ambícióikat, s az előadóteremben újra fiatalnak és diáknak érzik magukat. Az előadók lazítanak szakmájuk szigorú előírásain, hagyják szabadon áramlani az ötleteiket, talán maguk is rácsodálkoznak nyilvánvaló összefüggésekre, melyek kiszabadulva a terminusok fogságából megkezdik önálló életüket.

Hogy a közlekedési vállalatok és a vendéglátó-ipari egységek mit profitálnak, az nem tartozik szorosan a tárgyunkhoz, de hogy mi az egyetemek célja ezzel a rövid időn belül hagyományt teremtő rendezvénysorozattal, az nyilvánvaló: az ismeretek terjesztésének magasröptű feladatán kívül hallgatókat kívánnak toborozni.

Ez a nem titkolt cél vezetett minket, a Berlini Humboldt Egyetem Hungarológiai Szemináriumának oktatóit is, amikor 2010-ben – épp a *Lange Nacht*-ok 10. évfordulóján – először bekapcsolódtunk az előadók sorába. A tanulóév szerény sikerrel és sok-sok értékes tapasztalattal szolgált. Egy mostani diákunkat, egy tatár származású, kontrasztív nyelvtörténeti érdeklődésű fiatalembert ez alkalommal sikerült hallgatónak megnyerni – ez volt a részvétel számokban kifejezhető hozadéka. A megszerzett tapasztalatok egy

---

<sup>1</sup> Vagy éppen külön frakciót alkotnak a folyosón, mint ahogyan ezt tette egy tiszteleltre méltó úr a 2010-es berlini rendezvényen. A Hungarológia rendelkezésére bocsátott termék előtt elhaladó, mit sem sejtő látogatókra lecsapva próbálta őket meggyőzni az etruszk–magyar nyelvrokonság igazságáról.

irányba mutattak: fontos, de nem elegendő a „blikkfangos”<sup>2</sup> cím, könnyedebbé, színesebbé kell tenni az előadást. A különböző korosztályok számára érdemes többféle programot szervezni, s a hallgatóságot különböző érzékszervein keresztül kell megnyerni.

**2.** A 2011-es program a fenti tapasztalatok birtokában készült, s egyértelmű sikerként könyvelhető el. Programjainkon 150 résztvevőt regisztráltunk, elfogyott négykosárnyi hamuba sült pogácsa, szórólapjainkat az utolsó darabig magukkal vitték a látogatók. Régi diákunk, Robert Nagel Budapestről készült fotóit több százan nézték meg, s ki tudja, ezek közül hányan kaptak kedvet egy városlátogatásra. Mindez nagy szó ahhoz képest, hogy versenyeznünk kellett többek között egy élő robottal, operációszimmulátorral vagy éppen a szomáliai kalóztámadásokról szóló vetített előadással. A program – az eredeti változat a *Függelék*ben található – több korosztály számára készült. A legkisebbek két óra hosszát élvezhették a *Magyar népmesék* diavetítéses előadását, közben hamuba sült pogácsát eszegethettek és saját készítésű<sup>3</sup> mese-kifestőkönyvvel tehettek próbára kézügyességüket.

**2.1.** A **„Schnupperkurs Ungarisch”** fordítása „gyorstalpaló magyar tanfolyam”, csak éppen a negatív konnotáció nélkül. Görbe Tamás *Ungarisch denken, ungarisch reden* címmel ezen az estén ötször, alkalmanként 30 percgig tanította a hallgatóságnak a magyarban oly fontos hosszú és rövid magánhangzókat, az agglutinációt és magánhangzó-illeszkedést (bemutatva a többes szám, néhány igevégződés, és néhány helyet jelölő névszórag példáján), a szintetikus szerkesztési módot, a határozatlan/határozott ragozás különbségét, s ízelítőt adott a szóképzési lehetőségekből. A lelkes tanulók a kurzus végeztével megtanultak köszönni, bemutatkozni, s használni tudtak néhány létfontosságú kifejezést: „(Nem) beszélek magyarul!”, „Egészségedre!”, „Egészségére!”, „Szereitek!”, „Köszönöm.”

**2.2.** A Berlin–Budapest expressz (***Der Berlin-Budapest-Express***) című program magyar és német írók: Kertész Imre, Földényi László, Garaczi László, Márton László, Konrád György, Petri György, Siegfried Brachfeld, Franz Fühmann, Klaus Mann, Hans-Magnus Enzensberger műveiből válogatott szemelvények német nyelvű felolvasását jelentette: hogyan látják a magyar írók Berlint, illetve hogyan látják a németek Budapestet? A programot különösen az tette értékessé, hogy a két felolvasó elsőéves magyar szakos diák volt. Ők maguk is részt vettek az anyag válogatásában, s az előkészítés során elmélyülten foglalkoztak az egyes írókkal.

**„Sprachen im Kontrast”** címmel szintén német nyelvű szemelvényeket hallgathattak meg az érdeklődők *Wilhelm Droste* és *Siegfried Brachfeld* műveiből, melyek a két

<sup>2</sup> 2010-ben a legtöbben az *Ungarisch denken, ungarisch reden* című félórás magyarnyelv-órát látogatták, de többeket vonzott a detektívmunkát ígérő nyelvtörténeti és tipológiai kalandozás: *A rokonok nélküli nyelv nagy talánya*. Természetesen a cím németül sokkal inkább felkeltette az érdeklődést: „Großes Rätsel Ungarisch – eine Sprache mit oder ohne Verwandte...”. A teljes program megtekinthető a [http://www.langenachtderwissenschaften.de/archiv/Indw\\_2010/Vorverkauf\\_fuer\\_die\\_Lange\\_Nacht\\_der\\_Wissenschaften\\_beginnt\\_97.html](http://www.langenachtderwissenschaften.de/archiv/Indw_2010/Vorverkauf_fuer_die_Lange_Nacht_der_Wissenschaften_beginnt_97.html) honlapon, rákeresve az „ungarisch” szóra.

<sup>3</sup> Jakab Erika pécsi Erasmus-gyakornokunk munkája. A részletes programot I. Függelék2.

nyelv sajtósági jelenségeit ütköztették. A felolvasók szintén elsőéves magyar szakos diákok voltak. E két utóbbi blokk összeállítója és felkészítője Görbe Tamás volt.

**2.3.** Aki a felolvasás vagy nyelvtanulás helyett könnyedebb szórakozásra vágyott, részleteket nézhetett meg Jancsó Miklós *A mohácsi vész* című filmjéből „**Die ganze Stadt ist voll mit Friedenstauben-Scheiße**” (*Az egész város tele van békegalambszarral*) címmel. A világhírű rendező paródiája a nyitott, gondolkodó berlini közönséggel megértette az el-túlzott magyar patriotizmus mozgatórugóit. Megnyugtató érzés volt hallani a teremből kihallatszó nevetést: a humor distanciát és egyben együttérzést teremtett, a maga módján megmagyarázta az elfogadhatatlant. Babits Bergson-magyarázata pontosan ragadja meg a jelenséget: „Mikor nevetünk az élő dolgokon? Akkor, ha egy pillanatra elfelejtenek élni, gépies szokások szerint cselekszenek, mechanizmusokká válnak, nem alkalmazkodnak a körülményekhez, különböző helyzetben egyformán cselekszenek.”<sup>4</sup>

Az egyes részleteket Halász Hajnalka kommentálta, kiegészítve a nézőközönség hiányos történelmi ismereteit.

**2.4.** A nyelvészet és az interkulturális kommunikáció témája az általam összeállított blokkban került feldolgozásra. Az **Einander missverstehen** (Talán *Hogyan értsük egymást félre?* magyar cím áll tartalmában és hangulatában legközelebb a német verzióhoz) kétoldalú, előre lefektetett tematikájú dialógus<sup>5</sup> volt a német és magyar szokásokról, kulturális különbségekről. Szó esett benne a magyar köszönés- és megszólításformák buktatóiról, a rendszerváltásokat túlélő, társadalmi tisztázatlanságokat tükröző *ön, maga, te – magácska, kegyed, tetszik/tessék/szíveskedjék* formulákról, melyek nem pusztán udvariassági, hanem grammatikai hibák forrásai is lehetnek. Miben különböznek a magyar ételek és alapanyagok a némettől, mit lehet kapni a berlini pékségben s mit nem a magyarországi; hol ihatunk kávét és milyen, kell-e csodálkozni, ha Berlinben nő létünkre az orrunkra vágják az ajtót, vagy éppen előttünk lép be egy férfi a liftbe? Az érzelmek kimutatásának különbségei már átvezetnek a következő előadáshoz: **Lieben, loben, schimpfen**. A játékos cím németül született, a magyar változatnak a *Túláradó érzelmek* címet adnám. A power point előadásba észrevétlenül belecsempészttem némi grammatikát – megerősítve a gyorstalpaló magyar tanfolyamon elhangzottakat:<sup>6</sup>

Brachfeld Sigfried halhatlan megállapításai most is osztatlan sikert arattak, érzékletessé tették a két nyelv és a mögötte lévő életérzés különbségét. Bár az utolsó előadásra éjfél előtt néhány perccel került sor, amikor kiskorúak már nem voltak jelen, a jó ízlés határait mégsem lépte át a két nyelv szitkozódásainak, szidalmainak vázolása. A különbség lényegét a következő dia<sup>7</sup> egyértelműsítette:

<sup>4</sup> Babits Mihály: Bergson filozófija. 5. A nevetés. *Nyugat*, 1910. 14. szám. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00060/01702.htm>

<sup>5</sup> Beszélgető- és alkotótársaim *Christina Kunze* és *Robert Nagel*.

<sup>6</sup> Kosenamen: becéző, kedveskedő elnevezések.

<sup>7</sup> Ha a képi eszköz mégsem egyértelmű: a magyarok a genitáliákat, a németek az emésztés végtermékét emlegetik sűrűn – hol jó-, hol rosszkedvük kifejezésére.

## Kosenamen



• **-cska/-cske**

•



+ **-m**

• **-ka/-ke**

•



**2.5.** Nyelvtörténet, kontaktológia, tipológia, lexikológia – mindez együttesen alkotta a témáját a szintén nehezen lefordítható, metaforikus címet viselő előadásnak: **Kutsche trifft Nudel**.<sup>8</sup> Egy tanár számára a legnagyobb örömet az jelenti, ha látja munkájának gyümölcsét, tudja, hogy erőfeszítése nem veszett kárba. Ezt éreztem, mikor a Freie Universitätén tanuló vendéghallgatónkkal<sup>9</sup> együtt készítettük a diákat, s közösen tartottuk meg a magyar és a német nyelv kölcsönhatásával foglalkozó interaktív előadásunkat, melynek során egy feladatlap erejéig megoldoztattuk a közönséget is:

## Schimpfen

ungarisch

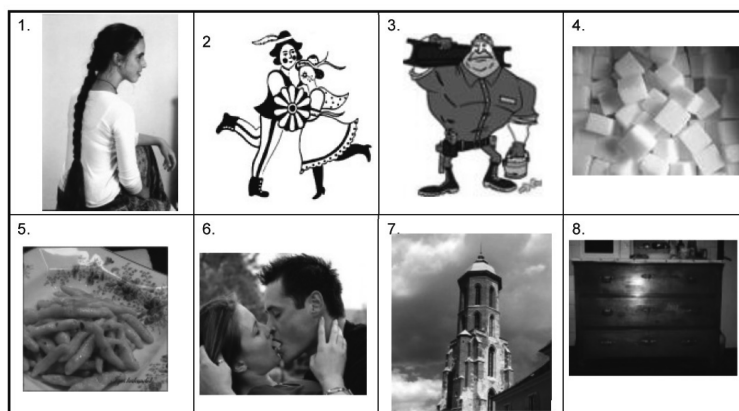
deutsch



<sup>8</sup> A kocsi és nudli egymásra találása/Amikor a kocsi a nudlival találkozik.

<sup>9</sup> Christian Forche.

a) torony b) copf c) tróger d) nudli e) smaciznak f) sublót g) táncolnak h) cukor



A tudományos ismeretterjesztő előadás csattanójaként számomra is ismeretlen eredményről számolt be előadótársam: 2008-ban, a Goethe Intézet által meghirdetett versenyen „A legszebb német jövevényszó”<sup>10</sup> díját a magyar származású *Tollpatsch, tollpatscher* nyerte el.

### 3. Záró gondolatok

*Cui prodest?* Kinek jó az, ha egy békés szombati napon 17 és 24 óra között hatszor tart egy-egy félórás előadást? Hogy hatalmas mennyiségű pogácsát süt, amit aztán idegen emberek esznek meg? Hogy hetekig gyűjti az anyagot, készíti a diákat, felkészíti a diákokat? Mindez része a *Lange Nacht*-rendezvénysorozatnak, ahol a részvételnek még nagyobb a súlya, ha idegen környezetben képviseljük a magyar kultúrát. Hogy hány jövőző diákunk kapta az első impulzust éppen 2011. május 28-án, egyelőre még talány. Ami viszont biztos: a hallgatóság minden programról elégedetten ment ki, s mi, közreműködők a közös, jól végzett munka örömeivel tettük rendbe a termeket már jócskán másnap, a hajnali órákban. Ha nem Berlinben lennénk, ahol az egyenjogúság elképesztő méreteket ölt, bátran idézném Vörösmartyt: „jó multság, férfimunka volt...” (így tehát csak bátortalanul teszem.)

A résztvevő munkatársak:

Görbe Tamás  
Halász Hajnalka  
Christina Kunze  
Jakab Erika  
Robert Nagel

és a közreműködő diákok:

Christian Forche  
Matthias Parschauer  
Arlene Peukert  
Maureen Reedl

nevében feljegyezte: Hegedűs Rita

<sup>10</sup> „Wörter mit Migrationshintergrund. Das beste eingewanderte Wort.“

## Függelék

### 1. 2011-es *Lange Nacht...* programja

[http://www.langenachtderwissenschaften.de/index.php?article\\_id=64](http://www.langenachtderwissenschaften.de/index.php?article_id=64)

## Institut für Slawistik der HU / Seminar für Hungarologie

### Es war einmal ...

Wir entführen Sie und Ihre Kinder in die Welt der ungarischen Märchenhelden. Diese haben als Mundvorrat immer in Asche gebackene Pogatschen dabei – probieren Sie selbst! In diesem Jahr bietet das Seminar für Hungarologie erstmalig ein Kinderprogramm an. Reisen wir in der Zeit zurück und besuchen per Diafilm ungarische Märchenhelden. Kommen Sie und genießen Sie die fabelhafte Atmosphäre, lernen Sie Pogatschen kennen und tauchen Sie ein in die rätselvollen Geschichten, in denen Wahrheit und Gerechtigkeit immer den Sieg davontragen.

AUFFÜHRUNG: **bis 19.00 Uhr**, 2. OG

### Ungarische Impressionen

Fotografische Eindrücke aus dem ungarischen Alltagsleben.

AUSSTELLUNG: 2. OG

### „Die ganze Stadt ist voll mit Friedenstauben-Scheiße“

Filmausschnitte von Miklós Jancsó. Eine Gruppe entschlossener Patrioten reist in der Zeit zurück, um einen traurigen Wendepunkt der ungarischen Geschichte rückgängig zu machen und Ungarn dadurch zu Großmacht werden zu lassen. Durch die Niederlage in der Schlacht bei Mohács im Jahre 1526 sind die Ungarn von den Türken vernichtend geschlagen worden und seither zur historischen Bedeutungslosigkeit verdammt. In einer Zeitreise will der Film erlebbar machen, wie die Geschichte auch hätte ausgehen können: Ungarn wäre Globalmacht und Ungarisch weltweit lingua franca...

FILM: **18.00, 19.30, 21.30 Uhr**, Dauer: 30 Min., 2. OG

### Ungarisch denken – Ungarisch reden: ein Crash-Kurs in der Sprache der Magyaren

Wollten Sie schon immer wissen, wie „Egészségedre“ richtig ausgesprochen wird? Interessieren Sie die Besonderheiten des Ungarischen? Wir laden Sie zu einer Kostprobe ein!

WORKSHOP: **ab 19.00 Uhr stündlich**, Dauer: 30 Min., 2. OG

### Im Spiegel des Anderen

Wir konfrontieren die ungarische und die deutsche Sichtweise auf die jeweils andere Kultur miteinander und gehen so der Frage nach Fremd- und Selbstwahrnehmung nach.

LESUNG, VORTRAG: **ab 19.00 Uhr alle 30 Min.**, 2. OG

### Vorträge und Lesungen über ungarisch-deutsche (Sprach-)Beziehungen

LESUNGEN, VORTRÄGE: Dauer: 30 Min., 2. OG

**Einander (miss)verstehen** Was sollte man bei einem Ungarn- bzw. Deutschlandbesuch beachten? Der Doppelvortrag deckt heimtückische Kleinigkeiten auf beiden Seiten auf, die sich einem (fast) nie erschließen. Deutsch-ungarische vergleichende Kulturkunde in Beispielen. **19.00, 21.30 Uhr**

**Kutsche trifft Nudel** Das lange Miteinander der Deutschen und der Ungarn hat sprachliche Spuren hinterlassen. Neben einzelnen Wörtern zeugen Sprüche und Redensarten von der Ähnlichkeit der Gedanken. Woher stammt das Wort Kutsche? Wie werden deutsche Wörter in einer Sprache ganz anderer Struktur verformt? **20.00, 22.30 Uhr**

**Lieben, loben, schimpfen** Emotional gefärbte Kommunikation ist heikel: Wie unterschiedlich wird auf Ungarisch und Deutsch geschimpft und gelobt? Dieser Frage gehen ein deutscher und ein ungarischer Experte im Doppelvortrag nach. **21.00, 23.30 Uhr**

**Der Berlin-Budapest-Express** Im literarischen Schlagabtausch werden Eindrücke ungarischer Literaten von Berlin mit den Impressionen deutscher Schriftsteller von der Hauptstadt Ungarns verglichen. Doppelleistung der Studenten der Hungarologie der HU. **19.30, 22.00 Uhr**

**Was sagst du da? Sprachen im Kontrast** Eine Doppellesung über die Eigentümlichkeiten des Ungarischen aus der Sicht deutscher Literaten und über den Eindruck, den das Deutsche ungarischen Zuhörern vermittelt. „Ein Exote mitten in Europa“ – „Eine auf erschütternde Art einmalige Sprache“. Die Rede ist vom Ungarischen. **20.30, 23.00 Uhr**

## 2. Jakab Erika magyar nyelvű összefoglalója a mesedélután bevezetőjéhez

Volt egyszer egy király...



A Humboldt- Egyetem Hungarológiai Szemináriuma az idei évben talán az egyik legváltozatosabb programsorozattal örvendeztette meg a májusi *Tudományok Hosszú Éjszakáján* a berlini látogatókat.

A *Lange Nacht der Wissenschaften* célközönsége nemcsak a felnőtt korosztály, hiszen a szervezők minden évben üdvözlnek a gyermekprogramokat is. A Hungarológiai Szeminárium 2011-ben bővítette kínálatát és a kora esti órákban a gyerekeket szólította meg. A gyermekfoglalkozás központjában a *Magyar népmesék* álltak, melyek segítségével az ifjú látogatók megismerkedhettek a magyar népmesei hősökkel, a mindig győzedelmeskedő igazságosság elvével és a legkisebb parasztfiú furfangos észjárásával. A Szeminárium az autentikus atmoszférát többek között egy autentikus eszközzel kívánta megoldani. A keleti tömb országaiiban elterjedt *vetítő* remek lehetőséget biztosított arra, hogy diafilmek és zenei aláfestés segítségével a német gyerekek és szüleik ízelítőt kapjanak a magyar népmesei világból. A vetítés közben *A só*, *A kicsi dió* és *A csillagszemű juhász* német fordítását Christina Kunze műfordító és Claudia Görbe olvasták fel. Az esemény maradandóságára törekedve a Szeminárium a látogatóknak egy füzetet ajándékozott, melyben németül újraolvashatták a meséket, ill. az egyes diafilmek alapján készült kifestők segítségével feleleveníthették a látottakat. Végezetül az audiovizuális élmény mellé társult némi gasztronómiai is, hiszen a látogatók útravalóul „hamuban sült pogácsát” kaptak.



## Tóth Anikó Nikolett

# EGYETEMRŐL EGYETEMRE – EGY NEMZETKÖZI DIÁKKONFERENCIA TAPASZ- TALATAI GÖTTINGENBŐL

### 1. A konferencia célja

2010. október 28–29. között az észak-németországi Göttingen városa adott otthont az észti nyelvvel és kultúrával foglalkozó, egyetemisták számára szervezett diákkonferenciának. A lassan már hagyománnyá váló rendezvényre harmadik alkalommal került sor. A 2008-ban Glasgowban, 2009-ben Tallinnban megrendezett konferencia az EKKAV program (Eesti Keele ja Kultuuri Akadeemilise Välisõppe Programm 2005–2010) keretein belül jött létre és elsődleges célja volt, hogy nyilvános fórumot teremtsen olyan fiataloknak, akik az észti nyelvvel, kultúrával – legyen az szépirodalom, történelem, nyelvészet vagy néprajz – tudományosan foglalkoznak. Egy ilyen konferencia lényege, hogy egy felnövő nemzedék lelkes tagjait bevezesse a tudományos világba, a diákok kapcsolatokat teremtsenek és beszámolhassanak saját kutatásaikról, eredményeikről, terveikről. A szabadidős programok segítségével közelebb kerülnek magához az észti kultúrához és szokásokhoz is, árnyaltabb bepillantást nyerve az észti nép életébe.

Napjainkban a távolságok legyőzésével, melyet akár fizikailag, akár virtuálisan érünk el, egyre fontosabbá válnak a kapcsolatok, a kötelékek a tudomány világában is. Erre reflektál az idei konferenciának a címe is: „Egyetemről egyetemre. Az észti nyelv és kultúra akadémiai hídként.” Az egész rendezvény egyfajta kapocsként értelmezhető, amely összeköti az egyetemeket, a közös érdeklődésű hallgatókat, a tanárokat. Központjában dr. Rutt Hahn, az észti lektor állt, aki főszervezőként lehetővé tette, hogy megértsük, mit jelent áthidalni ezeket a távolságokat.

### 2. A konferencia vendégei

A konferencián a tallinni, tartui, debreceni és természetesen a göttingeni egyetem hallgatói tartottak előadást, ezenkívül Németország több pontjáról érkeztek további vendégek. A létszám sajnálatos módon elmaradt az előző évi tallinni konferenciától, ahol 14 egyetemről jelentek meg diákok. Ennek oka elsősorban a finanszírozás kapcsán felmerült bonyodalmakban rejlik. Az ötletgazda az Észti Intézet (Eesti Instituuti), illetve az EKKAV program, de anyagi háttérrel minden esetben a konferenciát rendező egyetemnek kell nyújtania. Ennek a kérdésnek a rendezése későn sikerült, ezáltal a diákkonferencia meghirdetése és a jelentkezési határidő túl közel kerültek egymáshoz ahhoz, hogy a nyári szünidőt töltő hallgatók időben tudjanak reagálni rá.

A politikai élet és az ész kultúra közötti összekötőként szerepelt dr. William Mart Laanemäe ész nagykövet. Beszédében izgalmas kérdéseket vetett fel, többek között azt, hogy miért is éri meg észtl tanulni. A megnyitó keretein belül dr. Hans-Hermann Bartens nyugalmazott egyetemi tanár üdvözölte a jelenlévőket, bemutatva a tanszéket és Göttingen városának jelentőségét a tudományos életben. Legtanulságosabb gondolatát, kérdésvetését később személyesen is „megtapasztalhattuk” városnéző utunk során: Göttingenben található az egyetem, vagy Göttingen városa egy egyetem? Az egyetemvárosi lét mindenképpen azt látszik igazolni, hogy olyannyira minden a felsőoktatási intézmény köré épült, hogy utóbbi végül – széttörve határait – elválaszthatatlanul egybeforrt a várossal.

### 3. Tudományos és szabadidős programok

A szeminárium két napon keresztül tartott: az első napon került sor a tudományos munkák bemutatására, illetve azok megbeszélésére, a második nap pedig a kulturális és szabadidős programok jegyében telt.

A kevés számú előadás ellenére változatos és többnyire magas színvonalú munkák kerültek bemutatásra, több témakört is érintve. Az előadások angol és ész nyelven hangzottak el, melyeket általában eltérő nyelvű prezentáció kísért. A konferencia címéhez kapcsolódva Caroline Haubold (Tartui Egyetem) Arvo Tering *Eesti-, liivi- ja kuramaalased Euroopa ülikoolides 1561–1798* című könyvét mutatta be. Katja Ziegelmann, a Göttingeni Egyetem finnugor tanszékének doktorandusza az ész tagadás megjelenési formáival és az eltérő alakváltozatok feltételezett okaival foglalkozott a régi irodalmi nyelvben. Marko Kairjak (Tartui Egyetem) egy aktuális és érdekes médiajelenség történeti és etikai oldalát mutatta be. A vendégek olyan előadástémákkal is találkozhattak, mint Észtország 20. századi politikai helyzete, vagy például a *hakkama* 'kezd' jelentésű ige szerepe a jövő idejű kifejezésekben.

A városnézés során Bartens professzor vezetésével a vendégek megismerkedhettek Göttingen és környéke gazdag történelmével, és bepillantást nyerhettek az ott tanuló egyetemisták mindennapjaiba. Az új városháza építészeti kirívó 17 emeletes épületének legfelső szintjéről személyesen is megtapasztalható, hogyan forr egybe a hagyomány és az újítás a tudással. Christine Bethge, az Egyetemi Könyvtár (Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek) finnugor gyűjteményének szakreferense vezetésével alkalom nyílt a könyvtár működésének és felépítésének megismerésére. A könyvtár fém és üveg épülete első látszatra nem illeszkedik a nagy múltú város képébe, azonban a konstrukció ennél sokkal összetettebb jelentéssel rendelkezik. Az öt hosszúkás, folyosószerű rész az emberi kezet formázza. Az elgondolás alapja a könyvtár mint a tudás tárháza és az ember, aki az alkotás révén hagyja rajta kéznyomát a kultúrán.

**Az esti programok során az ész kultúra került középpontba: a résztvevők a tallinni Loomine színházi társulat előadását tekinthették meg. Az előadást megelőzően Loone Ots részletes prezentációjában ismertette a *Carmen Alexandrinum Esthonicum*, az első ész szindarab filológiai és művelődéstörténeti ismérveit, majd**

a darab bemutatására került sor, észt nyelven. Az egyetem vendégei számára német nyelvű szövegekönyvek segítettek a megértést. Az egyfelvonásos mű az első észt nyelvű vers megírásának a körülményeit mutatja be.

A szabadidős programok elmaradhatatlan részét képező észt néptánc elsajátítását egy németországi észt társulat tette lehetővé.

#### 4. Nyelvről nyelvre

A diákkonferencia minden második évben „hazatér” Észtszországba, de azt még nem lehet biztosan tudni, hogy jövőre melyik egyetem vállalja a szervezést. Ez a vállalkozás mindenképpen dicséretre méltó. Sajnos kevés hasonló jellegű rendezvényről beszélhetünk, amely egy nyelvet, egy kultúrát középpontba állítva nyitna fórumot az egyetemisták számára. Felmerülhet a kérdés, hogy a magyarul tanuló, a magyar nyelvel és kultúrával tudományosan foglalkozó diákok számára létrehozható lenne-e egy hasonló jellegű rendezvény. Jelenleg 20 országban dolgozik Magyarországról kiküldött vendégoktató, s világszerte több mint 40 oktatóhely kínál magyar nyelvoktatást és hungarológiai képzést (a Balassi Intézet 2010/2011-es tanévre vonatkozó adatait ld. <http://www.bbi.hu/index.php?id=62&cid=752>). Egy ilyen diákkonferenciának a célja találkozna a nyelvoktatás fejlesztését célzó törekvésekkel, illetve a nyári egyetemek célkitűzésével: minél több emberrel megismertetni Magyarország hagyományait, kultúráját, egybekapcsolva a nyelv oktatásával. Azáltal, hogy a külföldi fiatal kutatók lehetőséget kapnának munkáik bemutatására, közelebb kerülnének a nyelvhez akár szakmai, akár érzelmi tekintetben, és megismerkedhetnének azonos érdeklődésű társaikkal. Egy magyar nyelv kutatására szervezett diákkonferenciának elsősorban a külföldi lektorátusok adhatnának otthont, folyamatosan váltva egymást, a külföldi magyar lektorok vezetésével. A rendezvény minden páratlan évben visszatérhetne Magyarországra, ahol akár a nyári egyetemekkel együttműködve kerülhetne megrendezésre.

A Göttingeni Egyetem Finnugor Szemináriumának épületében található egy kicsi, félreeső padlásszoba, melynek látványa és hangulata egyedülálló. A falakon az 1970-es évektől napjainkig odalátogató tudósok aláírásai szerepelnek, finn, észt, magyar és német nemzetiségűek egyaránt. Egy hely, ahol a nemzedékek és kultúrák egymásra talál-  
tak, alkalmas arra, hogy a múlt és jövő egybefonódására. Bizonyítéka annak, hogy a múltban is megtörtént a nemzedékek és nemzetiségek találkozása. Egy diákkonferencia ennek folytatását teszi lehetővé az idő- és térbeli távolságok áthidalásával.

Rofrics Brigitta

## E-LEARNINGES MAGYAR MINT IDEGEN NYELV SZAKNYELVI TANANYAG

(MIG-KOMM – Többsz nyelvű interkulturális üzleti kommunikáció  
Európa számára)

Mára nyilvánvalóvá vált, hogy feltétlenül szükséges egy (de inkább több) idegen nyelvet beszélni. Ahhoz, hogy egy „világnyelvet” (angol, német, francia, spanyol, olasz) megtanuljunk, számos lehetőség közül választhatunk a rendelkezésre álló tananyagok közül. A tankönyvektől kezdve, az egyes internetes tananyagokon át a különböző tanfolyamokig. A kevésbé elterjedt és oktatott nyelvek esetében azonban néha szinte hosszasan kell keresgélni a tananyagokat azoknak, akik arra vállalkoznak, hogy pl. magyarul, románul, csehül, litvánul, lengyelül stb. tanulnak. Azoknak, akik pedig ezeket a nyelveket nemcsak általános szinten szeretnék megtanulni, hanem a szaknyelvet is magas szinten szeretnék beszélni, igazán nehéz dolguk van. Ennek segítségére és megkönnyítésére jött létre a *MIG-KOMM – Többsz nyelvű interkulturális üzleti kommunikáció Európa számára* című projekt.

### 1. A projektről általában

A projekt ötletét két korábbi sikeres program adta:

- „Multimédiás dán, francia, spanyol gazdasági szaknyelvi program az önálló tanulásához és a távoktatáshoz” című LINGUA projekt (D95/A/188/P/III/FPC) \* Időtartam: 1995–1997
- „Egyenlő jogokat a kevésbé elterjedt és oktatott európai nyelveknek” című, az ECL nyelvvizsgarendszer standardjainak további EU-s nyelvekre való kiterjesztését támogató ERASMUS/LINGUA-D projekt \* Időtartam: 1999–2002

A *MIG-KOMM – Többsz nyelvű interkulturális üzleti kommunikáció Európa számára* című projekt 2009. novemberében indult egy élethosszig tartó EU-s tanulási projekt (Transversal LLP) keretében az Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. (Berlin, Jena, Ansbach/Németország) irányításával. A projektben 9 ország vesz részt: Csehország, Észtország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Németország, Románia, Szlovákia, Szlovénia. Magyarországot a Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkársága képviseli. A PTE Idegen Nyelvi Titkársága működteti az ECL nyelvvizsgarendszer nemzetközi központját. Az általános nyelvi nyelvvizsga mellett a Titkárság munkatársai kidolgozták az üzleti szaknyelvi ECL nyelvvizsga specifikációját is. A projekt keretében a tagországok nyelvéből is készülnek üzleti szaknyelvi tesztek a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerint a négy nyelvi készségre: az olvasott és hallott szövegértést mérő, az írásbeli és

szóbeli kommunikációt mérő készségekre. A tananyagok kifejlesztése összhangban van az ECL nyelvvizsga keretein belül kidolgozott kompetenciák és teljesítmények tesztelésével. A készülő tananyag a KER skála szerinti B2 – középfokú – szintet célozza meg. Az elkészülő tananyagot a diákok új, innovatív tanulási formában (internetes online kurzus) érhetik majd el. Ez az új tanulási forma egyesíti az önálló tanulás és az interaktív tanulás előnyeit, kihasználva az online tanári segítségnyújtás lehetőségeit is.

## 2. A projekt célja

A projekt egyik célja az európai üzleti kommunikáció segítése, a másik súlypont pedig az üzleti szaknyelv oktatása. A kitűzött célok között szerepel az is, hogy az eredmények felhasználásával javuljon az interkulturális párbeszéd Európában.

## 3. Projektmegbeszélések

A projektben részt vevő partnerországok eddig négy találkozót szerveztek négy különböző országban.

### *1. találkozó: Berlin – Németország*

Az egyes országok képviselői 2009. november 26-29. között találkoztak Berlinben. A résztvevő felek megegyeztek a projekt megvalósításának ütemezéséről, a megírandó feladatokról, az egységesen használható programokról.

### *2. találkozó: Česke Budejovice – Csehország*

A megbeszélésre 2010. április 22-25. között került sor, ahol az egyes országok képviselői áttekintették az eddig elkészült anyagokat. A PTE INYT munkatársai bemutatták a nyelvi tesztelésben használható objektív és szemi-objektív feladattípusokat, felhívták az itemírók figyelmét az esetleges itemírói hibákra, valamint bemutatták a projekt keretében megvalósuló gazdasági szaknyelvi nyelvvizsga specifikációját és témaköreit.

### *3. találkozó: Vilnius – Litvánia*

A találkozót 2010. október 6-10. között tartották. Az egyes országok képviselői beszámoltak az eddigi munkájukról. A PTE INYT képviselői bemutatták az eddig elkészült magyar MIG-KOMM honlapot. (<http://inyt.pte.hu/migkomm>)

### *4. találkozó: Pécs – Magyarország*

A projekt résztvevői 2011. április 6-10. között vendégeskedtek hazánkban. A konferencia keretén belül áttekintették az egyes nyelvekből a már elkészült tananyagrészeket és feladatokat, valamint átnézték az ECL nyelvvizsga specifikációját, hogy a kidolgozandó üzleti szaknyelvi nyelvvizsga szintjei és mérési módszerei megfeleljenek az ECL nyelvvizsga követelményeinek.

## 4. A projekt honlapja

A magyar honlap a német MIG-KOMM oldal mintáját követi.<sup>1</sup>

Az oldal tartalma a bal oldalon található gombok segítségével érhető el. Ezek a következők:

- *A projekt:* a projekt leírását tartalmazza.
- *Partnerek:* a projektben részt vevő partnerek listáját, illetve az egyes partnerszervezeteket találhatjuk itt elérhetőségekkel együtt.
- *Hírek:* hírleveleket, a projekttalálkozókról és a kariernapról szóló tudósításokat olvashatunk.
- *Kvíz/önteszt:* az általános nyelvtudás tesztelésére alkalmas önellenőrző feladatok.
- *Még több gyakorlat:* itt találhatóak a négy nagy témakörbe (Management, Marketing, Szolgáltatások, Interkulturális kommunikáció) tartozó feladatok. A feladatok négy nagy a PTE INYT régiójában működő cég köré szerveződnek. Így a villányi Bock Pincészet, a PANNONPower Holding Zrt., az OK Magyar Kesztyűgyár és a pécsi Zsolnay Porcelánmanufaktúra témakörében oldhatnak meg feladatokat a tanulók. A feladatokat két nagy csoportra bonthatjuk. Az első csoportot az ún. programozott feladatok alkotják, melyek számítógépes programozás (Hot Potatoes és WonderShare QuizCreator programok) segítségével készült el, és a tanuló azonnali visszajelzést kap válaszi helyességéről. A másik csoport pedig az ún. nem programozott feladatokból áll. Ezen feladatok megoldásához és ellenőrzéséhez a legtöbb esetben tanári segítség szükséges. A programozott feladatok elsősorban az olvasott és hallott szövegértési készséget mérik. Az olvasott szövegértést mérő feladatok szövegei elsősorban hosszabb-rövidebb, cégbemutatók a négy témakörhöz kapcsolódóan, így a management, a marketing, a szolgáltatások és az interkulturális kommunikáció. A hallott szövegértést mérő feladatok anyagát az egyes cégek különböző területeinek képviselőivel készített videó-interjúk adják. Az egyes feladattípusok illeszkednek az általános ECL nyelvvizsga feladattípusaihoz. Ilyenek például a feleletválasztós, fogalom-párosítós, kérdésre adott rövid válasz vagy a lyukas szöveg kiegészítése.
- *Tananyag:* a SwitchMax keretprogramba illesztve olvashatjuk a projekt feladatainak leírását.
- *Skype/Chat:* a résztvevő országok képviselőinek internetes elérhetőségeit tartalmazza, illetve a nyelvtanulónak lehetősége van közvetlen kapcsolatba lépni az oktatóval.
- *Videocast:* a projekttel kapcsolatos videókat tartalmaz.
- *ECL nyelvvizsga:* az ECL nyelvvizsga honlapjára navigálva kaphatunk információkat az általános ECL nyelvvizsgáról, valamint szintfelmérőt írhatunk három készségből (írás, olvasás és hallás).
- *Üzleti ECL nyelvvizsga:* a szaknyelvi ECL nyelvvizsga témaköreit és általános leírását olvashatjuk itt, valamint egy-egy mintafeladatot találhatunk a négy készségre (hallás, olvasás, írás és szóbeli kommunikáció).

<sup>1</sup> <http://www.mig-komm.eu/>

- **Hangoskönyvek:** a négy témával (Management, Marketing, Szolgáltatások, Interkulturális kommunikáció) kapcsolatos hanganyagot találhatunk itt.
- **Vélemények:** az oldalra látogatók az oldallal, illetve a feladatokkal kapcsolatos kérdőívet tölthetnek ki, és lehetőségük van arra is, hogy véleményüket kifejtsek.
- **Legutóbbi változások:** az oldal folyamatos bővítését és fejlesztését mutatja.
- **Bibliográfia:** a témákhoz kapcsolódó bibliográfiát és tanulmányokat találhatunk itt.
- **Látogatottsági adatok:** az oldal látogatottságát grafikonok szemléltetik.

## 5. Várható eredmények

Nyelvészeti és idegennyelvoktatás-módszertani publikációk jelennek majd meg különös tekintettel a szaknyelv oktatására – nemcsak Magyarországon, hanem az összes a projektben részt vevő országban.

A projekt végén interaktív, tanári segítséget is felkínáló honlap és internetes online kurzus készül el, melynek használatát kézikönyv segíti majd. Olyan nyelvi anyagok, gyakorlatok, video- és hangfelvételek, leírások, többnyelvű szöszedet és hangoskönyv áll majd a tanulók és tanárok rendelkezésére, melyet az üzleti kommunikáció tanulásához és tanításához haszonnal „forgathatnak”.

ECL üzleti szaknyelvi testanyagok készülnek, és ennek köszönhetően üzleti szaknyelvi nyelvvizsga letételére is lehetőség nyílik a jövőben.

A PTE INYT munkatársai bíznak abban, hogy az elkészült tananyag a jövőben szerves részét fogja képezni a magyar mint idegen nyelv tananyagoknak. Az ECL üzleti szaknyelvi nyelvvizsga pedig egy új lehetőséget biztosít az olyan szaknyelvet tanuló diákoknak, akik szeretnék az üzleti szaknyelv területén megszerzett tudásukat nemzetközi nyelvvizsgával is megméretetni.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> A recenzió elkészítéséhez segítségemre volt a magyar projekt honlapja: <http://inyt.pte.hu/migkomm/>.

Sass Bálint–Váradi Tamás–Pajzs Júlia– Kiss Margit

## MAGYAR IGEI SZERKEZETEK

*A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*

Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2011, 508 oldal

A magyart mint idegen nyelvet tanítók gyakran szembesülnek azzal a ténnyel, hogy kevés a „kezüik alá dolgozó” könyv, irodalom. Nincsenek vagy alig akadnak – az angollal vagy a némettel ellentétben – kezdő nyelvtanulók számára írt vagy átírt, egyszerű szókincsű mesék, rövid történetek, a nemzet klasszikusai egyszerűen vagy feladatgyűjtemények, melyekhez az órára készüléskor nyúlhatnak.

Most végre egy olyan művet vehetnek a kezünkbe a gyakorló nyelvtanárok, amely összeállításakor a célcsoport tagjai között szerepeltek ők is. Ugyan nem a tanítás során közvetlenül használható anyagról van szó, de ez a kiadvány segítségükre lehet a mindennapi munkában. A négy szerző által jegyzett gyakorisági szótár a magyar igei szerkezeteket állítja középpontba. Vonzatszótár több nyelven létezik, de olyan összeállítás, amely az igét tartalmazó szerkezeteket ilyen formában gyűjti egybe, nem látott még napvilágot. Ahogy az *Előszóban* (7–8) a munkálatokat összefogó Váradi Tamás tollából értesülünk róla, a kötet jelentőségét nagyrészt az adja, hogy az alapul szolgáló anyag gyűjtése, többszöri szűrése és válogatása „emberi kéz érintése nélkül”, számítógéppel történt. Világszerte elterjedt eljárás már, hogy egy szótár szerkesztői szövegtárak, adatbázisok segítségével, az ezekből kinyert példák alapján állítják össze művüket. Arra viszont, hogy az anyaggyűjtés teljesen automatikusan történjék, eddig még nem volt példa a szótáriródalomban. A megjelenést megelőző munka a MTA Nyelvtudományi Intézetében csupán néhány évvel ezelőtt létrejött (bár azóta az intézet egyik legjelentősebb részlegévé lett) Nyelvtechnológiai Kutatócsoportban folyt.

S hogy mi alapján készült? A *Magyar Nemzeti Szövegtár* (MNSz) nevű korpuszt a folyóirat olvasóinak bizonyára nem kell részletesen bemutatni. Mivel ebből az elektronikus szövegyűjteményből dolgoztak a szerzők, egy rövid leírás mégsem kerülhető el:

A több mint 187 millió szövegszót tartalmazó korpusz a mai magyar írott köznyelvből vett, annak általános célú és reprezentatív mintája. Öt regionális nyelvváltozathoz (a magyarországi mellett *szlovákiai, kárpátaljai, erdélyi, vajdasági*) és öt stílusrétegből (sajtó, szépirodalmi, tudományos, hivatalos, személyes<sup>1</sup>) válogatták a szövegeket. A MNSz-ben tehát mind stílus-, mind pedig területi változat szerint kereshetünk. Ezek mellett lehetőségünk van minden szóról megtudni, hogy mi a töve, milyen szófaji kategóriába tartozik és milyen morfológiai elemzés adható róla. A különböző szempontok szerinti eredményeket nemcsak adatok egyszerű felsorolásaként kapjuk meg, hanem

---

<sup>1</sup> Ez az alkorpusz (a teljes anyag mintegy 10%-a) internetes fórumok (az index.hu és több kárpátaljai fórum) beszélgetéseit tartalmazza. Ez a nyelvi változat azért fontos, mert ez áll a legközelebb a spontán nyelvi megnyilvánulásokhoz, bizonyos esetekben nagyon hasonlít a beszélt, élő kommunikációhoz.



színes kördiagramok is bemutatják. A korpusz nagyságát tekintve könnyen kitalálható, hogy ezek az elemzések csak automatikusan, számítógépes programokkal voltak elvégezhetőek. Ebből adódik a csekély, mintegy 2,5 %-os hibalehetőség, melyre az alkotók a bevezetőben felhívják a figyelmet.

Az ingyenesen használható online adatbázis bárki számára hozzáférhető, aki kitölti a regisztrációs űrlapot, s elfogadja a szinte egyetlen feltételt, miszerint csak oktatási, kutatási vagy magáncélra használhatók az eredmények.

Amit tehát a kezünkben tartunk, az egy egynyelvű szótár, mely a magyar igéket veszi lajstromba. A kulcsszó már a címlapon feltűnik: **leggyakoribb** – és valóban ez a megszületett munka egyik fő erénye. A kötetbe – különféle automatikus szűrés és válogatás után – bekerült **minden** olyan igét tartalmazó szerkezet, amely legalább 250-szer előfordul a korpuszban. Ennek a feltételnek 6266 szerkezet felelt meg, s ezeket összesen 2226 címszóba rendezték a szerzők. A szócikkeken belül is a gyakoriság a rendezőelv. Értelmezéseket nem találunk – azaz a nem anyanyelvi beszélők csak egy bizonyos tudásszint elsajátítása után forgathatják haszonnal –, de ha megfelelően használjuk az egyes mutatókat, a kötet vonzatkeret-, kollokációs, gyakorisági és összehasonlító szótár is egyben. Ezek a mutatók nem pusztán az anyagban való eligazodást segítik, hanem önálló kutatási eredményeket rejtenek magukban, s megfelelően használva a lehetőségek széles tárházát nyitják meg előttünk. Minden egyes mutató a válogatás szempontjának megfelelően tartalmazza a szótár teljes anyagát.

A kötet két alapvető struktúrával operál, a **lexikálisan kötött** és a **lexikálisan szabad bővítmenyekkel** (LKB és LSzB). Lexikálisan kötött az a bővítmeny, amely tartalmazza szava konkrét, kötött szó, azaz nem helyettesíthető mással. A lexikálisan szabad bővítmenyek esetében a bővítmenyként megjelenő szó sok lehetőség közül választható – ezekben az esetekben a bővítmenyt esetragja vagy névutója képviseli (ez utóbbi két kategóriát a szótár szempontjából azonosnak tekintik a szerzők). A komplex igék egyszerre LKB-t és LSzB-t is tartalmaznak. A *derít* –*rA FÉNY-t* (37) szerkezetben például a *FÉNY-t* a lexikálisan kötött, míg a 'valamire' vonzat a lexikálisan szabad bővítmeny, azaz a *fényt derít valamire* (vonzatos) komplex ige.

Mivel nem egy hagyományos szótárt tartunk a kezünkben, a bevezető fejezetet érdemes és szükséges figyelmesen áttanulmányozni. A kötet koncepcióját kidolgozó és a számítógépes munkálatok oroszlánrészét elvégző Sass Bálint jegyzi ezt a részt (*A szótárról* 9–17). A bevezető fejezetcímei (*1. Mi ez?*; *2. Hogyan használjuk?*; *Kinek szól és mire jó?*) is tükrözik írójuk legfőbb a célját, a gyakorlati megközelítést. Elsődleges szempont lehetett megírásakor, hogy aki kezébe veszi ezt a könyvet, gyors és egyszerű eligazítást kapjon. Szerzője a kitűzött célt eléri, hiszen nem is gondolnánk, hogy számítógépes szakember tollából született a szöveg, annyira felhasználóbarát: szakszerű, de ezzel egyidőben egyszerű és könnyen érthető is. A használatot segítő, az anyagot jól átláthatóan közvetítő tipográfia nemcsak a bevezető tanulmányra, hanem a teljes kötetre jellemző. Több esetben jelentős információhordozó a betűtípus vagy egyéb tipográfiai megoldás. Ha ezeket megjegyezzük, könnyen használható a szótár. Például a hangrendi váltakozási pontot nagybetű jelöli a toldalékokban: *költ* –*rA* [költ valamire]; a névutókat egy eljűk kitett pont jelöli: *fordul* -*ellen* [valami ellen fordul].

A legterjedelmesebb a *Betűrendes szótári rész* (19–265), itt a vastagon szedett címszó alatt sorakoznak az előfordulások. A címszóban jelölve van, ha igekötős az ige (virgula választja el egymástól a két részt), utána kerek zárójelben a gyakorisági mutató látható, majd az egyes ide tartozó szerkezetek szintén gyakorisági sorrendben; az utánuk következő szám szögletes zárójelben áll, s szintén a korpuszbeli gyakoriságra utal. A kötet arra törekszik, hogy a szerkesztői intuíciót elkerülje, s ez meg is valósul minden olyan esetben, amikor a számítógépes technika ezt lehetővé teszi. Van azonban egy pont, ahol nem lehetett mellőzni a „humán erőforrást”. A betűrendes rész szócikkeinek minden tételénél szerepel egy példa. Ezeket a szerkezeteket a rendelkezésre álló mintából Kiss Margit és Pajzs Júlia válogatta.

A *Gyakoriság szerinti mutatóban* (197–266) a 136 354 előfordulással az első helyen álló *mond* -t-től csökkenő sorrendben van rendezve az anyag egészen a 251 előfordulást magáénak mondható 29 szerkezetig (ezek között találjuk például a következőket: *fel|oszt* -t, *meg|tisztel* -t -vAl és a *lesz IDEGES*). Ha ezt a részt kezdjük vizsgálni, szembesülhetünk azzal, hogy a kezdő nyelvtanulóknak elsőként tanított igék mennyire gyakoriak a korpuszban, s elgondolkozhatunk azon, hogy ha az eltérés jelentős, annak mi az oka, s hogy továbbra is így kell-e maradnia. (Megnyugtatóként egy személyes megjegyzés: az első 50 tételnek mindössze a 20%-át ítélem olyanoknak, ami feltételezhetően nem kerül elő a nyelvtanulás korai szakaszában.)

Ami jó a korpuszalapú építkezésben, abból fakad némi hátrány is, azaz a gépi feldolgozás oltárán fel kellett áldozni néhány olyan dolgot, ami egy csak emberi eszközökkel készült szótár esetében nem jelentett volna problémát. Ilyen például, hogy a *van* mellett a *lesz* külön igeként van feltüntetve.

Ha tanításhoz keresünk ötleteket, gyakorlatokat akarunk összeállítani, a *Keretek szerinti mutató* (267–353) jól használható az egyes ragok, a differenciáltabb névutóhasználat vagy a párhuzamos szerkezetek szemléltetésére; a lexikai feladatok esetében a *Kötött szavak szerinti mutató* (355–387) lehet segítségünkre, mely a lexikálisan kötött bővítmények fogalomszavai szerint csoportosítja az anyagot. Az *Igekötős keretek szerinti mutató* (389–419) és az *Alapige szerinti mutató* (421–504) címek magukért beszélnek, nem igényelnek bővebb magyarázatot.

A kötet nemcsak nyelvészeti, pszicholingvisztikai kutatások előkészítő anyagaként, fordítók, az általános és középiskolák magyartanárai számára hasznos, hanem igencsak haszonnal forgathatják a magyart idegen nyelvként tanulók és elsősorban az azt tanítók. Segítségével a tananyagok, nyelvtani gyakorlófeladatok összeállításánál nemcsak a már unásig ismételt példamondatokat használhatjuk, hanem friss és autentikus forrásból származó anyaggal készíthetjük el, ill. egészíthetjük ki munkánkat.

Azon elgondolkozhatunk, hogy egy számítógéppel született mű miért (csak) nyomtatott formában jelenik meg. A válasz egyszerű: egyrészt mind a mai napig szívesebben veszünk kezünkbe egy könyvet, mint kezdünk keresgélni az interneten. Az órai szemléltetést is egyszerűbb megoldani egy könyv, mint a nem mindenhol könnyen hozzáférhető technikai háttér használatával. Másrészt létezik online forma is, azaz az alapanyag így is elérhető: nemcsak az MNSz áll rendelkezésünkre, hanem a Mazsola<sup>2</sup> is. Ez egy

<sup>2</sup> Elérhető a <http://corpus.nytd.hu/mazsola> címen.

olyan – szintén Sass Bálint nevéhez kötődő – lekérdező felület, mely a korpuszban a vonzatos szerkezetek keresését teszi lehetővé (használati feltételei megegyeznek a szövegtárával). Persze a teljes szövegtár áttekintése és az eredmények gyakoriság szerinti rendezése meghaladja egy általános felhasználó képességeit, de épp ezt nyújtja ez a szótár.

Bizton állíthatom, hogy a Tinta Könykiadótól már megszokott, igényes kivitelezésű kötetet, mely *A magyar nyelv kézikönyvei* sorozat 21. tagjaként jelent meg, nemcsak a tanárok, hanem a tanulók is élvezettel és haszonnal fogják forgatni.

*Oszkó Beatrix*



# STÍLUSLAP

## A THL2 KÉZIRATAIHOZ

A tanulmányok befogadható maximális **terjedelme**: 30 000 karakter (szóközökkel, hivatkozásokkal és irodalommal). A tanulmányokhoz (az írás terjedelmétől függően) **5–10 soros angol nyelvű összefoglalót** és **5-6 magyar és angol nyelvű kulcsszót** is kérünk.

### 1. A kézirat külső formája

A szöveget számítógéppel gépelt formában kérjük. A törzsszöveget másfeles sorközzel, Times New Roman betűtípussal, 12 pontos betűnagysággal, sorkizártan, egyszerű, a számítógépes jelölésben „normál” formában (címsorok és oldaltörés nélkül) kérjük.

Az esetleges felsorolás szintén sorkizárt, a szokásos margón kezdődik, grafikus jelzését lehetőleg géppel állítsuk elő (formátum, felsorolás és szegélyezés).

A lábjegyzet készítése gépi beszúrással, folyamatos számozással történjen. Formája: egyes (szimpla) sorköz, Times New Roman, 10 pontos betűnagyság, sorkizárt.

A tanulmány szövegét fejezetekre tagoljuk, fejezetcímekkel, decimális számozással. Az első rész 1-gyel kezdődik (és nem 0-val). Az Összefoglalás kap decimális számot, az Irodalom nem. Az alfejezetek számozásának formája: 1.1., 1.2., 1.1.1., 1.1.2., 1.1.3. stb.

Az ábracímek az ábra alá, a táblázatcímek pedig a táblázat fölé kerülnek.

### 2. A tanulmány szerkezeti felépítése

- Szerző, cím, alcím (ha van)
- A szerző nevéhez csillaggal jelölt lábjegyzetbe a nevet megismételve az alábbi információk megadása szükséges: a szerző titulusa, munkahelyének neve, valamint postai vagy elektronikus címe. Pl. \* XY PhD, March Bloch Egyetem, Strasbourg, XY@umb-strasbg.fr
- Absztrakt (5–10 sor, angol nyelven)
- Kulcsszavak (max. 5-6) magyar és angol nyelven
- Bevezetés (kap decimális számot, ez 1., címe: Bevezetés)
- főszöveg fejezetekre/alfejezetekre bontva, decimális számozással
- Összefoglalás (kap decimális számot, címe: Összefoglalás)
- Irodalom (nem kap decimális számot, címe: Irodalom)

### 3. Kiemelés

- A szövegközi (rövid) nyelvi adat dőlten
- A szövegből kiemelt hosszabb nyelvi adat, példa (elsősorban mondat, mondatok, szövegrészlet) balról egy bekezdésnyi beljebb szedéssel, dőlt betűvel, az egész tanulmányra érvényes beszámozással:
  - (1)
  - (2)
  - (3a)
  - (3b)
- A tartalmi kiemelés félkövénen (ebből lehetőleg kevés legyen)
- A fogalom kiskapitálissal jelölendő
- Egy mondatnál hosszabb szakirodalmi idézet sorkihagyással, normál szedéssel, balról egy bekezdésnyi beljebb szedéssel

### 4. A hivatkozások formája

- (szerző családneve évszám: oldalszám tól-ig) A zárójelben az oldalszám, illetve az évszám után nincs pont. Csak a kettőspont tapad az évszámhoz. A hivatkozások betűtípusa és mérete egységes (nincs például kiskapitális), pl. (Benkő 1980: 132) vagy (Benkő 1980: 132–34)
- A hivatkozást lehet mondat szerkezetbe is építeni, pl. ...ahogy azt Kocsány (1996: 55) kifejti, ...
- Több szerző esetén a családnevek között közepes, tapadó (azaz szóköz nélküli) kötőjel (Ctrl + kötőjel), pl. (Sanders–Spooren 1997)
- Mind a szövegközi hivatkozásokban, mind a tanulmányvégi irodalomban az oldalszámokat teljes formában adjuk meg, pl. 311–319.
- A szövegben idézett cikk- vagy könyvcím kurziválva, idézőjel nélkül
- Ha egy szerzőnek több, egy évben megjelent cikkére is hivatkozunk, a latin ábécé betűivel különböztetjük meg a munkákat, pl. (Benkő 1988a) (Benkő 1988b). Ezt a jelölést a bibliográfiai tételben is érvényesíteni kell
- Egyes kollektív művek, illetve folyóiratok esetében mind a szövegben, mind az irodalomban lehet rövidítésekkel élni, pl. ÉrtSz., ÉKsz., TESz., AkH., Ny tudÉrt., ÁNyT., MNy., Nyr., NyK., MNyj., ÉA. Amennyiben ilyen műre hivatkozunk, a zárójelbe a rövidítés után mindig pontot kell tenni, pl. (TESz.)

**Egy szerző művének/tanulmányának egy meghatározott részére – akár idézetként, akár tartalmi összeggel – történő hivatkozásnál, kérjük, a pontos oldalszámot, illetve oldalszámokat is megadni!**

## 5. A bibliográfia

### Általános megjegyzések

- A hivatkozott szakirodalmat az Irodalom megnevezés alatt adjuk meg
- A néven mindig teljes név értendő, vagyis keresztnévvel együtt; idegen nevek esetén családnév vessző keresztnév (idegen nevek esetén ez lehet rövidítve)
- A hivatkozások betűtípusa és mérete egységes
- A könyvcímet vagy a gyűjteményes kötetcímet vagy a folyóiratcímet kurziváljuk
- Az angol címek esetében is csak az első szót, illetve a tulajdonneveket kezdjük nagybetűvel
- Ha egy cikknek több szerzője vagy szerkesztője van, akkor a szerzők, szerkesztők neve közé közepes, tapadó (nincs szóköz) kötőjel kerül (Ctrl + kötőjel)
- A tételek sorrendjét az ábécé, egy néven belül a megjelenési sorrend határozza meg
- Ha egy szerzőnek több, egy évben megjelent cikke is szerepel a bibliográfiában, a latin ábécé betűivel különböztetjük meg a munkákat, pl. (Benkő 1988a)
- Ha több név szerepel a kiadás helyeként, a nevek között vessző van, pl. Berlin, New York

Ha a feltüntetett tétel:

#### a) **Könyv:**

név + évszám + pont. *Könyvcím* + pont. Megjelenés helye + kettőspont + kiadó + pont. Pl.:

Benkő Loránd 1988. *A történeti nyelvtudomány alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Haugen, Einar 1972. *The Ecology of Language, Essays*. Stanford, California: Stanford University Press.

Ha a tétel **maga szerkesztett mű**, szintén a szerző(k)/szerkesztő(k) neve szerepel a szócikk élén, a (szerk.) stb. megjelölés utána:

Fishman, Joshua A. (ed.) 1968. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.

#### b) **Folyóiratban** jelent meg:

név + évszám + pont. Cikkcím + pont. *Folyóiratnév* + oldalszám tól-ig (közepes kötőjellel) + pont. Pl.:

Jakab István 1989. A magyar nyelv szlovákiai változatai. *Magyar Nyelvőr* 140–149.

Ha a folyóirat nem évfolyamonként, hanem **lapszámonként kezdi újra az oldalszámozást**, akkor az évfolyamszámot is fel kell tüntetni az alábbi módon:

név + évszám + pont. Cikkcím + pont. *Folyóiratnév* + évfolyamszám + kettőspont + oldalszám tól-ig (közepes kötőjellel) + pont. Pl.:

Kulcsár Szabó Ernő 1987. Csokonai Lili: Tizenkét hattyúk. *Kortárs* 12: 159–164.

c) más(ok) által **szerkesztett gyűjteményes kötet**ből származik:

név + évszám + pont. Tanulmánycím + pont. + In + kettőspont + szerkesztő(k) neve családnévvel kezdve + (szerk./ed./eds./Hg.) + kettőspont + *Gyűjteményes kötet címe* + pont. Megjelenés helye + kettőspont + kiadó + pont. Oldalszám tól-ig (közepes kötőjellel) + pont. Pl.:

Pelyvás Péter 2002. A kognitívmodell-alkotás és -váltás néhány nyelvi kifejezőeszköze a magyarban. In: Maleczki Márta (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei* 5. Szeged: SZTE. 405–419.

Sinha, Chris 2007. Cognitive linguistics, psychology and cognitive science. In: Geeraerts, Dirk–Cuyckens, Herbert (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 1266–1294.