

# THL<sub>2</sub>

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

2010/1–2.

 Balassi  
Intézet

BUDAPEST  
2010

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://epa.oszk.hu/html/vgi/kardexlap.phtml?id=1467>

A folyóirat cikkei anonim lektorálás után jelennek meg.

Lektorok: Csontos Nóra, Hegedűs Rita, Nádor Orsolya, Navracsics Judit,  
Szili Katalin, Wagner-Nagy Beáta

ISSN 1787-1417

Felelős kiadó: a Balassi Intézet főigazgatója, Dr. Hatos Pál

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51. I. 106.

E-mail: [thl2.szerkesztoseg@gmail.com](mailto:thl2.szerkesztoseg@gmail.com)

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Prime Rate Kft.

Készítette: Nyitrai László

Felelős vezető: Dr. Tomcsányi Péter, ügyvezető igazgató

Ívek száma:

# TARTALOM

## HUNGAROLÓGIAI OKTATÓHELYEK

Richly Gábor: A hungarológiai részképzés feladatai és lehetőségei a változó felsőoktatási környezetben	5
Szilvási Andrea: A magyar mint idegen nyelv/hungarológia műhelyei Szlovákiában	16
Köves Margit: Hungarológia Indiában: magyar nyelv és kultúra a Delhi Egyetemen	24
Antal Zsófia: A bulgáriai Veliko Tarnovó-i Szent Cirill és Metód Egyetem Magyar Lektorátusának bemutatása	36
Koutny Ilona: A poznani UAM magyar szakjának bemutatása	46
Balogh Éva–Dorkota Dóra–Meleg Kata: „Hazádnak rendületlenül” idegenben is: magarnyelv-oktatás és kultúraközvetítés a müncheni Ludwig-Maximilians Egyetemen	53

## NYELVPEDAGÓGIA

Illés Molnár Márta: A magyar mint származási nyelv módszertanához	67
Durst Péter: Kutatásmódszertani kérdések a magyar mint idegen nyelv elsajátításában	82

## PSZICHOLOGIA

Szépe Judit: Fonológiai szintű szekvenciaszervezési műveletek magyar anyanyelvűek spontán közléseinek és a magyart idegen nyelvként tanulók tévesztéseiben	90
--	----

Schmidt Ildikó: A kettős modell használata a magyar mint idegen nyelv tanításában	108
Marthy Annamária: Szóasszociációs vizsgálatok a Semmelweis Egyetem külföldi diákjainak körében	124
Rádi Ildikó: Tudatosság, emlékezet, érzelem és nyelvtanulás	135

## **GRAMMATIKA**

Paolo Driussi: A magyar mint idegen nyelv idegen szemmel	156
Szili Katalin: A grammatika a magyart idegen nyelvként tanító munkákban – a közelmúlt eredményei és a jövő kihívásai	169
H. Varga Márta: Hány <i>van</i> van a magyarban?	186

## **ISMERTETÉSEK**

Vecsernyés Ildikó: A Te-Le-Hu projekt	194
Farkas Mária: A Nouvelle Revue de Hongrie (1932–1944) folyóirat mint magyar kultúraközvetítő Nyugaton (Ismerteti: Bácskai Mihály)	200
Kiss Gabriella – Molnár Ilona: Jó szórakozást magyarul! (Ismerteti: Maruszki Judit)	203

Richly Gábor\*

# A HUNGAROLÓGIAI RÉSZKÉPZÉS FELADATAI ÉS LEHETŐSÉGEI A VÁLTOZÓ FELSŐOKTATÁSI KÖRNYEZETBEN

## Patinás nemzeti diszciplína, új nemzetközi kihívások

**A** Nemzetközi Magyarisztan-tudományi Társaság képviselőinek nem mindig optimista végkicsengésű felszólalásai, a különböző hungarológiai műhelyek által megjelentetett tanulmánykötetek, a Balassi Intézet nemzetközi felmérései, valamint az elmúlt évek vendégoktatói konferenciái egyaránt arról tanúskodnak, hogy a nem magyar anyanyelvűek számára kínált hungarológiai képzések gyorsuló változásokkal szembesülve, új kihívások közepe te keresik helyüket és profiljukat az átalakuló felsőoktatásban. Számos országban és egyetemen beszűkülő személyi és infrastrukturális feltételek, finanszírozási nehézségek, az oktatás hagyományaihoz kevésbé illeszkedő új strukturális-intézményi keretek ellenére kellene növelniük a képzésben részt vevő hallgatók számát, hogy a kis szakoknak nem kedvező – elsősorban mennyiségi mutatókat mérő – felsőoktatási elvárásoknak megfeleljenek, létjogosultságukat bizonyítsák. Kétségtelen, hogy az új kihívásoknak előnyös hatásai is vannak, hiszen a külföldi oktatóhelyeket arra ösztönzi, hogy gondolják újra képzési kínálatukat, igyekezzenek minél jobban alkalmazkodni a változó társadalmi és felsőoktatási elvárásokhoz, a hallgatói igényekhez, ugyanakkor az is vitathatatlan, hogy két-három oktatóval, a képzésben részt vevő kollégák speciális szakterületéhez igazodó kurzus kínálatával nehéz megfelelni az újfajta hallgatói elvárásoknak, a megújuló diszciplína által támasztott igényeknek.

Néhány évtizede a hungarológia szakokon tanuló diákok többsége még elsősorban nyelvi, nyelvészeti – vagy legalábbis filológiai – érdeklődéssel, ennek

---

\* Richly Gábor PhD, a Balassi Intézet oktatási és tudományos főigazgató-helyettese, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Történeti Intézetének adjunktusa. A BI Hungarológiai Tagozatának vezetőjeként 2006-tól irányította a PTE kihelyezett magyar nyelvi és hungarológiai részképzését, emellett 2008-tól az ELTE-SZTE konzorcium által létrehozott hungarológiai akkreditációs munkacsoport kari koordinátora volt. E-mail: gabor.richly@bbi.hu

megfelelő előtanulmányokkal, illetve szaktársítással végezte tanulmányait, így a viszonylag homogén hallgatói csoportok számára elegendőnek tűnhetett a nyelvoktatást kiegészítő nyelvészeti és irodalmi kurzusok kínálata, amit általában egy bevezető országismereti-művelődési előadás kívánt komplexebb ismeretkörre szélesíteni. Azonban ma már nem ritka, hogy a szakra jelentkező diákok kifejezetten kurrens munkaerőpiaci megfontolások alapján választják a hungarológiát, a globalizálódó gazdaság, a bővülő (kulturális) turizmus, az európai integráció által kínált lehetőségek vonzzák őket. Több oktatóhelyen az egyetemi átszervezések során került olyan új intézeti környezetbe a hungarológiai képzés, hogy egyszeriben megnőtt a multidiszciplináris Közép-Európa-tanulmányok iránt érdeklődő, kifejezetten a tranzitológiára specializálódó, vagy éppen politológiával, szociológiával, médiával, kulturális antropológiával foglalkozó diákok száma. A hallgatói létszám növelésére irányuló elvárások is arra ösztönöznek, hogy mind többféle érdeklődési körrel, egyéni motivációval érkező diákot befogadjanak – és megtartsanak! – a külföldi magyar szakok. A felsorolt felsőoktatási kihívásoktól és elvárásoktól bizonyára nem függetlenül, a szaktudományos diskurzusban is mintha módosulnának a hungarológiával/magyarságtudománnyal kapcsolatban megfogalmazódó szempontok. Az elmúlt évek-évtizedek során tanúi lehettünk, miként alakul át a hagyományosan finnugrisztikai, összehasonlító nyelvtörténeti alapozású, majd filológiai súlypontú tudomány mind tágabb horizontú, immár tudományelméleti-módszertani szempontból is kifejezetten interdiszciplináris kultúratudománnyá. E szemléleti változás eredményeként a diszciplína tárgya egyértelműen kitágul – immár a magyar kulturális örökség valamennyi területét és a mai Magyarország jelenségeit is vizsgálati körébe vonja –, másrészt módszertana is változik, megújul, lényegében az interkulturalitás, a kulturális transzfer elemzésére alkalmas módszerek átvételével, komplex értelmezési modellbe illeszthető új vizsgálati szempontok kidolgozásával keresve a tudományterület megújulásának lehetőségeit.

E változásokra a külföldi magyar szakoknak – országonként és egyetemenként részben eltérő okokból – természetesen nem könnyű megfelelő választ adni. A magyar nyelvet tanító vagy a magyar kulturális örökség egy-egy területére szakosodott egyetemi oktatók nem válhatnak polihisztorokká, az egyetemi társtanszékek oktatói sem feltétlenül motiválhatók arra, hogy saját szakterületükön kifejezetten a magyar vonatkozásokra specializálódjanak, és ezáltal bevonhatók legyenek a magyar szakos diákok képzésébe. A megoldás egyik eszköze alighanem az lehet, ha a külföldi egyetemek hallgatói tanulmányaik során magyarországi részképzésen bővítik ismereteiket – még hozzá minél célszerűbben! A felsorolt kihívások miatt az eddigieknél is fontosabbá válik, hogy a Magyarországon töltött idő ne egyszerűen intenzívebb nyelvtanulás révén hasznosuljon, a diákok ne csupán esetlegesen összeválogatott egyetemi kurzusokon próbáljanak érdekes információkat gyűjteni, hanem megtervezett, átgon-

dolt módon, például kifejezetten valamely hazai hungarológiai képzés keretei közt folytassák tanulmányaikat. Az alábbiakban két olyan képzés bemutatásával szeretnék hozzájárulni a magyarországi részképzések minél hatékonyabb kihasználásához, amelyeket személyesen ismerek. Ez a két képzés a Balassi Intézetben immár hat éve működő magyar nyelvi és hungarológiai részképzés, illetve az ELTE Bölcsészettudományi Karán nemrég akkreditált, idén ősszel induló interdiszciplináris hungarológia mesterszak. A képzések általános jellemzésén túl elsősorban azokat a sajátosságokat kívánom kiemelni, amelyek az imént vázolt nehézségekre is megoldást kínálhatnak.

## A Balassi Intézetben folyó képzés sajátosságai

A Pécsi Tudományegyetem kihelyezett képzéseként működő komplex magyar nyelvi és hungarológiai program létrehozásának célja kifejezetten az volt, hogy nem magyar anyanyelvű egyetemisták számára biztosítsa az anyaintézményükben elsajátított nyelvtudás fejlesztését, és az addig megszerzett hungarológiai ismeretek bővítését. A képzés három különböző tanmenet szerint folyik, ezek a hallgatók eltérő nyelvtudásához alkalmazkodnak. A kezdő nyelvtudású hallgatók az ún. A-típusú képzésben magasabb óraszámban tanulják a magyar nyelvet, a haladó nyelvtudással érkezők az ún. B-típusú képzés során előbb a magyar nyelvet, majd a hungarológiai tárgyakat tanulják intenzívebben, míg a középfokú nyelvtudással érkezők számára kínált C-típusú képzés mindkét szemeszterben magasabb óraszámban kínál hungarológiai tárgyakat.<sup>1</sup> A háromféle képzési típusban 26/46/55 ECTS-kredit megszerzésére van lehetőség, az óraterhelés elég magas, heti 28–32 tanóra (45 perc). Jelenleg tanévenként 50–60 ösztöndíjas hallgató vesz részt a képzésben, ami lehetővé teszi, hogy a három képzési típuson belül több tanulói csoportot is kialakítsunk. Ez azért előnyös, mert a hatékony oktatás egyik előfeltétele, hogy minél homogénebb előismeretekkel rendelkező diákok tanuljanak együtt.

A nyelvtudás fejlesztése természetesen a képzés hangsúlyos része, az intenzív nyelvoktatás heti 12–28 órában, általában 5–10 fős csoportokban történik. A nyelvi képzés államilag akkreditált, nemzetközileg elismert ECL-nyelvvizsgával zárul (közép-, illetve felsőfok, B1, B2, C1). A bevezetőben említett kihívások jel-

---

<sup>1</sup>A tantermi órák számával jól illusztrálható a nyelvi képzés és a hungarológiai alapismeretek aránya: A-típusú képzésnél az első szemeszterben heti 28 órában tanulják a hallgatók a magyar nyelvet, a második szemeszterben 14 órában, ehhez a második szemeszterben heti 16 órányi hungarológiai kurzus társul. B-típusú képzésben nyelvtanulásra előbb 16, majd 12 óra jut, hungarológiára 16, illetve 18. A C-típusú képzésnél mindkét félévben 12 nyelvórát és 18 hungarológiai órát ír elő a terv.

lege miatt azonban ezúttal nem a nyelvtanítás sajátosságait, hanem a képzés hungarológiai összetevőjét szeretném bemutatni. A tantárgyszerkezet úgy lett kialakítva, hogy a hungarológiai kurzusok a magyar kulturális örökség minél szélesebb szegmense mellett a mai Magyarországról is átfogó, sokoldalú ismereteket adjanak. Ennek megfelelően a kötelező előadások és szemináriumok tárgykörei igen változatosak: történelem, irodalom és nyelvészet mellett néprajz, művészet- és zenetörténet, természetföldrajz, valamint a mai társadalom, gazdaság, kultúra és politikai rendszer is része a képzésnek. A kötelező kurzusok elsődleges célja, hogy a külföldi hallgatók megszerezzék a felsorolt területeken azokat a legalapvetőbb ismereteket, ami nélkül sem a magyar kultúrában, sem a mai Magyarországon nem lennének képesek tájékozódni. Néhány hónap alatt természetesen egyik területnek sem válnak szakértőivé a hallgatók, de az elérhető, hogy a megszerzett alapismeretek birtokában később már értelmezni tudják az újonnan megismert jelenségeket, és képesek legyenek önállóan új, megbízható tudást szerezni. Tapasztalataink szerint ezek a kötelező kurzusok olyan diákok esetében sem feleslegesek, akik már hazai egyetemükön is tanulták alapszinten az adott tárgyat. Saját példámnál maradván: minden szeptemberben azzal kezdtem a történelem előadást, hogy szintfelmérő tesztet írtam haladó nyelvtudású, tehát legalább két-három éves hungarológiai tanulmányok után részképzésre érkező diákjaimmal. A tesztek tanúsága szerint a hallgatók nagy többsége tudja ugyan, ki volt Szent István és Hunyadi Mátyás, de Kosuth, Széchenyi vagy Nagy Imre már jóval nehezebben azonosítható, Deák Ferenc, Bethlen István vagy Kádár János nevére alig-alig emlékeznek. Bár a honfoglalás, az államalapítás, Mohács és a „forradalmak” szinte mindenki számára ismerősek, de a kiegyezés vagy Trianon már jóval kevesebb diák számára azonosul a magyar történelem egy-egy korszakhatárával. Mindezek fényében hallatlanul fontosnak tartom, hogy a 25 előadásból álló kötelező kurzus keretében a magyar történelem valamennyi korszakáról átfogó képet kapjanak a hallgatók, és a legalapvetőbb nevek, dátumok megtanulása mellett olyan fogalompárok jelentésével, értelmezési vitáival is megismerkedjenek, mint például kuruc/labanc, etnikai/integrális revízió, forradalom/ellenforradalom, utolsó/vonakodó csatlós. A tanév során íratott zárthelyi tesztek és a kurzust lezáró (nyáreleji) szóbeli vizsgák számomra arról tanúskodtak, hogy a lényegre fókuszáló előadásokkal és az ezt kiegészítő, kifejezetten külföldi diákok számára készített intézeti jegyzettel átadható az a tudásmennyiség, amely azután a későbbi önálló ismeretszerzést vagy a hazai egyetemi képzésben való helytállást is megalapozza.

A kötelező kurzusok fontosságának és hasznos voltának további részletezése helyett egy másik sajátosságot szeretnék még kiemelni, ami véleményem szerint a Balassi Intézet képzésének nagy előnye. Minél magasabb nyelvi szinten van a hallgató, annál több lehetősége nyílik arra, hogy egyéni érdeklődése szerint alakítsa tanulmányait. Ennek a személyes tanrendnek fontos eleme, hogy választható szemináriumokat és szakszemináriumokat illeszthet órarendjébe.



A választható kurzusok témakörei szemeszterenként módosulnak, többek között a történelem, művészet-történet, irodalomtörténet, kortárs irodalom, műfordítás, szakfordítás, nyelvészet, nyelvoktatás, néprajz, kulturális antropológia, filmtörténet, tánc-történet, gasztronómia, színházi élet tárgykörében szoktunk választható kurzusokat hirdetni. Igaz, hogy az A-típusú képzésben még csak egy-két szemináriumot választhat egyéni ízlése szerint a hallgató, de a B-típusú képzésnél már legalább ötöt, a C-típusú képzés esetén minimum hatot. E választható kurzusok mellett a záródolgozat is lehetőséget biztosít az egyéni specializációra.<sup>2</sup> A B- és a C-típusú képzés diákjai a tavaszi szemeszter során záródolgozatot készítenek. A záródolgozat témája természetesen a magyar kultúrához, illetve Magyarországhoz kapcsolódik, de e tág határok között lehetőség van olyan kutatási terület kiválasztására, amely a hallgató számára a leghasznosabb – ideális esetben az „otthoni” egyetemi tanulmányok lezárásaként készülő szakdolgozathoz kapcsolódva. A záródolgozat elkészítését öt hónapon keresztül a téma szempontjából kompetens intézeti oktató segíti. Már maguk a témaválasztások is mutatják, hogy a hallgatók élnek a felkínált lehetőséggel, a záródolgozatok több tudományterületet képviselnek. Az elmúlt négy év adataiból megállapítható, hogy a legtöbben nyelvészeti, irodalmi és a történelemhez kapcsolódó témát választottak – a dolgozatok fele e három tudományterület között oszlott meg. E „hagyományosabb” témaválasztásokat nagy számban követik a mai gazdasági élethez, a rendszerváltást követő társadalmi problémák szociológiai megközelítéséhez és a néprajzi/kulturális antropológiai vizsgálatokhoz sorolható dolgozatok, ezek adják a záródolgozatoknak több mint egyharmadát. Több dolgozat készült a filmművészetről, a színházi életről, a mai kulturális életről és a médiáról, továbbá Magyarország EU-csatlakozásáról, valamint fordítási problémákról.<sup>3</sup> A Balassi Intézetben tanuló diákok további ta-

---

<sup>2</sup> Kreditszámban mérve a következőképpen alakulnak az arányok: az A-típusú képzésnél a megszerzendő 26 kredithől 14 jut a kötelező hungarológiai kurzusokra, és csupán kettő a választható szemináriumra. A B-típusú képzésnél a 22 kreditnyi kötelező hungarológiai kurzus mellett már legalább 14 kreditet szabadon választott témából lehet megszerezni, míg a C-típusú képzésnél minimum 18 kredit szerezhető egyénileg választott témakörben végzett munkával.

<sup>3</sup> Néhány cím szemléletesen mutatja, hogy kevésbé szokványos témakörökben is születtek sikeres záródolgozatok az elmúlt években: *Az állatnevek mint a fogalmi metaforák forrástartományai a magyar közmondásokban*; *A kortárs magyar dráma hőseinek struktúrája*; *Eszmei és kommunikációs kérdések a Bocskai-felkelés szövegeiben*; *Andrássy Gyula és a Balkán*; *Magyar Közép-Európa elméletek*; *Trianon revíziója a magyar politikában, társadalomban és kultúrában*; *A magyarok finnugor öntudata*; *A magyar–szlovák nemzetiségi viták a 18. században és az akkori közös történelem értelmezései*; *Busók*

nulmányai szempontjából igen előnyös, hogy egyéni érdeklődésüknek és előismereteiknek megfelelő témát választva, a budapesti anyaggyűjtés lehetőségével élve, szakszerű konzulensi segítséggel, valamint a kézirat nyelvi megformálását segítő speciális szakszövegíró kurzussal megtámogatva mélyülhetnek el az őket érdeklő vizsgálati témában. Tanár és diák számára egyaránt nagy élmény, amikor a hallgatók tíz hónapos intenzív tanulás és több hónapig tartó speciális vizsgálat eredményeként a záróvizsgán már gördülékenyen kommunikálva, szakszerűen érvelve tudják bemutatni dolgozatukat!

A tantárgyfelsorolásból és a záródolgozatok tematikai sokszínűségéből is látható, hogy a Balassi Intézet Hungarológiai Tagozata – jelenleg kilenc státuszban lévő és tíz óraadó oktató alkalmazásával – olyan komplex magyarságismereti képzést tud nyújtani, amelyre kisebb oktatói létszámú külföldi tanszékek nem gondolhatnak, de még hazai egyetemeken is nehezen találnak hasonló multidiszciplináris „csomagot” a magyarországi részképzésre érkező külföldi diákok. Kedvező adottságainkkal élve kiemelt célunk, hogy a hungarológiai részképzést minél színesebbé, gazdagabbá tegyük. Ennek érdekében a széles kurzuskínálat mellett nagy figyelmet fordítunk arra is, hogy a külföldi hallgatók ne csak a tanteremben bővíthessék ismereteiket. A diákokat szervezetten visszük budapesti múzeumokba (Szépművészeti Múzeum, Budapesti Helytörténeti Múzeum, Petőfi Irodalmi Múzeum, Iparművészeti Múzeum, Terror Háza), művelődési intézményekbe (Művészetek Palotája, Nemzeti Színház, Országos Széchényi Könyvtár), kulturális eseményekre (színházi előadások, koncertek, író-olvasó találkozók, fotókiállítások), illetve Budapest egyéb nevezetes épületeibe (Parlament, Elnöki Palota) és vidéki városokba (Esztergom, Szentendre, Pécs). Mivel ezek a programok egy-egy kurzus elvégzéséhez kapcsolódnak, a diákok természetesen szaktanári vezetéssel vesznek részt rajtuk, tapasztalataik különféle tanulmányi feladatok révén beépülnek a képzésbe. A tanévek végén kitöltött anonim kérdőívek tanúsága szerint a diákok – a tanárok felkészültsége és motiváltsága mellett – éppen a választható szemináriumok széles kínálatát és az intézeten kívüli programokat, intézménylátogatásokat tartják a részképzés legelőnyösebb vonásainak.

---

*és kukerek – egy magyarországi és egy bolgár népszokás összehasonlító vizsgálata; Ész és magyar lakodalmi szokások a 19. században; Táji különbségek a halálhoz kapcsolódó magyarországi szokásokban; Idegen az esküvőn – a magyar és indiai kultúra összehasonlító elemzése egy családi ünnep kapcsán; Budapest, fürdőváros; A Vajdaság turisztikai értékei; A génumódosított termékek fogadtatása Magyarországon; A kortárs tánc Magyarországon; A rendszerváltás vesztesei Spiró György drámáiban; Alternatív műhelyek a mai magyar színházi életben; Egressy Zoltán Portugál című drámája és Lukács Andor rendezései filmben és színpadon; Az 56-os forradalom és szabadságharc filmek tükrében; A pozitív szocialista hős a magyar filmben az ötvenes és hatvanas években.*

## Az ELTE hungarológia mesterképzésének koncepciója

A Magyar Akkreditációs Bizottság által tavaly jóváhagyott interdiszciplináris hungarológia mesterszak jellege több szempontból eltér a Balassi Intézetben működő magyar nyelvi és hungarológiai részképzésétől. A különbségek szembetűnőek, ha számba vesszük a képzési és kimeneti követelményeket, illetve áttekintjük az ELTE tájékoztató anyagait. E dokumentumok szerint az interdiszciplináris hungarológia mesterszak átfogó ismereteket ad a magyar kulturális örökségről, tudatosítja annak egyedi vonásait és európai, illetve regionális párhuzamait, beágyazottságát. Olyan szemléletet nyújt, amely lehetővé teszi nemzeti kultúránknak más kulturális kódrendszerekben történő hatékony képviselését, valamint a különböző nemzeti kultúrák előítéletmentes vizsgálatát. A végzett hallgatók alkalmassá válnak a magyar kulturális örökség ápolásával, megismertetésével és kutatásával kapcsolatos feladatokra, valamint a más nemzetek képviselőivel való hatékony kulturális és tudományos együttműködésre, más nemzeti kultúrák értelmezésére. A szak létrehozását az tette időszerrűvé, hogy a felsorolt készségek egyre fontosabb szerepet kapnak az európai integráció és a regionális együttműködések előrehaladtával, a multikulturalitás terjedésével. Ennek megfelelően a szak elvégzése mind a nemzetközi, mind a hazai munkaerőpiacon releváns ismereteket és kompetenciákat biztosít. Az ELTE a magas tudományos színvonalat és az egyedülállóan gazdag specializálódási lehetőséget azáltal kívánja biztosítani, hogy a Bölcsészettudományi Kar legnagyobb intézetei vesznek részt a képzésben: a Történeti Intézet, a Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, valamint a Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet.<sup>4</sup> A szakra előreláthatóan évente tíz állami finanszírozású hallgató nyerhet majd felvételt, a jelenlegi első tanévben a jelentkezők száma e keretszám többszöröse volt, és önköltséges formában is van érdeklődés a képzés iránt. A bemeneti követelmények meglehetősen sokféle bölcsészeti alapszokról lehetővé teszik a jelentkezést, de határozottabb diszciplináris specializációt jelentő szakirányt – történelem, irodalom, nyelvészet, illetve magyar mint idegen nyelv – csak abban az esetben választhatnak a hallgatók, ha előképzettségüket a szakiránynak megfelelő tudományterületen szerezték. A felvételi esélyek szempontjából és a tanulmányok során előnyt jelent, ha vala-

---

<sup>4</sup> A szakot a Történeti Intézet koordinálja, a szakmai törzsanyag is a magyar művelődéstörténetre épül, ennek megfelelően a kari intézetek kreditarányos részvétele a képzésben a következőképpen alakul: irodalom szakirány választása esetén Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet (MIKI) 48,5%, Történeti Intézet (TI) 32,5%, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet (MNYFI) 6%; nyelvészet és magyar mint idegen nyelv szakirány esetén MNYFI 47,5%, TI 32,5%, MIKI 7%; történelem szakirány esetén TI 74%, MIKI 7%, MNYFI 6%. Egyéb, illetve szabadon választható kredit minden szakirány esetében 13%.

ki a magyar mellett egy másik élő nyelvet és kultúrát is jól ismer, hiszen a képzés egyik legfontosabb célja a kultúrák közötti kapcsolódási pontok megtalálása.

A tanulmány elején felvetett problémák és a Balassi Intézetben folyó rész-képzés szempontjából egyfelől megállapítható, hogy az új mesterszak komplex módon igyekszik megragadni a magyar kulturális örökséget, a művelődéstörténeti súlypont mellett a magyar irodalomra, nyelvészetre, néprajzra is kitékint. Ugyanakkor nem egyszerűen a magyar művelődés e szeleteire vonatkozó tárgyi ismereteket kíván nyújtani, nem ebben áll interdiszciplinaritása. A szak hangsúlyozottan olyan friss szemléletet, innovatív tudományos igényt kíván fejleszteni, amely elősegíti a magyar kultúra újfajta megközelítését – és közvetítését. Ennek megfelelően az elsajátítandó ismeretkörök között a hungarológia fogalmi tisztázása, irányzatai és módszerei mellett megtalálható a kultúra-tudomány fogalma, a kulturális kánonok kérdésköre; nyelv és kultúra kapcsolata, a kulturális örökség áthagyományozódásának és fejlődésének leírása; a történettudomány irányzatai és funkciói; a nacionalizmuselméletek és nemzettipológiák; az interkulturális transzfer, ehhez kapcsolódva a kommunikációelmélet és a kommunikációs stratégiák megismerése, a fordításelmélet tanulságai, kulturális antropológiai ismeretek, az alkalmazott nyelvészet bizonyos területei. Emellett kulturális örökségünket sem „zárt rendszerként”, hanem hangsúlyozottan e szemléletnek megfelelően, más kultúrákkal való kölcsönhatásában kívánja bemutatni. A magyar művelődéstörténeti folyamatokat kifejezetten európai kontextusban, kiemelt figyelmet fordítva a regionális (közép-európai) és multikulturális jelenségekre: a Kárpát-medence népeinek összehasonlító néprajzára, geolingvisztikára, nyelvi-etnikai kapcsolatokra, valamint a nyelvi-etnikai-nemzeti önazonosságokra. A képzési tervben fontos témakörként szerepel annak vizsgálata, hogy a magyarok miként jelennek meg a külföld szemében, a magyar kulturális eredményeknek milyen a külföldi recepciója.

A szak létrehozói azzal számolnak, hogy a végzett magyar hallgatók elsősorban a kulturális szolgáltatási szféra, a média és az oktatás különböző területein tudnak majd elhelyezkedni. Az írott és az elektronikus médiában, a kulturális intézményekben, közgyűjteményeknél, kiadóvállalatoknál interdiszciplináris tárgyi tudásuk és szemléletük nyújthat olyan többletet, amely sokféle munkakörben biztosít speciális kompetenciákat. Szakmai felkészültségük birtokában kulturális menedzserként vagy a kultúrdiplomáciában is munkát vállalhatnak. Ebből a szempontból kiemelkednek azok a külföldi és hazai intézmények, ahol a magyar kulturális örökséget, illetve annak részterületeit külföldiek számára kell bemutatni. A szak elvégzése tudományos pálya megalapozására is lehetőséget nyújt, hiszen az interdiszciplinaritás és az interkulturalitás modern kutatási irányok felé orientálja a végzett hallgatókat, többek között a történelem, az irodalom, a nyelvészet, a művelődéstörténet, a néprajz, a kultúratudomány és a kulturális antropológia területén. A szakirányt választó hallgatók va-

lamegyik részterületen – történettudomány, irodalomtudomány, nyelvészet, illetve magyar mint idegen nyelv – elmélyültebb ismeretekre és készségekre tehetnek szert, ami segíti a munkaerőpiacon való célirányos elhelyezkedést, valamint a későbbi tudományos specializációt.

## Az együttműködés lehetőségei

Az eddigiek alapján körvonalazható, hogy mely pontokon kapcsolódhat egymáshoz a külföldi egyetemek hungarológiai oktatása, a Balassi Intézetben folyó részképzés és az ELTE mesterképzése.

A Balassi Intézet A-típusú képzésére elsősorban olyan külföldi egyetemistákat várunk, akik elkötelezettek a magyar kultúra megismerése iránt, ám valamilyen okból nincs lehetőségük rá, hogy anyaegyetemükön szerezzék meg a szükséges nyelvtudást és a kulturális alapismereteket. Ilyen speciális helyzetben vannak például a szomszédos országok magyar tanszékeire felvételiző román, szlovák, szerb anyanyelvű hallgatók, akik megfelelő előismeretek hiányában nem tudnak bekapcsolódni a magyar szakon tanuló – többségében magyar anyanyelvű – diákok képzésébe, viszont kevesen vannak ahhoz, hogy külön csoportokat és tanmenetet alakítsanak ki számukra. Ők a Balassi Intézetben elvégzett egyéves, igen intenzív alapozó képzés után már alkalmassá válnak arra, hogy hazatérve együtt tanuljanak magyar anyanyelvű diáktársaikkal. Nagyon jó tapasztalataink vannak azokkal a hallgatókkal is, akiknek saját egyetemükön nincs lehetőségük magyarul tanulni, de valamilyen szakterületen már kiemelkedő eredményeket értek el, és további tanulmányaik, tudományos karrierjük érdekében a szakterületükön szeretnék magyar vonatkozású ismeretekkel bővíteni tudásukat. Ezek az igen motivált, általában kiemelkedő képességű hallgatók egy év alatt megszerzik a szakirodalom olvasásához szükséges nyelvtudást, megismerkednek a magyar kultúra alapjaival, és így alkalmassá válnak a további önképzésre, egyéni szakmai karrierük kialakítására. A hungarológia szakon tanuló külföldi diákok számára véleményem szerint nem a kezdő nyelvtudáshoz kialakított A-típusú részképzés a leghasznosabb, hanem a haladóbb nyelvi szintet feltételező B- és C-típusú. A fentiekben vázolt előnyök – komplex magyarságtudományi ismeretek elsajátítása, hungarológiai kurzusok széles kínálata, egyéni specializáció segítése – ugyanis csak akkor aknázhatók ki, ha a hallgató megfelelő nyelvtudással érkezik. Úgy gondolom, az a képzési forma, amit a Balassi Intézet kínál haladóbb nyelvtudással rendelkezők számára, elsősorban olyan diákoknak javasolható, akik még nem feltétlenül lennének képesek helytállni valamelyik hazai egyetem magyar hallgatói között. És ebből a szempontból természetesen nem csupán nyelvi kompetenciákra kell gondolni. Míhez kezd egy külföldi hallgató, mondjuk, a magyar diákok számára meghirdetett történelem kurzusokon, ha azt sem tudja, ki volt Deák Ferenc vagy Kádár János? Hogy fog referátumot készíteni, szemináriumi dolgozatot

írni vagy szóbeli vizsgát tenni, ha odahaza ezek a számonkérési formák esetleg ismeretlenek? A B- és a C-típusú képzésben egyfelől nagy hangsúlyt helyezünk rá, hogy diákjaink elsajátítsák azokat a szaktárgyi alapismereteket, amelyek későbbi önképzésük, esetleges magyarországi egyetemi tanulmányaik előfeltételei lesznek, másfelől igyekszünk „imitálni” azokat a tanulmányi szituációkat is, amelyek a magyarországi egyetemi képzés velejárói: a zárthelyi teszt, az önállóan készített 10-20 perces referátum, a tételhúzás szóbeli vizsga, a komolyabb szemináriumi dolgozathoz mérhető záródolgozat mind fejlesztik ezeket a készségeket.

Az ELTE hungarológiai mesterszakja szintén nyitott a részképzésre érkező külföldi diákok fogadására. A szaktárgyi kurzusok több tudományterületbe is betekintést nyújtanak, a hallgató a Bölcsészettudományi Kar legnagyobb intézeteinek kínálatából válogathat, emellett a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus órái a nyelvtudás fejlesztésében is segítenek. Elsősorban olyan hallgatókat érdemes ide irányítani, akik képesek az önálló tájékozódásra, akik a magyar kultúra külföldi reprezentációjával, recepciójával, a kultúrák közötti kapcsolódási felületek vizsgálatával kívánnak foglalkozni. A külföldi hallgató számára saját kultúrájának ismerete fontos helyzeti előnyt biztosít, hiszen a tanulmányok során eleve adott számára az a „közeg”, amelyhez viszonyítva a magyar kultúra értelmezendő. Könnyebbséget jelent számára, ha hazai egyetemén már korábban megismerte azt a fogalomkészletet, elméleti irodalmat, amire az ELTE mesterszakjának kurzusai építeni kívánnak. Nehézség viszont, hogy a magyar kultúra ismeretét a szak oktatói adottnak veszik, ebből a szempontból a külföldi hallgató ugyanolyan szituációban találja magát, mint amikor bármelyik hazai egyetem magyar (vagy más) szakjának kurzusaira ül be magyar diákok közé. A közeljövőben fogjuk kialakítani azoknak a külföldi hallgatónak a tanrendjét, akik BA végzettségük megszerzése után a teljes hungarológia mesterszakot az ELTE-n kívánják elvégezni, itt akarnak diplomát szerezni. Jelenleg az látszik a legkézenfekvőbb megoldásnak, hogy számukra a Balassi Intézetben szervezünk egy vagy két szemeszteres, ún. részismereti előképzést, ami szerkezetében és céljaiban a jelenlegi, ún. C-típusú képzéshez hasonlítana. Ez készítené fel őket arra, hogy a mesterképzés kurzusait a magyar hallgatókéval azonos feltételekkel tudják abszolválni, és tanulmányaik végén valóban azonos értékű diplomát kapjanak.

Mit tehetnek a külföldi magyar szakok a Balassi Intézet és az ELTE által kínált lehetőségek minél jobb kihasználása érdekében? Először is a hallgatók egyéni képességei és készségei ismeretében mérlegelhetik, hogy tanulmányaik mely fázisában javasolják számukra a magyarországi részképzést, és hogy hova, mely intézménybe, milyen képzési programra irányítják őket. Másfelől az egyetemintantervi reformok során úgy módosíthatják saját képzési tervüket, hogy a Magyarországon abszolvált – nem feltétlenül kizárólag nyelvészeti, irodalmi – kurzusok közül minél több befogadható legyen az anyaintézményben, a részkép-

zés során elvégzett kurzusok ne csak tudással, hanem kreditekkel is gazdagíthassák hallgatóikat. A magyar kultúra külföldi megismertetése iránt elkötelezett Balassi Intézet és Bölcsészettudományi Kar nyitott olyan egyedi megoldások mérlegelésére is, hogy – indokolt esetben – egy-két külföldi oktatóhelynek akár teljes évfolyama számára részképzést biztosítson. Bízom benne, hogy az együttműködésben rejlő lehetőségek fokozottabb kihasználásával azok a bevezetőben említett új típusú nehézségek és kihívások is kezelhetők, amelyekkel az utóbbi időben kellett szembesülniük a külföldi oktatóhelyeknek.

Szilvási Andrea\*

# A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV/HUNGAROLÓGIA MŰHELYEI SZLOVÁKIÁBAN

## 1. Bevezetés

**N**apjainkra a nyelvtanulásra való igény óriási méreteket öltött, úgy is mondhatnánk, divatos lett különféle idegen nyelveket tanulni. Ez természetesen nem véletlen: a nyelvtudás ma már fontos kritérium bizonyos állások betöltéséhez, másfelől pedig kereseti lehetőséget biztosít a nyelvet beszélő számára. Mindez jelentős motivációs hatást vált ki. Az idegen nyelvek tanulásának ez a nagy népszerűsége természetesen leginkább a világnyelveket érinti, mint például az angolt, a németet, a franciát, a spanyolt vagy az olaszt, de bizonyos szinten tapasztalható a kevésbé ismert és kevésbé elterjedt nyelvek esetében is, mint például a magyar mint idegen nyelv tanulásánál.

## 2. A szlovák anyanyelvűek magyartanulásának motivációi

Különböző anyanyelvű emberek tehát egyre nagyobb számban találnak motivációt a magyar idegen nyelvként való elsajátítására, s ez a tendencia nemcsak Magyarországon, hanem annak határain túl, így Szlovákiában is érvényesül. Magyarországon ez nem meglepő, hiszen az ide érkező idegen ajkúak a munkahelyükön, illetve a lakosság körében is legkönnyebben magyarul tudnak boldogulni. Szlovákia esetében pedig a magyar idegen nyelvként való tanulása iránti érdeklődés – elsősorban természetesen szlovák anyanyelvűek részéről – a nagy számú szlovákiai magyar lakossal hozható összefüggésbe, s különböző okokra vezethető vissza. Többek között arra, hogy a Dél-Szlovákiára jellemző kétnyelvű környezetben gyakran alakulnak ki vegyes párkapcsolatok, s köttetnek vegyes házasságok, melyből kifolyólag személyes okok motiválják a nem magyar élet- vagy házastársakat, valamint a magyarul már nem vagy csak kevésbé beszélő utódaikat a magyar nyelv elsajátítására. Ugyanakkor Szlovákiában – a térség történelméből adódóan – egyes szakmák (pl. levéltáros, történész, néprajzkutató stb.) gyakorlásához ma is elengedhetetlen a magyar nyelv bizonyos fokú

---

\* Szilvási Andrea, doktorandusz hallgató, Comenius Egyetem, Pozsony,  
E-mail: szilvasi.andrea@gmail.com



ismerete; nem utolsósorban pedig az ország lakosságának kb. tíz százalékát kitevő magyar kisebbség tagjai potenciális ügyfelei a szlovákiai szolgáltatóiparnak, amelynek így – a magyarlakta területeken – üzleti érdeke fűződik a magyar nyelven (is) folytatott kommunikáció biztosításához.

### **3. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának intézményes keretei Szlovákiában**

Szlovákia köztudottan azok közé az országok közé tartozik, amelyek területén az állam (értsd: nemcsak Szlovákia, hanem Csehszlovákia is) megalakulását követően hosszú évekig a magyar mint idegen nyelv önkéntes tanulására nem-hogy igény vagy érdeklődés, de hajlandóság sem mutatkozott (még ha egyes szakterületeken szükséges, illetve hasznos is lett volna a nyelv ismerete). Sőt, a szlovákok inkább egyfajta ellenérzéssel gondoltak nyelvünkre bizonyos, az I. világháborút megelőző időszakban, az Osztrák–Magyar Monarchia magyarországi területein élő kisebbségek számára bevezetett nyelvtörvények miatt. Ezenkívül 1993 előtt – még ha érdeklődés lett is volna – lehetőség sem nagyon volt Szlovákia területén a magyar idegen nyelvként való tanulására. Az említett ellenérzés azonban napjainkra – legalábbis az átlagpolgárok körében – mérséklődni, illetve megszűnni látszik; a magyar nyelv presztízse a szlovákok körében (is) növekszik, és ez a magyart idegen nyelvként tanulók egyre növekvő számában is megmutatkozik (vö. Nádor 1998: 118, Nádor 2002: 158–193, 201–213, Trócsányi–Tóth 2002: 308–310, Nádor 2006: 51, Vozáriková 2007: 15, Vrabc 2009: 6–9).

Más országokhoz hasonlóan a magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának intézményrendszere Szlovákiában is főként a felsőoktatáshoz kötődik, bár az a világviszonylatban érvényesülő tendencia, hogy az egyetemi hungarológiaoktatás visszaszorulóban van, Szlovákiában is érezhető. Ez egyrészt a hungarológia szakra jelentkezők számában, másrészt pedig nyelvi hovatartozásában mutatkozik meg, ugyanis ezt a szakot egyre többen választják a magyar, és egyre kevesebben a szlovák anyanyelvűek közül, akik viszont Szlovákiában a célcsoportot képeznék.

Jelenleg a szlovákiai felsőoktatási intézmények közül öt teszi lehetővé a magyarnak mint idegen nyelvnek, illetve a hungarológiának a tanulását, mégpedig különböző, nem minden esetben kifejezetten csak a magyar mint idegen nyelv/hungarológia képzésére szakosodott tanszékeknek a keretein belül (vö. Szépe 1983: 202–208).

### 3.1. Comenius Egyetem, Pozsony

A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának önálló Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén a hungarológiaoktatás az 1990/91-es tanévben kezdődött, méghozzá hungarisztika-szlovák nyelv és irodalom szakpárosításban. A főszerepet ekkor ebben a formában a magyar mint idegen nyelv oktatása kapta. Néhány év után a hungarológiaoktatás programja átalakult, a 2005/2006-os tanévtől pedig már önálló hungarológia szak is működik a tanszéken, az akkreditáció azonban csak az alapfokú képzésre szól. A pozsonyi hungarológia szakos hallgatók a hároméves képzés alatt alapvető nyelvészeti és irodalomtudományi, magyar történelmi és kulturális ismereteket szereztek, számuk azonban évről évre egyre kevesebb lett, évfolyamonként már csak ketten-hárman tanultak, általában magyar nyelvi környezetből érkeztek, bár voltak olyanok is, akik szlovák tannyelvű iskolákban végezték alap- és középfokú tanulmányaikat, de valamelyik szülőjük révén ők is beszéltek valamilyen szinten magyarul. A hungarológia szakon belül így intenzív magyarnyelv-tanfolyamra már évek óta nem volt szükség. Ebből kifolyólag született a döntés, hogy a szak – a program újragondolása céljából – idén nem nyílik meg, jelenleg átszervezés alatt áll.

E mellett a képzési forma mellett azonban a tanszék kari viszonylatban a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatását is ellátja, a magyar nyelvet ugyanis kötelező tantárgyként tanulják a levéltár szakos hallgatók hat szemeszteren keresztül. Választható tantárgyként pedig a bölcsészkar bármely hallgatója felveheti a magyarnyelv-órát, a jelentkezők között azonban általában a történelem szakos hallgatók dominálnak. Mindezt a képzést – és emellett a tanszék fő szakirányát alkotó (szlovákiai) magyartanár-képzést, valamint az idén bevezetett, két konkrét (német-magyar, illetve szlovák-magyar) szakpárosításban folyó fordítóképzést – a nyelvészet, az irodalom- és magyarságtudomány szakterületeit kutató szlovákiai magyar szakemberek, illetve egy magyarországi vendégoktató látja el (l. [www.fphil.uniba.sk](http://www.fphil.uniba.sk); [www.bbi.hu](http://www.bbi.hu); Csanda 1983: 16–17, Misad 2008: 136–140).

### 3.2. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra

A nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának Areális Kultúrák Tanszékén a hungarológia oktatása a tanszék létrejöttével egy időben, azaz öt éve kezdődött, s a hungarológusképzés mindhárom programja (Bc., Mgr., PhD) akkreditálva van. Az Areális Kultúrák Tanszéke a hungarológia oktatásába nemcsak a saját, hanem a kar más tanszékeinek (Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Nemzeti és Nemzetiségi Kultúrák Intézete) oktatóit, munkatársait, illetve egy magyarországi vendégtanárt is bevon. A hungarológiaoktatásban részt vevő tanszékek tanárai nemcsak az oktató, hanem a kutató tevékenységre is nagy hangsúlyt fektetnek: a hungarológia keretein belül a magyar

kultúra főként szlovák környezetben való terjesztésének új formáit, lehetőségeit keresik, vizsgálják.

A nyitrai hungarológusképzés profilja szintén a hagyományos hungarológia oktatási formáját követi, a hallgatók tehát az alapvető irodalom- és nyelvtudományi diszciplínákba nyernek betekintést tanulmányaik során, azok befejezése után pedig elhelyezkedési esélyeik is ebből fakadnak. Mivel jelenleg a hungarológia szakosok többsége Nyitrán is magyar nyelvi közegből érkezik, ezért a szó szoros értelmében vett magyar mint idegen nyelv órákra ott sincs szükség, az oktatás pedig egy évfolyamon belül minden hallgató számára azonos program szerint folyik. A hungarológusképzés tehát – a pozsonyi képzéshez hasonlóan – Nyitrán sem azt a célcsoportot érinti, amelynek tagjai tanulmányaik befejezése után (mű- és szakfordítóként, tolmácsként, a komparatív tudományok területén érvényesülni tudó nyelvészként vagy irodalmárként stb.) közvetíteni tudnának a szlovák és a magyar kultúra között (l. [www.kak.fss.ukf.sk](http://www.kak.fss.ukf.sk), [www.bbi.hu](http://www.bbi.hu)).

### 3.3. Bél Mátyás Egyetem, Besztercebánya

A besztercebányai Bél Mátyás Egyetem Humán Tudományok Karának Hungarisztika Tanszéke alapfokú, mesterfokú és doktoranduszi program keretén belül tolmácsok, fordítók, műfordítók és filológiai műveltségű szakemberek képzését tűzte ki céljául. Az oktatás első két évében a magyar és a szlovák tanítási nyelvű középiskolákból, gimnáziumokból érkezett diákok eltérő képzésben részesülnek, külön programban végzik tanulmányaikat, a harmadik évtől kezdve azonban egyesített évfolyamokban, közös program szerint tanulnak. A képzés éve alatt minden hallgató kötelező szakmai gyakorlaton vesz részt, tanulmányai befejezése után pedig a vállalkozói szférában, a diplomácia vagy a kultúra területén, szerkesztőségekben, kutatóintézetekben, levél- és kéziratárakban, fordítóirodáknak, tolmácsként, esetleg az összehasonlító nyelv- és irodalomtudomány területén tudományos kutatóként helyezkedhet el. A képzés alapvető nyelvészeti és irodalomtudományi tantárgyakat, valamint fordításméleti és tolmácsolási szemináriumokat foglal magában, amelyek magyarországi vendégtanárok, lektorok, szlovákiai magyar egyetemi tanárok, illetve egy, a szlovák és más nyelvű fordításban és tolmácsolásban jártas szakember vezetésével valósulnak meg (l. [www.fhv.umb.sk](http://www.fhv.umb.sk), [www.bbi.hu](http://www.bbi.hu); Vasárnap – Felsőoktatás, 2009. február 27., 4–5).

### 3.4. Eperjesi Egyetem

Az Eperjesi Egyetem Bölcsészettudományi Karának Történelmi Intézete a magyar mint idegen nyelvként való oktatását két, illetve három szemeszteren keresztül (heti két órában megvalósuló) kötelező tantárgyként írja elő a történelem és levéltár szakos hallgatók számára. Az órák keretein belül a hallgatók a magyar nyelv alapjait sajátítják el, a magyar mondat- és alaktanra fordítva kü-

lönös figyelmet. A történelem szakosok kötelezően választható tárgyai között emellett Magyarország történelme is szerepel. Ezeknek a tantárgyaknak az oktatását az intézet egy szlovákiai magyar egyetemi tanár és egy magyarországi lektor által biztosítja (l. [www.ff.unipo.sk](http://www.ff.unipo.sk), [www.bbi.hu](http://www.bbi.hu)).

### **3.5. Selye János Egyetem, Révkomárom**

A Selye János Egyetem mellett működő Idegen Nyelvi Központ és a Selye János Egyetem Comenius Pedagógiai Intézete is lehetővé teszi a magyar mint idegen nyelv elsajátítását: az előbbi (egyelőre csak kezdő és ún. álközépszintű) nyelvtanfolyamok, míg az utóbbi a minden évben megrendezett nyári egyetemi intenzív tanfolyamok keretein belül. Az Idegen Nyelvi Központ ebben az évben létszámihiány miatt nem indított magyar nyelvi kurzust, a Comenius Pedagógiai Intézet viszont minden nyáron beiktat magyartanfolyamot is a kínálatába (l. [www.selyeuni.sk](http://www.selyeuni.sk)).

### **3.6. A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete, Pozsony**

A magyar mint idegen nyelv tanításának további fontos – bár nem kifejezetten oktatási jellegű – intézménye Szlovákiában a Magyar Köztársaság Kulturális Intézete Pozsonyban, ahol immár tizenhárom éve szintén lehetőség nyílik magyarnyelv-tanfolyam látogatására, mégpedig kezdő, mérsékelt haladó, középhaladó és haladó szinten is. Az oktatás hetente kétszer másfél órában, hat-tizenkét fős csoportokban folyik. Minden kurzus tizenöt hétig tart, és hatvan órát foglal magában. A magyartanulók száma itt évről évre gyarapszik, 2003-ban fordult elő először, hogy két, 2007-ben és 2008-ban három, idén pedig négy kezdő csoportot is nyitottak. Az azonban – mint minden más nyelvtanfolyamra – ezekre a kurzusokra is jellemző, hogy középhaladó, haladó szintig a tanulóknak csak nagyon kis százaléka jut el. Ennek okai között említhetjük a kitartás hiányát, az elsajátított nyelvtudással való elégedettséget és egyéb, pl. személyes okokat. Az állandó nyelvtanfolyamok mellett az intézet 2006 nyarán két hónapos, intenzív nyári kurzust, ugyanez év őszétől pedig Magyarul Beszélők Klubja elnevezés alatt társalgó tanfolyamot is indított, amelynek elsődleges célja a magyar nyelv tanfolyamon kívüli használatának – elsősorban, de nem kizárólagosan – a magyar közzel nem érintkező nyelvtanulók számára való biztosítása, szókincsük gyarapítása és magyar nyelvű kommunikációjuk folyamatossá tétele. A foglalkozás emellett a magyar kultúra, történelem és irodalom megismerését is lehetővé teszi. 2003 óta az intézetben nemzetközileg elismert nyelvviszga megszerzésére is lehetőség van (l. [www.magyarintezet.hu](http://www.magyarintezet.hu); Nádor 2002: 139, Vozáriková 2007: 15–18, Vrabec 2009: 6–9).

### 3.7. Nyelviskolák

Ami a magyar nyelv-tanfolyamok vagy magánórák iránti keresletet illeti, általánosságban elmondható, hogy ez – más országokhoz hasonlóan – Szlovákiában is növekedést mutat. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy egyre több szlovákiai nyelviskola kínálatában szerepel magyar nyelv-kurzus is (vö. [www.aveducation.sk](http://www.aveducation.sk), [www.wordart.sk](http://www.wordart.sk)), más kérdés viszont, hogy ezek a kurzusok valóban elindulnak-e. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezt Szlovákiában általában két dolog akadályozza: az egyik – a külföldön általánosan gondot okozó – szakképzett tanárok hiánya, a másik pedig, hogy a magyar nyelv-tanulást igénylők nem mindig koncentrálnak egy időben egy helyre, így az egyes tanfolyamok gyakran a megnyitásukhoz szükséges számú tanuló hiánya miatt sem tudnak megvalósulni. A probléma megoldására és a magyarul tanulni vágyók igényeinek kielégítésére ezért a nyelviskolák – amelyekben a tanárhiány nem okoz gondot – individuális magyarórákat is kínálnak az érdeklődőknek.

### 4. Zárszó

A fentiekből kitűnik, hogy napjainkban már Szlovákiában is többféle lehetőség kínálkozik a magyar mint idegen nyelv, illetve a hungarológia tanulására, ami természetesen önmagában még nem jelenti azt, hogy ehhez minden feltétel adott. A vázolt intézményes keretek alakulóban vannak, miközben állandóan változnak, formálódnak, s bár jelenleg még nem stabilizálódtak, a velük szemben támasztott igényeknek próbálnak megfelelni. A tankönyvekkel való ellátottság jónak mondható, szakképzett tanárokból, anyanyelvi lektorokból azonban – főként a nyelviskolákban – hiány van, ez a probléma még megoldásra vár, Szlovákiában ugyanis nincs lehetőség a magyar mint idegen nyelv tanári szak elvégzésére. A magyarországi példához hasonlóan ezt a hiányt egyelőre magyar és valamilyen idegen nyelv szakot végzett – így anyanyelvi jellegű nyelvészeti és irodalmi, valamint idegen nyelvi módszertani ismeretekkel is rendelkező – tanárok alkalmazásával próbálják pótolni. A nyelvtanulók száma és a magyar nyelv tanulásához való hozzáállása aggodalomra jelenleg nem ad okot, a magyar idegen nyelvként való oktatásának egyre inkább pozitív irányba való elmozdulására tehát Szlovákiában is reális esély kínálkozik.

Más idegen nyelvekhez hasonlóan az utóbbi időben a magyar idegen nyelvként való elsajátítására is egyre nagyobb számban találunk motivációt különböző anyanyelvű emberek Magyarországon és annak határain túl, így Szlovákiában is. A szlovák anyanyelvűek motivációja a Dél-Szlovákiára jellemző kétnyelvű környezetben többféle lehet: vegyes házasság/párkapcsolat, magyar ismerős vagy rokon; a végzett szakmához elengedhetetlen magyar nyelvtudás (pl. levéltáros); a szolgáltatóiparban való elhelyezkedés magyar lakta területen, ahol az ügyféllel való kommunikáció biztosítása a szolgáltatást nyújtó érdeke is.

Más országokhoz hasonlóan a magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának intézményrendszere Szlovákiában is főként a felsőoktatáshoz kötődik. Jelenleg a szlovákiai felsőoktatási intézmények közül öt teszi lehetővé a magyarnak idegen nyelvként való elsajátítását/oktatását. A magyar mint idegen nyelv tanításának további fontos – bár nem kifejezetten oktatási jellegű – intézménye Szlovákiában a Magyar Köztársaság Kulturális Intézete Pozsonyban, emellett pedig különféle nyelviskolák is kínálnak magyartanfolyamokat és magánórákat.

## Irodalom

- Csanda Sándor 1983. A Komenský Egyetem Magyar Tanszékének filológiai munkássága. In: M. Róna Judit (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Budapest: Tankönyvkiadó. 15–18.
- Felsőoktatás. Ki kicsoda a szlovákiai magyar kultúrában? 2009. február 27. [A *Vasárnap* 42. évfolyama 9. számának melléklete.]
- Misad Katalin 2008. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának gyakorlati kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen. In: Fazekas József (szerk.): *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára*. Dunaszerdahely: Liliu m Aurum. 136–146.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Budapest: Janus–Osiris. 55–125.
- Nádor Orsolya 2002. *Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státusváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig*. Budapest: BIP.
- Nádor Orsolya 2006. A magyar mint idegen nyelv és hungarológia intézményrendszere. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 47–64.
- Szépe György 1983. A magyar tanulmányok tartalmáról és szerkezetéről a Magyarországon kívüli felsőoktatásban. In: M. Róna Judit (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Budapest: Tankönyvkiadó. 201–208.
- Trócsányi András–Tóth József 2002. *A magyarság kulturális földrajza* II. Pécs: Pro Pannónia Kiadói Alapítvány.
- Vozáriková Judita 2007. *Motiváció és attitűdök a magyar mint idegen nyelv oktatásában, Pozsonyban*. Szakdolgozat.
- Vrabec Mária 2009. Szlovákiában magyarul? *Vasárnap*. 42. évfolyam 13. szám. 6–9.

[www.aveducation.sk/index.php?id=ds\\_kompletna\\_ponuka&k=Ostatn%C3%A9%20jazyky](http://www.aveducation.sk/index.php?id=ds_kompletna_ponuka&k=Ostatn%C3%A9%20jazyky)

[www.bbi.hu/index.php?id=62&cid=769](http://www.bbi.hu/index.php?id=62&cid=769)

[www.ff.unipo.sk/ih/studium/programy/archivnictvo\\_BC.pdf](http://www.ff.unipo.sk/ih/studium/programy/archivnictvo_BC.pdf)

[www.ff.unipo.sk/ih/studium/programy/historia\\_BC.pdf](http://www.ff.unipo.sk/ih/studium/programy/historia_BC.pdf)

[www.fhv.umb.sk/app/index.php?ID=2029](http://www.fhv.umb.sk/app/index.php?ID=2029)

[www.fhv.umb.sk/app/index.php?ID=2040](http://www.fhv.umb.sk/app/index.php?ID=2040)

[www.fphil.uniba.sk/index.php?id=1664](http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=1664)

[www.fphil.uniba.sk/index.php?id=1663](http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=1663)

[www.kak.fss.ukf.sk/index.php?option=com\\_content&task=view&id=16&Itemid=40](http://www.kak.fss.ukf.sk/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=40)

[www.selyeuni.sk/index.php/hu/karok/tanarkepzo-kar.html](http://www.selyeuni.sk/index.php/hu/karok/tanarkepzo-kar.html)

[www.magyarintezet.hu](http://www.magyarintezet.hu)

[www.magyarintezet.hu/index2.jsp?HomeID=98&lang=HUN&std\\_func=INT](http://www.magyarintezet.hu/index2.jsp?HomeID=98&lang=HUN&std_func=INT)

[www.magyarintezet.hu/index2.jsp?HomeID=11&lang=HUN&std\\_func=MIO](http://www.magyarintezet.hu/index2.jsp?HomeID=11&lang=HUN&std_func=MIO)

[www.wordart.sk](http://www.wordart.sk)

[www.wordart.sk/jazykove-kurzy/](http://www.wordart.sk/jazykove-kurzy/)

Köves Margit\*

# HUNGAROLÓGIA INDIÁBAN: MAGYAR NYELV ÉS KULTÚRA A DELHI EGYETEMEN

*„Ha nem vagyunk is otthon, otthonos terepre értünk, megérkeztünk.”*

Esterházy Péter

## 1. Bevezetés

**AZ** európai nyelvek egyetemi szintű oktatása Indiában nem rendelkezik olyan hosszú időre visszanyúló hagyománnyal, mint a nagy társadalmi státusszal rendelkező angol, amely a második hivatalos nyelv, és amelynek egyetemi oktatása 1805-ben a kalkuttai Fort William College-ban indult meg. T. B. Mauculay 1835-ben javasolta az angolt az indiai egyetemi oktatás általános nyelveként, s azóta is vezető szerepet tölt be a human tárgyak között az angol irodalom. Németet és franciát több misszionárius iskolában harmadik osztálytól tanítanak a francia vagy német anyanyelvű papok, ezekben az iskolákban a francia és a német érettségi tárgy.

Mit jelenthet a magyar nyelv tanítása ott, ahol a „nagyobb”, „jobban elterjedt” és ismertebb európai nyelvek: a francia, a spanyol, a német és az olasz is kisebb szakoknak számítanak? A magyartanítás negyvenéves múltja mutatja, hogy a magyar nyelv Indiában csak kulturális „arculatának közvetítésével” létezhet (Kulcsár Szabó 2001).

Ismertetésem elsősorban hosszú, összesen tizenkilenc évre kiterjedő, ismétlődő lektori megbízatásom időszakaira vonatkozik, ezért elsősorban kronológiai jellegű, emellett néhány részletben szóbeli közlésen alapul.

## 2. A kezdetek

Delhiben 1969-ben indult meg a magyartanítás, amikor a Magyar-Indiai Kulturális Csereegyezmény keretében dr. Vágó György kezdett magyar nyelvet tanítani a Delhi Egyetem Északi Kampuszán, a Modern Európai Nyelvek Tanszékén. A Modern Európai Nyelvek Tanszékén az oktatás az orosz nyelv tanításával indult 1946-ban, a negyvenes években pedig ehhez csatlakozott a francia és a né-

---

\* Köves Margit PhD, Delhi Egyetem, e-mail: mkoves@gmail.com.



met. Az új nyelvek bevezetése általában konkrét politikai, diplomáciai eseményhez kapcsolódott: az indiai lektor kinevezése 1969-ben Zakir Hussain 1968-as, majd Losonczi Pál 1969 látogatásához (Lázár 2009: 188–220). Több tanár, aki akkor diák volt és most a Delhi Egyetemen tanít, emlékszik Vágó Györgyre, aki a tanszék tanárai számára a gyorsabb tanulás érdekében külön magyar csoportokat szervezett, és emellett a Magyar Követség Jor Baghon levő sajtóirodájában is tanított magyar nyelvet. A hatvanas évek végén, hetvenes évek elején Delhi közlekedése lassú, zsúfolt és rendszertelen volt. A nehézkes közlekedés az egymástól távol eső városrészeket gyakorlatilag külön kisvárosokká változtatták. Vágó beilleszkedett a Delhi Egyetem világába: tanítványai között volt dr. T. L. Varma, nyelvész, aki franciát tanított a Modern Európai Nyelvek Tanszékén, és londoni francia tanári diplomája után doktori tanulmányait nyelvészetből végezte. Férje, Professor V. S. Varma, fizikus (jelenleg egyetemtervezési tanácsadó, Ambedkar University, Delhi) kapcsolatot tartott Marx Györggyel és a magyar fizikaoktatás kreativitásra ösztönző kísérleteivel. V. S. Varma Bethlenfalvy Gézánál tanult magyarul, aki 1974-ben váltotta Vágó Györgyöt magyar lektorként. T. L. Varma a magyar gyermeknyelv tanulmányozásában, V. S. Varma a magyar költészet angol fordításában is gyümölcsöztette magyar tudását (Varma 1984). T. L. Varma harminc év múltán elmondja, hogy nyelvész hallgatóként bátorították arra, hogy magyart, egy nem indoeurópai nyelvet tanuljon. Vágó György a magyar irodalom, elsősorban Petőfi indiai fordításában működött együtt indiai kollégáival, pl. prof. S. S. Noorral, a pandzsábi irodalom szakértőjével. Dr. Vágó lektori munkája során Petőfi-visszaemlékezést szervezett, amelyhez hindi és pandzsábi fordítások készültek.

**2.1.** A Vágó Györgyöt követő lektorok, Bethlenfalvy Géza (1974–1980) és dr. Wojtilla Gyula (1980–1983) indológusok voltak, oktatói munkájuk során ezért indológiai érdeklődésüket hasznosították. Indológiai kutatásaikban „hungarológiai szempontokat” érvényesítettek, foglalkoztak a magyar és indiai kultúra érintkezési területeivel. Bethlenfalvy nemcsak Kőrösi Csoma Sándor, hanem Fábri Károly, Baktay Ervin, Brunner Erzsébet munkásságáról (Bethlenfalvy 1977, 1981, 1980, 2001), Wojtilla pedig Germanus Gyula, Amrita Sher-Gil, Maharaja Ranjit Singh és Rabindranath Tagore magyar kapcsolatairól írt (Wojtilla 1981a, 1981c, 1981d, 1983). A Magyar Nagykövetség népszerűsítő kiadványában, a *News from Hungary*ban helyet kaphatott egyebek között Wojtillának a magyar szanszkrit tanulmányokról vagy a tizenkilencedik századi indiai archeológus, Babu Rajendrala Mitra Magyar Tudományos Akadémiával ápolt kapcsolatairól írt tanulmányai (Wojtilla 1981b, 1982). Ezek olyan írások, amelyek beilleszkedtek a magyar orientalisztika magyar vonatkozású érdeklődésébe, és sok esetben tárgyi részletekkel töltötték meg vagy újradefiniálták a hagyományos India iránti érdeklődést: például Bethlenfalvy Baktayt, Wojtilla

pedig Germanust mutatta be modern indiai kapcsolatrendszerben, Bethlenfalvy Kőrösi Csoma tibetisztikai, buddhológiai, szanszkrit és bengáli kutatásairól írt.

**2.2.** Wojtilla Gyula doktori dolgozatának témája a *Krisisásztra*, egy a mezőgazdasággal foglalkozó szanszkrit tudományos mű volt, mely indiai tartózkodása idején keletkezett. Magyarországon megjelent publikációi pedig a szanszkrit források mezőgazdaságra vonatkozó anyagával foglalkoznak. Azonban a kutató- és az oktatómunka az ő értelmezésében más vágányon futott. Wojtilla Gyula egy interjúban így nyilatkozott erről:

(1) „Indiában én ezt az első három évet kicsit színvonalalannak találtam a magyar, a közép-európai szintemhez képest. Nekem az egyetem mást jelentett. A másik dolog, hogy Indiában nem volt igazán szigorú felvételi vizsga. Akkor nekem nagyon megdöbbentő volt az – ami mostanra sajnos hozzánk is elért –, hogy az egyetemen nemcsak olyanok vannak, akiket a téma nagyon érdekel, hanem olyanok is, akiknek ez csak időtöltés, akik a régi, szigorú vizsgák alapján nem jutottak volna be. Igen vegyes a hallgatóság” (Csécsi 2010).

**2.3.** Amikor 1983-ban Wojtilla Gyulát lektorként váltottam, a Modern Európai Nyelvek tanszékén tanuló hallgatók nyelvi felkészültsége meglepetésként hatott rám, nehéz volt velük a közép-európai nyelvi tisztaság fogalmai szerint dolgozni. A hallgatók többnyelvű kompetenciával rendelkeztek, nyelvük az angol, a hindi valamelyik észak-indiai dialektusa, a standard iskolai hindi volt, és ehhez még keveredhetett a pandzsábi, a bengáli vagy a maráthi hinditől erősen különböző, családjukban beszélt dialektusa. Ez a nyelvi helyzet hasonló a Jacques Derrida által leírt „másik egynyelvűségéhez”, amelyben a nyelv „szétdarabolódik”, és a „nyelvi tisztaság” kevés helyet kap (Derrida 1997: 72–73).

**2.4.** 1983-ban adta elő az Indian School of National Drama a *Tótékat* hindiül Raghuvir Sahay kiváló hindi fordításában, s a hallgatók ajánlkoztak arra, hogy egy saját egyetemi előadáson mutatják be Örkény István darabját hindiül. A hindi nyelvű előadás a hallgatók számára is új azonosulást jelentett egy rajtuk földrajzi és történelmi szempontból kívülálló, de mégis ismerős hivatali, családi hierarchiával. A színdarab előadása összjátékot biztosít egy másik kultúrával, s lehetővé teszi, hogy a hallgatók a magyar nyelv kulturális aspektusain keresztül változtassák meg viszonyukat a nyelvhez.

**2.5.** Indiában az angol irodalmi modernitás ismerete, T. S. Eliot, W. B. Yeats és Virginia Woolf szövegeinek szoros olvasása egy másfajta modernitás iránt ébresztett érdeklődést, melyet a magyar, a francia, a cseh, a lengyel és az orosz irodalomban, művészetben keresnek. Ezt az érdeklődést tovább erősítették a nyolcvanas években a *New Hungarian Quarterly*-ben közölt tanulmányok,

Vajda Miklós modern magyar költészeti antológiája, a kelet-európai film, Fábri Zoltán, Jancsó Miklós, Gaál István filmjei iránti érdeklődés, Lukács György német és európai irodalomról írt, a Merlin Kiadó által kiadott esszéi, Kornai János közgazdasági, Ránki György és Berend T. Iván történelmi tanulmányai. Ezek a tények körvonalazzák, hogy a magyarnyelv-tanításon kívül – ami ekkor még kezdő, középfaladó és haladó tanfolyamra korlátozódott – a hungarológia milyen szerepkörre vállalkozhatott Indiában, a Delhi Egyetemen.

**2.6.** Egyértelmű volt, hogy a magyar csak az indiai irodalom, szociológia, esztétika érdeklődési körében, összefüggései között válhat a „kultúraközi találkozás élményévé” (Kulcsár Szabó 2002). A Delhi Egyetem Bölcsészettudományi Kara és a Modern Európai Nyelvek Tanszéke a nyolcvanas évek közepén megfelelő közeget biztosított az együttműködésre, így kerülhetett sor 1984-ben, Kőrösi Csoma Sándor születésének kétszázadik évfordulója alkalmából a Delhi Egyetem Buddhológiai Tanulmányok Tanszékével rendezett *Kőrösi Csoma Bicentenary Seminarra*, ahol mahájána buddhizmus témakörében születtek tanulmányok (Köves 1985). Német szakos kollégámmal, Shaswati Mazumdarral az irodalomelmélet iránti érdeklődést elégítettük ki az 1985-ben szervezett Lukács-szemináriummal, ahol a résztvevők nagy része a delhi *Journal of Arts and Ideas* folyóirat köréhez tartozott, amely az irodalmi és vizuális modernitás kérdéseit értelmezte (Köves–Mazumdar 1989).

**2.7.** Indiában a nagyvárosokban, így Delhiben is ekkor már a film és a filmklubok a kultúraközi találkozások egészen sajátos szenuális és elméleti lehetőségét biztosították. A filmvetítések közösségi események voltak, és a *Celluloid Filmklubban* a Delhi Egyetemen Fábri Zoltán filmjeinek (a *Körhintának*, a *Hannibál tanár úrnak*, az *Ötödik pecsétnek*) realista-romantikus világa könynyebb azonosulást biztosított, Jancsó filmjeinek (a *Szegénylegényeknek*, a *Még kér a népnek*) hosszú felvételei, a szubjektum mint csoport kezelése új felfogást mutatott. A magyar filmekben (Szabó István, Mészáros Márta, Sára Sándor) kívül a Max Mueller Bhavan – a Goethe Intézet ezen a néven ismert Indiában – bemutatásra kölcsönadta Herzog filmjeit.

### 3. A nyolcvanas-kilencvenes évek

A nyolcvanas években vált egyértelművé, hogy a Modern Európai Nyelvek Tanszékén az oktatást bizonyos nyelvek és irodalmak területén tovább lehetne fejleszteni. Ezekben az években került a tanszékre az oktatóknak az a generációja, akiknek nagy része már Indiában a Jawaharlal Nehru Egyetemen kapta meg egyetemi diplomáját, de posztgraduális tanulmányainak egy részét vagy teljes egészét külföldön töltötte. Said *Orientalizmus* könyve (Said 2000), Gayatri Chakravorty Spivak (Spivak 1993) és a „subaltern” történészcsoport munkája a

nyolcvanas évek második felében nemcsak az angol irodalom tanítását alakította át, hanem megvilágította, hogy az európai irodalmakat indiai szempontok szerint, indiai megközelítésben lehet és kell tanítani. *Master*kurzusaikra 1988-ban tértek át, amelyet 2002-ben terjesztettek ki a *bachelorkurzusokra* is.

**3.1.** A *master*kurzusok bevezetése együtt járt a Modern Európai Nyelvek Tanszéke felosztásával: 1988-ban létrejött a Germanisztika–Romanisztika Tanszék és Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék. Ez földrajzilag is különválást jelentett, a Germanisztika–Romanisztika Tanszék megkapta a Modern Európai Nyelvek Tanszékének helyét az Északi Kampuszon, míg a Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék új, kialakítandó épület ígérétében átköltözött a Delhi Egyetem Déli Kampuszára, amely a diplomáciai negyed közelében, húsz kilométer távolságban fekszik az Északi Kampusztól. A Déli Kampusz lehetőségeire gondolva, a hatalmas kampuszterületen hamarosan felépülő új tanszék és könyvtár reményében nem látták előre, hogy azok az országok, ahonnan lektorok érkeztek, két-három éven belül rendszerváltozáson mennek keresztül, nyugatra tekintő vezetéssel és gyökeresen átalakuló kulturális intézményi változásokkal. A változások új országokat és nyelveket hoztak, lektorokat és kulturális intézeteket söpörtek el. 1991–1992 telén például mind az öt orosz lektort visszahívták, az ösztöndíjakat megszüntették. Bár az orosz magiszteri program gyengült a vendégtanárok visszahívásával és indiai tanárok kinevezésével, egy helyi orosz tanár (egy Delhibe házasodott orosz bölcsész) és indiai óraadók bevonásával sikerült biztosítani a *master*program folytatását. A Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék vezetője ekkor professzor Abhai Maurya volt, aki sok tekintetben meghatározta a tanszék arculatát. Bár a tanszék elnevezése nyelvészetre utal, mégis elsősorban kultúra- és társadalomtörténetet, irodalomtörténetet, szövegolvasást és -elemzést, folklórt, fordításelméletet és gyakorlatot tanítanak. A magyartanítás számára a Szlavisztika Tanszékhez való csatlakozás annyiban biztosított előnyt, hogy a magyar nyelvet és irodalmat választható (*optional*) tárgyként heti öt órában a magiszteri program részévé tették, a hallgatók szakdolgozatukat egy összehasonlító témából írhatták.

**3.2.** A Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék a kilencvenes évek első harmadában több konferenciát és szemináriumot szervezett: 1989-ben *Folklór a szláv, finnugor és indiai irodalmakban*, 1990-ben az *Új irányzatok az orosz irodalomban* témában; 1992-ben Kőrösi Csoma Sándor halálának 150. évfordulója alkalmából Kőrösi Csoma munkásságáról és Magyarország Kelet iránti érdeklődéséről (Vij-Lázár 1992), 1992-ben *A nyelvtanítás új módszerei*, 1994-ben pedig *Az orosz formalizmus és indiai poétikák* témakörökben. A konferenciák és a szemináriumok olyan területeket elemeztek, amelyek a Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszéken tanított nyelvek közös érdeklődési pontjait fedték le, az összehasonlító irodalmat, India és Kelet-Közép-Európa térségének kapcsolatait és a nyelvtanítást.

**3.3.** 1993-ban Söröss Gábor váltott fel lektori helyemen, aki a részidős hallgatókat tanította, s a tanszék évente rendezett, diákok által tartott kulturális programjaiban vett részt. 1996 és 1997 között egy évig adminisztratív nehézségek miatt szünetelt a magyartanítás. Az új pályázatok elbírálása, a lektorok kinevezése ugyanis hosszadalmas folyamat (kb. kilenc hónapig tart). Az 1997–2000 időszakban ismét engem neveztek ki magyar lektornak. Ebben az időben a tanszék dinamikája lelassult, a Déli Kampusz igazgatósága minimálisan sem fejlesztette a tanszéki infrastruktúrát, a tanszéki iroda és tantermek egy lakóházban voltak, s gyakran a tanóráknak sem volt helye. Az egyes nyelvek tanárai-val való együttműködéshez ebben az időszakban a legcélravezetőbb formának a közös kutatás tűnt, dr. Rashmi Joshi hároméves UGC által támogatott projektjében vettem részt, *A folklór felhasználása és alkalmazása a bolgár- és a magyar nyelv-tanításban (Use and Application of Folklore in Bulgarian and Hungarian Language and Literature)*.

**3.4.** A Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék kulturális programjai 1997 és 2000 között költészet, színdarab és prózafordításokra fókuszáltak: Örkény *Vérkonyokjára* 1998-ban, Balázs Béla *Doktor Szélpál Margitjára* 1998-ban. A darabok fordítása közös tanár-diák munkán alapult, a közös fordítás órákon kívüli tevékenységgé nőtt. *A színész halála* című hindi nyelvű gyűjteményben több, közös munkában fordított mű szerepel (Köves 2001).

**3.5.** 2000-ben Helmich Zoltánt neveztek ki a Delhi Egyetem magyar lektorának. A Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék ebben az időszakban szervezte a *Változások évtizede* című konferenciát (Nagpal 2002). A DMTKK támogatta ezeket a kezdeményezéseket, és több nyelvtanfolyamot is bevezettek, de az egyetemi és az intézeti oktatás nem egészítették ki egymást: az intézeti tanításra nagyobb súlyt fektettek. A lektor kiküldetésének lejártakor a magyar fél az oktatóhely megszüntetésén gondolkozott. A magyartanítást 2004 őszén vettem át óraadó tanárként, indiai lektori kinevezésem 2005 májusában történt. A Balassi Intézet meghatározásában „kapcsolattartó személyként” tanítok.

## 4. A jelen helyzet bemutatása

A jelenlegi körülmények között az egyetemi oktatásnak nagymértékben szüksége van a Magyar Intézet támogatására. A magyar „nyelviség” és „kulturális világ” közvetítésére együttesen kell horizontot nyitni, különösen akkor, amikor az egyetemen egyelőre még nincsenek interdiszciplináris kurzusok. A hungarológia Delhiben úgy érvényesülhet, ha az egyetemi nyelvtanítást kiegészíti más tudományágakkal: szociológiával, történelemmel, nyelvészettel, feminizmussal, angol és hindi irodalommal, és más indiai irodalmakkal. A magyar nyelv-tanítás, amit 2004 óta a Delhi Magyar Tájékoztatói és Kulturális Központban kezdő és

középhaladó szinten látok el, állandó közönséget biztosít az intézet programjai számára, kiegészítő szerepet játszik a Magyar Intézet munkájában. A DMTKK 2008-ban szervezett szemináriuma az intézet harmincéves évfordulója alkalmából az intézeti és oktatói munka közös elemeit mutatta meg (Lázár 2008).

**4.1.** Az egyetemi hallgatók átjárnak a Magyar Intézet óráira, és rendszeresen látogatják az intézet többi programját, az irodalmi, szociológiai előadásokat, zenei programokat, hogy hungarológiai alpműveltségre tegyenek szert. Havonta egy népművészeti, történelmi, földrajzi és kéthavonta egy irodalmi programra kerül sor. A DMTKK hallgatói a kezdő tanfolyam befejezése után jelentkezhetnek a Delhi Egyetem középhaladó tanfolyamára, ennek feltétele a különbözőzeti vizsga sikeres letétele. Így a DMTKK tehetséges hallgatói erősítik az egyetemi oktatást, és az egyetemi tanulás jogosítja fel őket a Kőrösi Csoma Hungarológiai Pályázatban, illetve hosszabb magyar ösztöndíjakban való részvételre.

**4.2.** A DMTKK irodalmi programjai és a Delhi Egyetem évente megrendezett kulturális napjai keretét nyújtják közös fordításra. Ennek az eredménye Szabó Magda Vörösmartyt megidéző *Sziluett*, Nadas Péter: *Takarítás és Az utolsó utáni első órán* és Kőrösi Zoltán: *Galambok* című darabjainak előadása 2007 szeptemberében és novemberében, és 2009 januárjában. Az előadás többnyire jelenetekre szorítkozik, s elsősorban kulturális poétikai jelentősége van (Kőrösi 2009), a fordítás folyamatában a közös nyelvi munka, a „kulturális cseré” során a hallgatók „belehelyezkednek az anyanyelvi beszélők szerepébe”, átélnek helyzeteket, hogy megtalálják a hasonló anyanyelvi helyzetben a legmegfelelőbb kifejezéseket (Maróti 2008).

**4.3.** Az utóbbi öt évben a magyaroktatás kedvező helyzetbe került. Ez egyrészt az Európai Unióhoz történt csatlakozás, a növekvő Magyarország iránti érdeklődés, másrészt a Kulturális Intézet és az egyetemi magyartanítás közötti együttműködés eredménye. Magyarországon több indiai (Tata Consultancy Services) vagy részben indiai tulajdonú cég fektetett be, s a felkészüléshez, tájékozódáshoz más európai nyelvek mellett a magyar iránt is érdeklődnek. Emellett az utóbbi három évben az indiai felsőoktatás Európában elképzelhetetlen változáson megy keresztül. Az oktatás nemcsak a teljes lakosság 20-25 százaléka, a 241 milliós helyi középosztály figyelmének középpontjában áll, hanem alapvető mobilizációs lehetőség forrása is a hátrányos helyzetű kasztkok számára. Az Indiai Legfelsőbb Bíróság döntésének megfelelően 2008-ban az addigi hallgatói létszámot növelni kellett. A helyek 100%-át véve alapul, pozitív diszkrimináció alapján 154% bővítés mellett 27-31% -kal több hátrányos kaszthelyzetű hallgatót kell az új helyekre felvenni. A változás a **nyelvtanulásban** is – mint **új életpályák** lehetőségében – érezteti a hatását. Az európai nyelvek oktatásának fontosságát az indiai oktatási, művelődési intézmények egyre nagyobb mér-

tékben ismerik el. Állami intézményekben és az Indiában működő nemzetközi cégeknél az európai nyelvek ismerete előnyt jelent az elhelyezkedésben, a nagyvárosok középiskoláiban pedig harmadik nyelvként modern európai nyelvet tanulhatnak az indiai diákok.

4.4. 2007 júliusában másodszor költözött a Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék. A költözésnek számos előnye van: az Északi Kampusz a humán-, illetve társadalomtudományok (szociológia, történelem, angol és hindi irodalom, politológia, közgazdaságtan), valamint az idegen nyelvi tanulmányok és kultúrák központja a Delhi Egyetemen.

4.5. A Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszéken tanított hat nyelv (orosz, magyar, bolgár, cseh, horvát, lengyel) közül csak az orosz szakon van független *master*program, és most dolgozzák ki a *bachelor*programot. 2007-ben a magyar és a többi négy közép-kelet-európai nyelv egy közös kétéves interdiszciplináris magiszteri programot dolgozott ki, amely a két év alatt a közép-kelet-európai régióhoz kapcsolódó tizennégy közös kurzust kínált, s emellett heti tizenhat óra nyelvi specializálódással egy nyelv magas szintű elsajátítását tette volna lehetővé. A hallgatók fokozatukat: *M.A. in Central-East European Studies with a specialization in Hungarian/Bulgarian/Croatian/Czech/Polish* elnevezéssel vehették volna át. Ezek a szakok Indiában csak különböző társadalomtudományi diszciplínákkal (történelemmel, politikatudománnyal, szociológiával, médiaszakkal) együtt fejlődhetnek tovább, ezért az említett tárgyakból a régióhoz kapcsolódó közös kurzusokat vezettünk volna be. Bár a programot a 2008-ban a Szlavisztika és Finnugrisztika Tanszékre látogató University Grants Commission Bizottsága elutasította, reméljük, hogy egy későbbi próbálkozásakor energikusabb tanszéki vezetéssel sikerül megvalósítani.

4.6. A magyar nyelvet két fő képzési struktúrában lehet tanulni.

1. Magyar nyelvet kezdő, középhaladó és haladó szinten tanítunk július közepétől április elejéig hetente háromszor részidőben olyan hallgatók számára, akik a magyar tanulása mellett máshol dolgoznak vagy tanulnak. A kezdő csoportban a lemorzsolódás rendkívül nagy, a többi csoportban a beiratkozott hallgatók folyamatosan, a tanév végéig járnak. A tanfolyamon a nyelvtanon és beszélgetésen kívül a kezdő csoportokban az órák 15%-a, a középhaladó és haladó csoportokban az órák 25–30%-a fordítás gyakorlatával foglalkozik. Az egyetemi záróvizsga arra a tapasztalatra épül, hogy a legtöbb álláslehetőség fordítóként várja a hallgatókat. A haladó csoportban a szintet a magyar alapfokú nyelvvizsga szintjéhez próbáljuk közelíteni, de ezt hosszabb magyarországi tartózkodás nélkül nehéz elérni. A hallgatók a hároméves egyetemi tanulás után többnyire szeretnék folytatni a tanulást, de erre sajnos még nincs mód az adott kezekben belül.

2. Az orosz *master* szakos hallgatók heti négy órában tanulnak magyar nyelvet és irodalmat választott tárgyként. Ezekben a csoportokban kevés, évente öt-hét hallgató van, de a magyarra jelentkező kisszámú hallgató jó képességű, tágabb nyelvi és irodalmi műveltséggel rendelkezik. A *master* hallgatóknak a nyelv mellett másodévtől irodalmat tanítunk, ennek része a magyar történelem, kultúra, életmód. A hallgatók minden szemeszterben elvégzendő kötelező munkájának része egy magyar íróról, költőről, magyar irodalmi műről írt elemzés. Az idén beiratkozott három hallgató közül egy Kosztolányiról, egy Móriczról és egy Háy Jánosról ír dolgozatot.

4.7. A Balassi Intézet 2006-ban hirdette meg a *Kőrösi Csoma Sándor Hungarológiai Díjat*, amivel a Delhi Egyetem magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődő hallgatóit kívánja ösztönözni. A díj eddig négyszer került átadásra: a DMTTK igazgatója mindig április közepén, a Kőrösi Csoma Emléknapon egy kis ünnepség keretében nyújtja át a hallgatóknak. A *Kőrösi Csoma Sándor Hungarológiai Díj* érdeklődést váltott ki a hallgatók és a tanárok körében a karon, és szerepet játszik abban, hogy az orosz M.Phil. (Master of Philosophy) kurzus hallgatói összehasonlító hungarológiai témát keresnek kutatás céljából.

4.8. A 2008-ban meghirdetett *Vendégoktatók a Magyar Kultúráért* pályázaton a *Párbeszéd a színházban és a színházon kívül* címmel állítottunk össze programot. Ennek keretében Girdhar Rathi íróval hindire fordítottuk Háy János *Gézagyerek* című színdarabját, elbeszéléseit és verseit (Háy 2008). Háy János 2008 októberében és novemberében tíz helyen lépett fel Delhiben, Keralában és Andra Pradeshben. Háy látogatása, könyve nagy visszhangot váltott ki Indiában és Magyarországon, a szerzővel több interjú is készült (Háy 2008).

4.9. 2006. január 24–25-én *Indo-Hungarian Mutualities* címmel a DMTTK együttműködésével szemináriumot tartottunk a Delhi Egyetem Déli Kampuszán a magyar-indiai irodalmi, szellemi kapcsolatokról, a magyar közgazdaságról, a magyar filmről és fordításokról; tanárok, fordítók s egy festő, Vivan Sundaram, Amrita Shergil magyar-indiai festő unokaöccsének részvételével. A Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék két hasonló eseményt szervezett 2005 márciusában és 2006 novemberében: az indiai–lengyel szemináriumot, mindkettőt magyar részvétellel (Köves 2007–2008).

A Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék 2001 óta minden évben megszervezi a *Little Europe* filmfesztivált, amelyen a tanszéken tanított nyelveken mutatunk be filmeket egy közös téma kapcsán. Idén októberben a zene volt a közös téma.

A Szlavisztika–Finnugrisztika Tanszék folyóirata, a *Resonance* 2005-ben jelent meg (Nagpal–Saxena 2005).



**4.10.** A magyar nyelvi környezet természetesen nagyon fontos hallgatóink számára, sokan az **ösztöndíj** reményében iratkoznak be az egyetemi magyar tanfolyamokra. Minden évben többen pályáznak a Balassi Intézet tízhónapos ösztöndíjára, s ez valóban elengedhetetlenül fontos ahhoz, hogy magyar nyelvi szakértők legyenek: szakfordítóként, idegenvezetőként dolgozzanak, vagy akár *call-centre*-ben kapjanak munkát. Eddig egy-két, esetleg három hallgató kapott tízhónapos ösztöndíjat. Azonban hallgatóinknak – akik a delhi vagy a vidéki városi középosztályból kerülnek ki – családi anyagi háttere korlátozott, a repülőjegy és az ösztöndíj kiegészítése sok esetben olyan megterhelésnek teszi ki a családot, hogy akadnak olyan hallgatók, akik ezt nem képesek vállalni.

## 5. A jövő lehetőségei

A magyar kulturális jelenlét erősödő pozíciói és a magyartanítás negyvenéves hagyománya új lehetőséget kínál a magyartanítás bővítésére. Az újdelhi Jawaharlal Nehru Egyetemen egyik tanítványunk, dr. Arunim Banerjee adjunktus a School of Languages-ben a 2008/2009 tanévtől *magyar kultúra/történelem és irodalom* címmel szabadon választható kurzust vezetett be az orosz szakon. Dr. Banerjee orosz–magyar–bengáli–hindi összehasonlító nyelvészeti témából írta doktori dolgozatát.

## 6. Összefoglalás

Az indiai oktatás bővülése és szerkezetének megváltozása, az Európa iránti érdeklődés fokozódása, a fordítás-tolmácsolás mint lehetséges életpálya a fiatalok számára mutatja, hogy a hungarológiának Delhiben gazdag lehetőségei vannak, különösen akkor, ha párbeszédet tud folytatni más tudományokkal. A magyar nyelv tanítása és a magyar ösztöndíjak több fiatalt elindítottak életpályájukon. A további fejlődéshez azonban szükséges meggyőzni a Delhi Egyetem vezetését arról, hogy támogassa a magasabb szintű tanulmányok elindítását. A magasabb szint állandó oktatási szerkezetet és új további együttműködési formák kialakítását igényli az előkészítés folyamatában is.

## Irodalom

- Bethlenfalvy Géza 1977. Introduction. *A Dedicated Life*. New Delhi: HICC. 3–6.  
Bethlenfalvy Géza 1978. *A Painter's Pilgrimage*. New Delhi: HICC.  
Bethlenfalvy Géza 1980. *India in Hungarian Learning and Literature*. New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers.  
Bethlenfalvy Géza 1981. *Charles Fabri. Life and Work*. New Delhi: Sterling.  
Bethlenfalvy Géza 2001. *Enchanted by India. Ervin Baktay 1890–1963, Life and Works*. New Delhi: HICC.

- Csécsi László 2010. *Egy eurázsiai lélek*. <http://www.u-szeged.hu/hirek/2005/katedra/egy-eurazsiai-lelek?objectParentFolderId=4304>
- Derrida, Jacques 1997. *A másik egynyelvűsége*. Pécs: Jelenkor.
- Háy, János 2008. *Gézababua*. [Ford. Köves Margit–Rathi, Girdhar.] Bikanér: Vágdevi Prakásan.
- Kőrösi, Zoltán 2009. *Khan Market*. <http://www.litera.hu/netnaplo/khan-market>
- Köves, Nagpa, Ravi–Saxena, Ranjana– 2007–2008 Individual, Culture and History in the Diary and the Essay: Hungarian Responses to the Work of Witold Gombrowicz. *Jadavpur Journal of Comparative Literature*. 142–154.
- Köves, Margit (Ed.) 1985. *Papers on the Literature of Buddhism. Kőrösi Csoma Bicentenary Seminar*. Delhi: Delhi University.
- Köves, Margit–Mazumdar, Shaswati (szerk.) 1989. *Contributions on Lukács*. New Delhi: ABC Publishing House.
- Köves, Margit (szerk.) 2001. *Abhinéta ki mritju*. New Delhi: National Publishing House.
- Kulcsár Szabó Ernő 2001. Az „azonosíthatatlan” poétikája? – Megjegyzések a hungarológia fogalmának változásaihoz. <http://mek.niif.hu/05500/05558/05558.htm#7>
- Kulcsár Szabó Ernő 2002. Hungarológia – hermeneutika és kulturális poétika között. *Jelenkor*. <http://jelenkor.net/main.php?disp=disp&ID=291>
- Lázár, Imre (szerk.) 2008. *Journey Through 30 Years: Hungarian Information and Cultural Centre New Delhi 1978–2008*. Újdelhi.
- Lázár, Imre 2009. *Cultural Diplomacy: A Case Study of Indo-Hungarian Cultural Relations, 1962–2008*. PhD-disszertáció. Újdelhi: Jawaharlal Nehru Egyetem.
- Maróti Orsolya 2008. *Hungarológia a gyakorlatban: műfordítók a Balassi Intézetben*. <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00004/pdf/107-111.pdf>
- Nagpal, Ravi-Saxena, Ranjana (szerk.) 2005. *Resonance. A Journal of the Department of Slavonic & Finno-Ugrian Studies*. Delhi: University of Delhi.
- Nagpal, Ravi (Ed.) 2002. *A Decade of Change. Reflections in Hungarian and Slavonic Languages, Literatures and Cultures*. Dept. of Slavonic and Finno-Ugrian Studies University of Delhi, South Campus.
- Said, Edward W. 2000. *Orientalizmus*. Budapest: Európa.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1993. *Outside in the Teaching Machine*. Routledge : New York and London.
- Varma, Vijay Shankar 1984. The Ganges in Hungarian Poetry. *Journal of the Department of Modern European Languages* 1: 53–57.
- Vij Satinder K.–Lázár Imre (Eds.) 1992. *Alexander Csoma de Kőrös: Pioneer of Oriental Studies in Hungary*. Seminars at the University of Delhi and the HICC in Memoriam of the 150th Anniversary of His Death, April, 1992, Department of Slavonic and Finno-Ugrian Studies. New Delhi: HICC.
- Wojtilla, Gyula 1981a. *Amrita Sher-Gil and Hungary*. New Delhi: Allied Publisher.
- Wojtilla, Gyula 1981b. Babu Rajendralala Mitra and the Hungarian Academy of Sciences. *News from Hungary* 20: 12.
- Wojtilla, Gyula 1981c. *Hungarians in Maharaja Ranjit Singh's court*. New Delhi: HICC.

- Wojtilla, Gyula (Ed.) 1981d. *Writings of Hungarian Islamologist Gyula Germanus. Contribution of Islam to world civilization and culture.* New Delhi: Light and Life Publishers.
- Wojtilla, Gyula 1982. Sanskrit Studies in Hungary. *News from Hungary.* 21: 11, 16.
- Wojtilla, Gyula 1983. *Rabindranath Tagore in Hungary.* New Delhi: HICC.

**Antal Zsófia\***

# **A BULGÁRIAI VELIKO TARNOVÓ-I SZENT CIRILL ÉS METÓD EGYETEM MAGYAR LEKTORÁTUSÁNAK BEMUTATÁSA**

## **1. Bevezetés**

**A** magyar mint idegen nyelv oktatásának eredményességét a pontos cél-meghatározás, a munka sikerét elősegítő tárgyi feltételek (az oktatás időtartama, az idegen környezetben megteremtett nyelvi milió), a személyi feltételek (a hallgatók és a tanárok), az oktatás koncepciója és a nyelvet oktató tanárok tanítás módszertani felkészültsége biztosítja (Giay-Nádor 1998: 247, Hegyi 1967: 5–12). Ezen irányelvek szellemében foglalom össze a Veliko Tarnovó-i Szent Cirill és Metód Egyetemen végzett eddigi munkámat.

## **2. Előzmények**

### **2.1. A magyar nyelv oktatása Bulgáriában**

Takács Győző *A magyar mint idegen nyelv oktatása Bulgáriában (Az oktatás céljai és szintjei)* című munkájában részletesen elemzi a magyar mint idegen nyelv oktatásának bulgáriai történetét és az oktatás problémáit. Tőle tudjuk, hogy az első kulturális együttműködési egyezményt 1941-ben írta alá Bulgária és Magyarország, és az ötvenes évek közepén helyezték minőségileg új alapra. A 40-es évek elején indulnak a szófiai egyetemen az első magyar nyelvtanfolyamok, s a szófiai egyetemhez tartozó Magyar Intézetben 1945–1947 között megkezdí munkáját az első magyar nyelvi lektor is, a bolgár nemzetiségű Petar Mijatev, aki turkológiát végzett a budapesti egyetemen, (vö. Takács 1990).

1948-ban a Szófiai Magyar Kulturális Intézet megnyitásával megindulnak az ingyenes magyar nyelvtanfolyamok. Ettől kezdve a magyar nyelv oktatásának két központja van – a szófiai egyetem (Magyarországról küldött vendégeladóval) és a kulturális intézet. Ekkor a szófiai egyetemen magyarul tanulók száma kb. évi 10–30 fő.

---

\* Antal Zsófia, vendégoktató, Szent Cirill és Metód Egyetem, Veliko Tarnovo,  
e-mail: zsofia.antal@bbi.hu

A Magyar Intézetben változó a létszám: 20–30-tól 50–80-ig a hatvanas és hetvenes években; a nyolcvanas évek első felében egészen 200-ig megy föl; a későbbiekben azonban csökkenés figyelhető meg. A 70-es években Sumenben is megkezdődik a magyar nyelv oktatása, 1985-től a Konsztantin Preszlavszki Egyetemen már egyetemi szinten, majd Várnában, 1990-ben pedig Vracában és Haszkovóban is tanítanak magyar nyelvet.

1983 őszén a szófiai egyetemen önálló magyar tanszék kezdi meg működését a klasszikus és modern filológiai karon. Függetlenül a tanszék késői létrehozásától Szófiában a lektor mellett (a 80-as évek elejétől a 90-es évek közepéig) vendégtanárt is fogadtak (l. Takács 1990).

A magyar és a bolgár oktatási minisztérium között létrejött, 2002-től érvényes és jelenleg is alkalmazott oktatási munkaterv, amely az ösztöndíjasok cseréje mellett a lektorcserét is szabályozza, annyit mond ki, hogy a felek 3-3 lektort fogadnak, de nem részletezi az intézményeket. Valójában már a kilencvenes évek közepétől csak két magyar vendégoktatót fogadtak a bolgárok, egyet Szófiában és egyet Sumenben. Ez utóbbi állomáshely azonban 2000-ben megszűnt, így a három munkatervi oktatóhelyből csak egy maradt.

## 2.2. A magyar nyelv oktatása Veliko Tarnovó-ban

Miután Sumenben megszűnt magyar nyelv oktatása, a szófiai magyar nagykövetség és a kulturális intézet próbált helyet találni egy második magyar lektorátusnak. Erre 2002-ben a Veliko Tarnovó-i Szent Cirill és Metód Egyetemen mutatkozott fogadókészség, azon az egyetemen, ahol az előző évben dr. Szondi Györgyöt díszdoktorrá avatták (Katus 2005: 103). Az egyetem a szófiai magyar nagykövetség javaslatára az akkori Balassi Bálint Intézettől kért lektort.

A Magyar Lektorátus a Veliko Tarnovó-i Szent Cirill és Metód Egyetemen a 2002/2003-as tanévben kezdte meg működését a Szláv Tanszék égisze alatt. A 2002/2003-as tanév második felében meginduló oktatás első lektora Haász Magdolna volt, akit a 2003/2004-es tanévtől a 2006/2007-es tanévig dr. Katus Elvira követett. A 2007/2008-as tanévtől jómagam töltöm be a lektori helyet.

Az egyetemen a magyar nyelv fakultatív: kezdő, középfeladós, haladó szinten, csoportonként heti négy órában lehet tanulni. A kurzusokat az egyetem bármely szakos hallgatója felveheti, sőt az intézmény dolgozói is beiratkozhatnak, és tanulhatják a nyelvet. A kurzus kredit értékű hallgatói csak a szláv szakosok, azon belül is azok, akik második idegen (nyugati) nyelvként választják a magyar nyelvet.

A munkaköri leírás szerint a lektor elsősorban magyar mint idegen nyelvet és országismeretet oktat, emellett nyelvészeti és irodalomtudományi kurzusokat is tarthat. A lektornak továbbá az is fontos feladata, hogy segítse állomáshelye és Magyarország kapcsolatrendszerének kiépítését és bővítését, illetve hogy első kézből nyújtsa megbízható és friss információkat Magyarország tudomá-

nyos, kulturális, művészeti, társadalmi és közéleti viszonyairól. A lektor részt vesz az őt fogadó szervezeti egység tudományos munkájában, egyéb feladatainak ellátásában (a diákokkal való kapcsolattartástól, a diákműhelyek szervezésétől és a tanszéki konferenciák, ünnepek rendezésétől a Magyarországra irányuló pályázatok elkészítésében való segítségnyújtáson át a nyelvvizsgáztatásig és felvételiztetésig) és közösségi életében, és ha lehetősége van rá, magyar kulturális programokat szervez (a magyar kulturális intézettel, illetve a nagykövetséggel együttműködve).

### 3. Munkám kezdetei

2007 októberében kezdtem el munkámat a Veliko Tarnovó-i Szent Cirill és Metód Egyetem Magyar Lektorátusán. A barátságos fogadtatáson kívül senki sem ismertette velem a tanszék és a lektorátus működését, a szervezeti szabályokat stb. Ezeket a korábbi lektor útmutatásai, valamint a saját „felfedezéseim” során ismertem meg. Az eltelt időszak tapasztalatai alapján sikeresen beilleszkedtem az egyetem és a tanszék életébe, nagyon jó kapcsolatot sikerült kialakítanom kollégáimmal és diákjaimmal is.

Az egyetemen fakultatív magyar nyelvoktatás folyik. A magyar lektorátus óráit csak a szlavisztikás hallgatók tanrendjében hirdetik meg. Így tehát a lektor feladata, hogy minden tanévkezdéskor körbejárja a különböző egyetemi épületeket és tanszékeket, hogy más karokról is toborozzon hallgatókat.

A magyaróra reklámozása minden tanévkezdés legnehezebb feladata. A magyar mint idegen nyelv népszerűsítéséhez a szabad tantárgyválasztás egyetemi körülményei között nélkülözhetetlen eszközökre és a módszerek legkorszerűbb formáira lenne szükség. Az egyetem ugyan rendelkezik honlappal, de ez nem interaktív, csupán a szervezeti és működési rendszerről ad információt. Kényszerrendezett órák felvételét a diákok az egyetem fő épületében kifüggesztett órarendek lemásolásával végzik; nincs helyi ETR, Neptun stb.

A diákok többsége – velem együtt – egy hozzáférhető, interaktív egyetemi on-line felületet igényelne. Ennek létrehozásán gondolkodtam és gondolkozom ma is, nem beszélve arról, hogy egy önálló lektorátusi oldalra is szükség volna, amely azonban ugyancsak reklámozásra szorulna. Ördögi kör. Mindössze annyit tudok tenni, hogy plakátolok (bízva abban, hogy a takarítók nem szedik le már másnap azokat) az egyetem frekvenciált felületein, remélve, hogy minél több emberhez eljut az információ a nyelvtanulás lehetőségéről; valamint az őszi szemeszterek elején nyílt magyarórát tartok, hogy népszerűsítsem lektori munkámat.

A kezdetek óta segítséget nyújtanak diákjaim is, akik nagy szorgalommal hirdetik a lektorátust, munkámat és az órákat. A 2009/2010-es tanév őszi szemesztere óta elérhetővé vált egy on-line oldal (<http://ac-vtu.com/home.php?type=news&cat=10>), melyen a Veliko Tarnovó-i Egyetem különböző

nyelvszakos diákjai az adott idegen nyelvhez kapcsolódó publikációkat, írásokat közölhetnek. A magyar lektorátus diákjai is aktívan vesznek részt ebben a programban. A Facebookon is létrehoztunk egy csoportot *Hungarian Centre – St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo* címen (<http://www.facebook.com/home.php?#!/group.php?gid=157541589009&ref=ts>), amely szintén kiválóan alkalmas a kapcsolattartásra és az információk megosztására.

## 4. A folyamat

Oktatói munkám megkezdése előtt a 2002/2003-as tanév második szemeszterében 9 fő, a 2003/2004-es tanévben 6 fő, a 2004/2005-ös tanévben 8 fő, a 2005/2006-os tanévben 12 fő, a 2006/2007-es tanévben 10 fő választotta a hungarológiai kurzust.

A 2007/2008-as, valamint 2008/2009-es tanév mindkét szemeszterében 15, a 2009/2010-es tanévben pedig már 20 diák hallgatta a *Magyar nyelv és kultúra* című órát. A 2008/2009-es tanévtől a bolgár hallgatókon kívül külföldi (főként lengyel) Erasmus-ösztöndíjasok is hallgatják órát; kezdőként vagy otthon már megkezdett munkájuk folytatásaként.

A hivatalos órarend szerint a foglalkozásaim ideje heti 12 kontaktóra, de minden tanévben lényegesen több órát tartok, mivel nagyon nehéz a különböző szakokról érkező diákok órarendjét összeegyeztetni. Így előfordul, hogy párhuzamosan több kezdő csoport is fut az órarendben szereplő egy helyett. A hallgatók szívesen tanulnának a jelenleginél magasabb óraszámban is, de az órarendi szabályozás ezt nem engedélyezi.

### 4.1. Tárgyi feltételek

2007/2008-as első tanévem során sikerült egy szerény, de saját irodát kialakítanom, amely alkalmas volt szemináriumi órák tartására is. Ezt nagy eredménynek tartom, mert a tanszékünk oktatói közül senkinek sincs saját asztala, nem-hogy irodája – még most sem, hogy tanszékünk egy része egy új, felújított (volt óvodai) épületbe költözött.

2008 májusában az akkori Szófia Magyar Kulturális Intézet igazgatója, Arató György és a Balassi Intézet akkori oktatási igazgatója, Gremesperger László hivatalos látogatást tettek az egyetemen; találkoztak az egyetemi vezetőséggel, valamint diákjaimmal. E találkozás során tanszékvezetőm, Cenka Ivanova felajánlotta az új épületben egy helyiséget a magyar lektorátus számára, Gremesperger László a Balassi Intézet, Arató György pedig a Szófia Magyar Kulturális Intézet nevében ígéretet tett az új iroda bebútorozására és technikai eszközökkel való ellátására. Ez részben megvalósult, így az oktatóhely infrastrukturális ellátásával a 2008/2009-es tanév óta nincs probléma; a tanszék új épületbe költözött; a magyar lektorátus saját irodát kapott, az oktatás azóta rendezettebb körülmények között (fűtött tanteremben, vezeték nélküli internet hozzáféréssel stb.),

a tanszék többi szakjának közelében folyik, nem küszködünk tanteremhiánnyal többé. Ugyanakkor sajnos sem a lektorátus, sem a tanszék nem rendelkezik nyelvi laborral, a lektorátuson hiányoznak a technikai eszközök (projektor, DVD- és CD-lejátszó stb.), de előzetes egyeztetés után ezeket a tanszék szerencsére biztosítani tudja. Természetesen sokkal kényelmesebb lenne, ha saját eszköztárral is rendelkeznék.

## 4.2. Könyvtár, könyvállomány

Az oktatóhely rendelkezik saját tanszéki könyvtárral, de ezek csak szlavisztika témájú könyvek. A lektorátus szerény állományú, hungarológiai témájú könyvtára a lektor irodájában van, nyílt polcon. Magyar szépirodalom bolgár nyelven az Egyetemi Könyvtárból, valamint a Filológiai Kar Könyvtárából is kölcsönözhető. A jelenleg kb. 250 darabos (folyóiratokkal, tankönyvekkel stb. együtt) lektorátusi könyvtár állományának jelentős részét a Balassi Intézet biztosította, de a Szófia Magyar Intézet ajándékaként is érkeztek bolgár nyelven kiadott magyar könyvek. A könyvállomány állapota kielégítő. A könyveket egy erre fenntartott leltárfüzetben tartjuk nyilván. A diákok a hungarológiai témájú könyveket és kiadványokat a lektortól kölcsönzik, nincs külön könyvtáros. Könyvtár, olvasóterem hiányában helyben olvasásra nincs lehetőség.

Az oktatóhely tankönyvellátottsága változó. Az állományban a magyar nyelv-könyvpiac kiadványainak nagy része különböző példányszámban megtalálható. A *Hungarolingua* nyelvkönyvcsalád, valamint Somos Béla *1000 szó magyarul* tankönyve nagy példányszámban szerepel, míg az újabb kiadású, frissebb tankönyvek csak egy-egy példányban. Így az utóbbiakat nem lehet egy évre kikölcsönözni, holott a diákok igényelnék ezt a szolgáltatást. Jelenleg a Balassi Intézet könyvtámogatásán kívül nem áll a könyvtár fejlesztésére semmilyen forrás.

A bulgáriai magyar oktatásban a legnagyobb problémát a magyar–bolgár, bolgár–magyar szótárhiány jelenti. Az egyetlen „használható”, de egyben még Magyarországon is nagyon nehezen beszerezhető szótár a Bödey József-féle 1986-os Terra Kiadó által megjelentetett kisszótár. A diákjaim többsége ezért on-line szótárakat használ, főként angol–magyar, magyar–angol nyelven.

A 2008-as évben magánszemélytől kaptunk ajándékba filmeket DVD-n. A Balassi Intézettől az oktatóhelyre folyamatosan érkeznek a *Kortárs*, a *Jelenkor*, a *Holmi* és a *2000* című folyóiratok. Ezek a könyvtár állományába kerülnek. A diákok nagy része nem olvassa őket, hiszen nyelvtudásuk szintje ezt még nem teszi lehetővé. A Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központja a cserekapcsolat kiépítésének támogatása mellett több esetben is biztosított oktatási és ismeretterjesztő anyagokat lektorátusunk számára.



### 4.3. Oktatási célok, segédanyagok

Az oktatás során célom a mindennapi kommunikációt elősegítő ismeretek és készségek specifikus fejlesztése. Egyfelől a nyelvi rendszerek ismeretének és használatának tanítása (lexika, grammatika, nyelvi funkciók, fonológia), másfelől azoknak a nyelvi készségeknek a fejlesztése, amelyekre szüksége van a nyelvtanulónak ahhoz, hogy a szóbeli és írott kommunikáció szereplőjévé váljon, azaz a célnyelvi környezetben várható beszédhelyzetekben boldogulni tudjon. Az első év végére:

1. A hallgató legyen képes ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kéréseket, kérdéseket, közléseket, eseményeket megérteni; ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegből fontos információt kiszűrni; ismeretlen nyelvi elem jelentését ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegből kikövetkeztetni; kb. 100 szavas köznyelvi szöveg lényegét megérteni; kb. 100 szavas köznyelvi szövegben a lényeges információt a lényegtelentől elkülöníteni (hallott szöveg értése);
2. A hallgató legyen képes ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésekre egyszerű struktúrákba rendezett válaszokat adni; egyszerű mondatokban közléseket megfogalmazni, kérdéseket feltenni, eseményeket elmesélni; megértési problémák esetén segítséget kérni; egyszerű párbeszédekben részt venni; beszélgetést kezdeményezni, befejezni (beszédképesség);
3. A hallgató legyen képes ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegben fontos információt megtalálni; ismeretlen nyelvi elem jelentését ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegből kikövetkeztetni; kb. 100 szavas köznyelvi szöveg lényegét megérteni, azt felolvasni; kb. 100 szavas köznyelvi szövegben a lényeges információt a lényegtelentől elkülöníteni; egyszerű, képvel illusztrált történetet megérteni (olvasott szöveg értése);
4. A hallgató legyen képes ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szöveget helyesen leírni; ismert struktúrák felhasználásával kb. 10 mondatos tényszerű információt közvetítő szöveget írni; különböző szövegfajtákat (üzenet, üdvözlét, baráti levél) létrehozni (írás-képesség).

A későbbiekben (haladóbb szinten) egyre nagyobb hangsúlyt fektetek a funkcionális szempontokra és a tematikus, lexikális vagy téma-lexika központú anyagok feldolgozására.

A nyelv és kultúra összetartozó fogalmak, feltételezik egymást. Kulturális és történelmi háttérismeretek nélkül nem lehet nyelvet tanulni. Célom, hogy megfelelő szemléltetéssel, részletesen bemutassam Magyarország kultúráját, történelmét, kortárs nyelvi és kulturális életét (irodalom, történelem, földrajz, néprajz, filmművészet, színház stb.).

Az oktatáshoz Durst Péter: *Lépésenként magyarul*, Erdős József–Prileszky Csilla *Halló, itt Magyarország!* tankönyvcsaládját, illetve Kiss Gabriella–Molnár Ilona *Jó szórakozást magyarul!* olvasókönyvét, valamint a [www.magyarora.com](http://www.magyarora.com) feladatait használom, de ezeket jelentős mennyiségű, általam készített kiosztmánnyal is kiegészítem.

#### 4.4. Tanórán kívüli tevékenységek

Több célt is szolgálni kívánnak azok az események és rendezvények, amelyekre a kötelező tanórákon túl kerül sor. Egyfelől azt, hogy a tanított nyelvi anyag kontextusával megismertessem a hallgatókat, illetve kedvező nyelvtanulási motivációs környezetet teremtsék a magyar nyelvet tanulóknak, másfelől friss információkat nyújtsak Magyarország tudományos, kulturális, művészeti, társadalmi és közéleti viszonyairól, felkeltve az érdeklődést Magyarország és a magyar nyelv tanulása iránt.

Magyar filmklubunk – melyet minden hónap második keddjén tartunk – már negyedik éve működik, a lektorátus életének részévé vált, és szerencsére egyre nagyobb érdeklődésnek örvend. Elsősorban a diákjaim részére jött létre, de természetesen minden külsős érdeklődőt is szívesen látunk. A résztvevők száma folyamatosan nő, már 25–30 fős közönséggel büszkélkedhetünk.

Az aktuális magyarországi nemzeti és egyházi ünnepekről, ha nem is minden esetben külön rendezvényeken, de a tanórák keretén belül diákjaimmal mindig megemlékezünk. Március 15-én a magyar lektorátus nevében minden évben megkoszorúzzuk Sztefan Dunyov (1816–1889) bolgár szabadságharcos, Kossuth és Garibaldi főtisztjének emléktábláját, melyet Sopron és Veliko Tarnovo Önkormányzata, valamint a szófiai Magyar és Olasz Nagykövetség állítatott néhány évvel ezelőtt. A koszorúzáson részt vesz Angel Dacsev is, aki korábban a Veliko Tarnovó-i Bolgár–Magyar Kulturális Kör vezetője volt, amely azonban még lektori munkám megkezdése előtt, 2004 tavaszán teljesen megszűnt.

Lakásomon többször tartottam magyar karácsonyt, illetve húsvétot, mely során könnyed, informális keretek között közelebb kerülhetnek a diákok hozzám és egymáshoz, de nem utolsósorban a magyar kultúrához.

A városban zajló csekély számú magyar vonatkozású kulturális rendezvényen is képviseljük magunkat. Így például 2009. május 13-án Petar Cuhov kortárs bolgár költő felolvasóestjén, mely a Veliko Tarnovó-i Regionális Könyvtárban került megrendezésre, az egyik diákom a költő néhány versét magyar nyelven olvasta fel. A rendezvényen több magyarul tanuló diákom is részt vett.

#### 4.5. Nemzetközi kurzusok, ösztöndíjasok

Az egyetemen a magyar nem főszak, így a legtöbb pályázaton nem vehetünk részt. A hallgatók számára a nyári egyetemek, a Balassi Intézet 10 hónapos hungarológiai képzése és néhány Erasmus-ösztöndíj ad lehetőséget arra, hogy a magyar nyelvet anyanyelvi környezetben gyakorolhassák, valamint a magyar kultúrával mélyebben is megismerkedhessenek.

2008 tavaszán a Pécsi Tudományegyetem FEEK Nemzetközi Oktatási Központjával történt személyes megbeszélésem eredményeként dr. Álmosné dr. Kajdy Ella irodavezető felajánlott egyetemünk számára két tandíjmentes nyári egyetemi helyet cserekapcsolat kiépítése reményében, de a szerződés aláírása a korábbi tárgyalások ellenére sajnos bolgár részről nem jött létre, vezetőváltásra, valamint időhiányra hivatkozva.

Az egyetemről a 2005/2006-os tanév nyarán utazott az első ösztöndíjas diák a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központja által szervezett *Magyar Nyelv és Kultúra Nyári Egyetemre*. Azóta a pályázó és ösztöndíjat elnyert diákok száma folyamatosan növekszik. A 2007/2008-as tanévben 3 diák, a 2008/2009-es tanévben pedig már 5 diák vett részt a pécsi nyári egyetemen, valamint 1 diák a Balassi Intézet 10 hónapos hungarológiai képzésén. A 2009/2010-es tanév nyarán 2 diák a pécsi nyári egyetemen, 2 diák a Balassi-Kodolányi nyári egyetemén, 1 diák a Debreceni Nyári Egyetemen fejlesztette magyar nyelvtudását. Jelenleg (2010/2011-es tanév) 1 diák a Balassi Intézet 10 hónapos hungarológiai képzésén, 1 diák az ELTE hungarológiai részképzésén, 1 diák a Szegedi Tudományegyetemen Erasmus-ösztöndíjjal és egy 1 diák a Debreceni Egyetemen szintén Erasmus-ösztöndíjjal folytat magyar nyelvű tanulmányokat.

#### 4.6. Mérések, publikációk

Ahhoz, hogy munkámat jól végezhessem, továbbá hogy módszertanilag felkészülten menjek óráimra, fontosnak tartottam, hogy naprakészen tisztában legyek hallgatóim igényeivel és elégedettségével. Ennek érdekében méréseket, kutatásokat végeztem, melyek eredményeiről hazai és külföldi konferenciákon is beszámoltam. Így foglalkoztam a Veliko Tarnovó-i egyetemi hallgatók magyarnyelv-választásának attitűdbeli és motivációs tényezőivel, amikor azt vizsgáltam, hogy hallgatóim miért döntenek a magyar nyelv tanulása mellett, továbbá a hatékony tanulásuk feltételét jelentő képességeik és kompetenciáik mellett milyen tanulási motivációk készítetik őket a magyar nyelv hosszan tartó tanulására (Antal 2010a). A *Zene, játék, tánc a magyar mint idegen nyelv tanítás módszertanának szolgálatában* című munkámban arra kerestem a választ, hogy milyen művészeti és tudományterületek felé lehet nyitni, amelyek – bár jó analógiákkal segíthetik az eredményes nyelvoktatást – eddig kevésbé jelentek meg a magyar nyelv mint idegen nyelv oktatásában (Antal 2009).

E kérdésre *A magyar folklórkinccs zenei és mozgásos műfajaiban rejlő lehetőségek a magyar mint idegen nyelv oktatásmódszertanában* című dolgozatomban adtam meg a választ, amelyben a tanítási gyakorlatomban is kipróbált eljárásokat mutattam be (Antal 2010b).

## 5. Összegzés

Az előző fejezetekben ismertetett pedagógiai, nyelvoktatási-módszertani tapasztalataim, valamint hallgatóim véleménye és együttműködése hathatós segítséget nyújtanak ahhoz, hogy munkámat nagy intenzitással végezhessem a jövőben is. További terveim sikerét mindenekelőtt a korábbiakban említett hiányosságok megszüntetése, illetve mérséklése biztosíthatja, valamint:

- a reklámtevékenység (pl. honlap szerkesztése);
- az oktatástechnikai eszközök (amelyhez nagyobb helyi, illetve magyarországi támogatásra lenne szükség);
- a tanórán kívüli tevékenységek bővítése; újabb találkozási formák szervezése (pl. nemzeti ünnepek komplex feldolgozása).

Meggyőződésem szerint mindezek a magyar kurzus népszerűsítését és a hallgatói létszám növekedését is szolgálnák. Nagy szükségem lenne továbbra is a Szófiai Egyetem, a Szófiai Magyar Kulturális Intézet, illetve a Balassi Intézet együttműködésére és segítésére is.

## Irodalom

- Antal Zsófia 2009. Zene, játék, tánc a magyar mint idegen nyelv tanítás módszertanának szolgálatában. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 2010*. Pécs: PTE BTK. 127–134.
- Antal Zsófia 2010a. Bolgár egyetemi hallgatók magyarnyelv-választásának attitűdbeli és motivációs tényezői. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – A nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében*. Székesfehérvár–Eger: MANYE. 850–855.
- Antal Zsófia 2010b. *A magyar folklórkinccs zenei és mozgásos műfajaiban rejlő lehetőségek a magyar mint idegen nyelv oktatásmódszertanában*. Elhangzott: Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció. XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Debreceni Egyetem. 2010. augusztus 26–28.
- Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Budapest: Janus/Osiris.
- Hegyí Endre 1967. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Katus Elvira 2005. A magyar mint idegen nyelv oktatása a bulgáriai Veliko Tarnovo Egyetemen. In: *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*. Pécs–Nyíregyháza: MANYE. 100–103.

Takács Győző 1990. Magyar mint idegen nyelv oktatása Bulgáriában. (Az oktatás céljai és szintjei). In: Egyed Orsolya–Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológiai-Oktatási Konferencia előadásai*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 192–201.

Koutny Ilona\*

## A POZNAŃI UAM MAGYAR SZAKJÁNAK BEMUTATÁSA

### 1. Történeti áttekintés

A poznańi Adam Mickiewicz Egyetem (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) magyar szakja 1992-ben jött létre a Jerzy Bańcerowski professzor vezette Nyelvészeti Tanszék keretein belül (vö. Koutny–Dávid 2004, Dávid 2010), a Varsói Egyetemen 1952 óta s a krakkói Jagelló Egyetemen 1989 óta működő magyar szak után harmadikként. A szak először Pracownia Hungarystyki (Hungarológiai Műhely), 2001-től Zakład Filologii Węgierskiej (Magyar Filológiai Műhely/Szakcsoport/Tanszék), jelenleg pedig 2005-től, amikor a magyar és finn szakot egy szervezeti egységbe vonták össze, a Zakład Filologii Ugrofińskiej (Finnugor Tanszék) nevű szervezeti egységként illeszkedik bele az időközben hatalmasra nőtt Nyelvészeti Intézetbe. Mind a magyar, mind a finn szak megőrizte önállóságát a közös tanszéken belül.

A szak első vezetője Brendel János művészettörténész volt, aki számos magyar vonatkozású kiállítást rendezett Lengyelországban, s tevékenységéért magyar állami elismerést is kapott. 2001-ben, amikor a szak magasabb szervezeti formába lépett, vezetését Jerzy Bańcerowski professzor, a Nyelvészeti Intézet igazgatója vette át, aki az ELTE-n doktorált finnugor nyelvészetből. A kiváló nyelvészprofesszor nyugdíjba vonulása után, 2010-ben dr. habil. Koutny Ilona – aki 1986–1995 között az ELTE Általános Nyelvészeti tanszékén dolgozott – került a tanszék élére. Magyar nyelvészetet és nyelvet, valamint pragmatikát, lexikográfiát és interlingvisztikát tanít. Szakdolgozatok hosszú sora született a vezetésével.

A magyar szak kicsi, de lelkes gárdájának alapító tagjai közül csak Jolanta Jarmołowicz, az ismert műfordító maradt a tanszéken, aki az elmúlt 18 év alatt sok diákkal szerettette meg a magyar nyelvet, kultúrát, továbbá bevezette őket a fordítás rejtelmeibe. Gizińska Csilla szintén ott volt a kezdeteknél, s magyar irodalmat tanított nagy odaadással éveken keresztül. 2004-ben, a doktorátus megszerzése után átkerült a Varsó Egyetem magyar szakjára.

---

\* Koutny Ilona dr. habil., tanszékvezető UAM, Nyelvészeti Intézet, Magyar Szak, Poznań (PL), e-mail: ikoutny@amu.edu.pl

Karolina Kaczmarek az itteni magyar szakon végzett, 2006-ban doktorált a jogi terminológia és fordítás kérdésköréből. Történelmet, nyelvtörténetet, szaknyelvet és szakfordítást oktat. Aleksandra Muga, aki 2010-ben doktorált Mészáros Márta filmművészetének történeti vonatkozásaiból, magyar irodalmat és nyelvet tanít. Robert Bielecki szintén itt végzett, de doktori disszertációját már a finnugor nyelveknek szentelte, így 2005 óta elsősorban finn nyelvet és leíró nyelvtant tanít, továbbá egy észt tankönyvet és szótárt dolgozott ki. Jelenleg egy doktorandusz, Paweł Kornatowski készül a doktorálásra nyelvészetből, ő a nyelv és nyelvtan tanításában vesz részt.

A szak munkáját a kezdetektől fogva a Balassi Intézet küldte lektorok segítétek, élénkítették friss információkkal Magyarországról, kulturális programokat szerveztek a diákoknak. Az első évben Éles Márta, utána 6 évig Nagyné Főrizs Emília volt a lektor. Dávid Mária már szinte teljesen a szakhoz tartozik, hisz az első 6 év után (1999–2005) most 2009-től megint a kollégánk, nagy szaktudásával és lankadatlan lelkesedésével a nyelv és kultúra tanításának motorja, a jeles napok megünneplésének nagymestere (l. Dávid 2010). Németh Szabolcs, aki 2005–2009 között lektorként dolgozott, s alkalmanként irodalmat is tanított, szintén megkedvelte a szakot, s mivel lehetőség adódott rá, jelenleg is itt tanít.

A Magyar szak 10 éves évfordulóját kissé megkésve, 2004-ben ünnepeltük egy tudományos szimpóziummal, melynek keretében a szakkal kapcsolatban lévő kollégák előadást tartottak, és sor kerülhetett a már végzett diákjaink találkozására is. Ennek eredményeként jelent meg a *Hungarológia* kötet (2004).

A poznańi magyar szak az alábbi magyarországi és külföldi magyart oktató intézményekkel működik együtt: ELTE, Balassi Intézet, Debreceni Nyári Egyetem, Pécsi Egyetem, a Nyugat-Magyarországi Egyetem győri tagozata (Győr Poznań testvérvárosa), továbbá a berlini és a groningeni magyar szakok.

A jövő évi tervek között szerepel a Lengyel–Magyar Barátság Napjának (2011. 03. 23) méltó megünneplése. Poznańban lesz a központi ünnepség: nyílt előadások lesznek a poznańi közönségnek, valamint a lengyelországi magyar szakos kollégák és meghívott magyarországi vendégek részvételével *Hungarológiai Műhelyt szervezünk Magyar–lengyel kapcsolatok, kontrasztív nyelvészeti, irodalmi és kulturális kutatás* címmel.

Ha lehetőség adódik, az egyetem falain kívül is terjesztjük a magyar kultúrát, elsősorban iskolai és könyvtári bemutatók stb. keretében (pl. Trzebiatów Kultúrpalotájának könyvtárában *A Magyar Könyv Napja* alkalmából tartott előadás-sorozattal, az *Egész Lengyelország mesél a gyerekeknek* program keretében magyar népmesék bemutatásával, a poznańi Piroška Táncegyüttes programjaiban való részvétellel, valamint a magyar nyelv jellegzetességeiről szóló előadásokkal).

## 2. A szak programja

A magyar szak kezdetben *Hungarológia* néven 5 éves képzést kínált. A két-évenként induló képzés profilját – a lengyelországi magyar szakoktól eltérően – a művészettörténet, a fordítás és a pragmatika tanítása határozta meg. 2001-től *Magyar Filológiára* változtatták a szak nevét, a képzés évenként indult. Az oktatott tárgyak közül viszont a művészettörténet kezdetben fokozatosan kiszorult, majd Brendel János nyugdíjazásával meg is szűnt.

2007-ben beköszöntött a bolognai rendszer: 3+2+4 éves formában. Az alábbi táblázat a bolognai rendszerre kidolgozott tantervet szemlélteti (k: konverzatórium<sup>1</sup>).

### Alapképzés

I. év	forma	szem.	óraszám	követelmény	ECTS
1. Magyar nyelv	k	I-II.	300	vizsga	22
2. Angol/német nyelv	k	I-II.	120	vizsga	10
3. Bevezetés a hungarológiába	k	II.	15	gyakj.	2
4. Bevezetés a magyar irodalomba	k	II.	15	gyakj.	2
5. Bevezetés a nyelvészetbe	ea	I-II.	60	vizsga	8
6. Bevezetés az irodalomtudományba	ea	I.	30	vizsga	2
7. Magyarország története	ea	I-II.	60	gyakj.	4
8. Filozófia	ea	I-II.	60	gyakj.	4
9. Logika	k	II.	30	gyakj.	4
10. Számítástechnika	k	I.	30	gyakj.	2
11. Testnevelés		I-II.	60	gyakj.	

<sup>1</sup> A konverzatórium megnevezés olyan előadástípust jelent, amelynek interaktív részei is vannak – szemben a hagyományos, frontális előadással, ahol a hallgatók csak passzív résztvevők. (A szerző szóbeli tájékoztatása alapján. –A szerk.)



II. év	forma	szem.	óraszám	követelmény	ECTS
1. Magyar nyelv	k	III-IV.	300	vizsga	22
2. Angol/német nyelv	k	III-IV.	120	vizsga	10
3. Magyar irodalomtörténet	K	III-IV.	90	vizsga	10
4. Magyar leíró nyelvtan	k	III-IV.	60	vizsga	10
5. Magyar országismeret	k	III.	30	gyakj.	4
6. Nyelvelsajátítás	ea	III.	30	gyakj.	2
7. Klasszikus nyelv	k	III-IV.	60	gyakj.	2
8. Testnevelés		III-IV.	60	gyakj.	

III. év	forma	szem.	óraszám	követelmény	ECTS
1. Magyar nyelv	k	V-VI.	240	vizsga	17
2. Angol/német nyelv	k	V-VI.	120	vizsga	10
3. Fordításelmélet és -gyakorlat	k	V-VI.	60	gyakj.	4
4. Magyar leíró nyelvtan	k	V-VI.	60	vizsga	6
5. Kultúra	ea	V-VI.	60	vizsga	5
6. Magyar nyelvtörténet	ea	V.	30	gyakj.	2
7. Magyar irodalomtörténet	k	V-VI.	60	vizsga	6
8. Alapdiploma-szeminárium	k	VI.	30	alapr.	10

**Mesterképzés**

IV. év	forma	szem.	óraszám	követelmény	ECTS
1. Magyar nyelv	k	I-II.	120	vizsga	12
2. A kultúrterület más nyelve	k	I-II.	120	vizsga	10
3. Fordításelmélet és -gyakorlat	k	I-II.	60	gyakj.	4
4. A szaknyelvek alapjai	k	I-II.	60	gyakj.	6
5. Speciális kollégiumok*	ea/k	I-II.	180	gyakj/vizsga	18
6. Szakdolgozati szeminárium	k	I-II.	60	gyakj.	10

\* két vizsga kötelező

V. év	forma	szem.	óraszám	követelmény	ECTS
1. Magyar nyelv	k	I-II.	120	vizsga	12
2. Szaknyelv	k	I-II.	120	vizsga	10
3. Fordítás magyarra	k	I-II.	60	gyakj.	4
4. A mai Magyarország	k	I-II.	60	gyakj.	6
5. Speciális kollégiumok*	ea/k	I-II.	180	gyakj/vizsga	18
6. Szakdolgozati szeminárium	k	I-II.	60	gyakj.	10

\* két vizsga kötelező

A magyar doktori stúdiumnak nincs külön programja, a Modern Filológia Karon tanuló doktoranduszoknak közös előadásai vannak.

A nulla nyelvtudásról induló kis szakok számára ez a megoldás nem kedvező, mert a hallgatók három év tanulás után – amikor eljutnak a licenciátus (alapdiploma) megszerzéséhez, s egyesek abba is hagyják a tanulmányaikat – még nem rendelkeznek ahhoz elegendő tudással, hogy az adott nyelv alapos ismeretét igénylő munkát végezzenek. A hallgatók létszámának csökkenése továbbá veszélyezteti, hogy a mesterfokozat egyáltalán beinduljon. A kis létszám

miatt a mesterfokozaton nincs mód a specializációra, gyakorlatilag a szakon felkínált lehetőség – más hiányában – kötelező. Jelenleg például a *pragmatikát*, a *nyelv és kultúra* és a *modern magyar filmek* tárgyat csak speciális kollégium formájában lehet tanulni.

### 3. Diákok régen és most

Az eddigi évfolyamokon végzett diákok száma a következő: 1992–1997: 27 fő, 1994–1999: 11 fő, 1996–2001: 16 fő, 1998–2003: 14 fő, 2000–2005: 11 fő, 2001–2006: 11 fő, 2002–2007: 13 fő, 2003–2008: 10 fő, 2005–2010: 5 fő.

Összesen: 118 fő végzett. Ennél viszont jóval több kezdte meg a tanulmányait, de mindig akadnak, akik nem készítik el a szakdolgozatot. Az idén először volt alapvizsga, melyet 8 hallgató tett le sikeresen.

A diákok – rendszerint az aktuális lektor segítségével – kiveszik a részüket a jeles napok megünneplésében és az egyetemi közösségnek szánt *Magyar Nap* megrendezésében. Továbbá szép sikereket érnek el versenyeken is: a Varsói Egyetem által rendezett József Attila-szavalóverseny (2005), illetve az Örkény István-novellamondó versenyen (2010) a szakról induló hallgatók I. helyezést értek el.

Diákjaink kihasználják a magyarországi ösztöndíj-lehetőségeket. Az állami ösztöndíjakkal az ELTE Magyar mint idegen nyelv szakán félétet tanulnak, ezenkívül a Debreceni Nyári Egyetemre is mennek. A Balassi Intézet éves ösztöndíjait évente 2-3 diák veszi igénybe. Az UAM-mel Erasmus-partneri kapcsolatban lévő egyetemekre, így Pécsre is mennek tanulni.

A hallgatók a szak elvégzése után szívesen keresnek magyarországi munka-lehetőségeket.

### 4. Kutatás

A szakon folyó kutatómunka fő területei a **lexikográfia** és a **fordítás**. A meglévő magyar–lengyel, illetve lengyel–magyar szótárak már régen elavultak, pedig az oktatásban és fordításban nagy szükség lenne rájuk. A szak dolgozói – diákok bevonásával is – ennek az égető hiánynak a pótlására vállalkoztak, amikor 1997–1999 között kidolgozták a 28 000 lexikai egységet tartalmazó *Magyar–lengyel tematikus szótár*t (Koutny–Jarmolowicz–Gizińska–Fórizs 2000).

A Koutny Ilona tervei alapján készült szótár szóanyaga a rendszerváltás utáni változásokat tükrözi, szerkezete pedig a gyakorlati nyelvoktatás igényeit kívánja kielégíteni. A szótár a legfontosabb tematikus egységek szerint csoportosítja a szavakat, megadja az igei és a melléknévi kifejezéseket is, így kiválóan alkalmas egy-egy téma feldolgozására. A gyakorlati nyelvtanítás mind az öt tanév folyamán sokat merít a szótárból. 2010 folyamán indult el a *Lengyel–magyar tematikus szótár* kidolgozása (Koutny–Jarmolowicz–Dávid–Kornatowski). Időközben más nyelvű tematikus kisszótárak is születtek a tanszéken, így Koutny

Ilona gondozásában az *Angol-eszperantó-magyar kieszótár* sorozat 3 kötete. Ezenkívül több cikk tárgyalja a kultúra, az udvariassági formák megjelenését a szótárban, illetve a szótár felhasználásának lehetőségeit a nyelvtanításban (l. pl. Koutny 1998).

Jolanta Jarmołowicz **dráma- és novellafordításait** (Békés Pál, Egressy Zoltán, Halász Margit, Hamvai Kornél, Háy János, Kárpáti Péter, Németh Ákos, Mézőly Miklós, Móricz Zsigmond, Parti Nagy Lajos, Podmaniczky Szilárd, Spiró György, Tasnádi István műveiből) a varsói, a poznaí, a krakkói, a toruni, az olsztyni, a lódzi színházak, valamint a *Teatr Telewizji* (Tévészínház) is műsorukra tűzték, továbbá dráma- és novellaantológiákban, valamint a *Dialog* című színházi szakfolyóiratban is megjelentek. Mindezek a sikerek nagymértékben népszerűsítik a magyar kortárs kultúrát Lengyelországban. Néhány szerző több alkalommal is ellátogatott a bemutatókra Poznańba. Mind a fordítóműhely közelsége, mind az írók látogatása sokat ad a diákoknak, ők maguk is szívesen kipróbálják a műfordítást.

Karolina Kaczmarek jogi szövegek fordítására és elméleti problémáinak vizsgálatára specializálódott, s hites tolmácsként is dolgozik.

Megérett az idő a módszertani kutatásokra is, Dávid Mária a kultúratanítással, Németh Szabolcs pedig a hibaelemzéssel foglalkozik.

## Irodalom

Dávid Mária 2010. A poznaí magyar szak. *Őrszavak*.

<http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/GedeonPoznaiTanszek.pdf>

Koutny Ilona 1998. Szótárak szerepe a nyelvtanulásban egy készülő magyar tematikus szótár kapcsán. VIII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Szombathely: BDTF. 337–340.

Koutny Ilona 2002. *Angol-eszperantó-magyar kieszótár. Tanulás és Munka*. Poznań: ProDruk.

Koutny, Ilona–Jarmołowicz, Jolanta–Gizińska, Csilla–Fórizs, Emília 2000. *Węgiersko-polski słownik tematyczny*. Poznań: ProDruk.

Koutny Ilona–Dávid Mária 2004. A poznaí magyar szak 10 éve. In: Koutny Ilona (szerk.): *Hungarológia: Nyelv és kultúra*. Poznań: ProDruk. 25–36.

Balogh Éva\* -Dorkota Dóra\* -Meleg Kata\*

# „HAZÁDNAK RENDÜLETLENŰL” IDEGENBEN IS: MAGYARNYELV-OKTATÁS ÉS KULTÚRAKÖZVETÍTÉS A MÜNCHENI LUDWIG-MAXIMILIANS EGYETEMEN

## 1. Bevezetés

A magyar-bajor kapcsolatok egyidősek a magyar nép Kárpát-medencei történetével. Számos történelmi, kulturális, személyes, családi kötelék jött létre a két terület lakosai között. Hosszabb-rövidebb időre sok honfitársunk talált hazára, és talál ma is német nyelvterületen, kiváltképp Bajorországban, azon belül is annak fővárosában és vonzaskörzetében.

A müncheni **Ludwig-Maximilians Egyetem Finnugor/Uralisztikai Intézete** keretein belül működő **Magyar Nyelvi Lektorátus** nem kisebb feladatot lát el, mint ezeknek a kapcsolatoknak a tudatos ápolását, életben tartását, a magyar gyökerekkel rendelkezők összefogását, a magyarság iránt érdeklődők tájékoztatását és továbbképzését és a mindehhez eszközül szolgáló magyar nyelv tanítását, őrzését, gondozását.

## 2. Múlt időkről

A magyar nyelv iránti érdeklődés és az igény anyanyelvünk (magán)oktatására a fentebb már vázolt okok miatt korántsem új keletű a bajor fővárosban és lakói körében. A leghíresebb müncheni születésű magyarul tanuló egykori diák nem más, mint maga Sissi, a magyarok szeretett királynéja. Külön emeli a mai

---

\* Balogh Éva, történelem-magyar-magyar mint idegen nyelv szakos egyetemi hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, e-mail: baloghevi@gmail.com

Dorkota Dóra, történelem-magyar-magyar mint idegen nyelv szakos egyetemi hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, e-mail: dorkota.dori@gmail.com

Meleg Kata, magyar-esztétika-magyar mint idegen nyelv szakos egyetemi hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, e-mail: kalegala@yahoo.de

Mindhárom szerző Erasmus-ösztöndíjjal gyakornokként (Praktikantin) egy szemesztert töltött a müncheni Ludwig-Maximilians Egyetem Finnugor Intézetében 2010 áprilisától júliusáig.

nyelvoktatás fényét, hogy a Ludwig-Maximilians Egyetem főépülete, ahogy a finnugrisztikai intézet is, Wittelsbach Erzsébet szülőházának utcájában talált otthonra.

A magyar nyelvtanítás intézményesített keretben is nagy múltra tekint itt vissza. Már az 1930-as években törekvés mutatkozott egy, a magyar nyelv és kultúra tanítását és tanulóit összefogó intézet, szak, szeminárium létrehozására. Haladó nyelvtudományi szemléletet tükröz már a kezdetektől a magyar ismeretek finnugor kontextusba ágyazása, kiszakítása a kortárs oktatóhelyek némelyikén tapasztalható, lingvisztikai alapokon kevésbé indokolható szlavisztika, a „keleti nyelvek” bűvköréből.

Immáron nyolcvan esztendeje szerepelnek a müncheni felsőoktatás kínálatában a magyar és finn irodalmi, illetve nyelvészeti témák, kurzusok. 1943-ban a már meglévő magyar lektorátust a finn és az észt létrehozása követte. A második világháború utáni neves professzor, dr. Julius von Farkas nemes szándéka, egy finnugor intézet létrehozása megghiúsult, legalábbis az akkori Münchenben. A tudós férfiú elképzelése végül Göttingenben, a Finnugor Szemináriumban ölthetett testet. A bajor fővárosban 1949-től Wolfgang Schlachter professzor tartott előadásokat és szemináriumokat finnugrisztikai témákban. 1963-ban az egykori tanítványból utódjává vált Hans Fromm képviselte a magyarságismeret különféle ágazatait is nagyban érintő tudományosság érdekeit. Fromm ebbéli erőfeszítései sikeresnek bizonyultak, az 1965-ös év nyári szemeszterében hivatalosan, nevében is különállóan létrejött a Finnugor Szeminárium. A szeminárium jogutódja lett az 1974-es alapítású Finnugor Intézet, majd egy újabb átalakítás után a 2001 óta működő Finnugor/Uralisztikai Intézet.<sup>1</sup> Berlint, Göttingent és Hamburgot követve München lett Németországban a negyedik egyetem, ahol finnugrisztikát oktatnak, illetve oktattak, mivel azóta a berlini egyetemen megszűnt a finnugor stúdiumok tanítása. Ennek a tanító munkának maga Fromm professzor is aktív részese volt, egészen 1987-es emeritálásáig. Az intézet vezetését azonban nem ő, hanem az alapítást követően egy szemeszteren át a budapesti egyetem professzora Erdődi József, majd az 1965/66-os tanévtől kezdve Gerhard Ganschow látta el. Az ezt követő 25 évben számos alkalommal érkeztek magyar- és finnországi vendégoktatók és kutatók a tudomány müncheni fellegrárába. Az 1989/90-es tanév tavaszi szemeszterében a kutatásaival, publikációival az intézet életében mindmáig aktívan részt vevő Ingrid Schellbach-Kopra professzor vette át az intézet vezetését, amelyet 2001-ben adott át Elena Skribnik professzornak, aki ma is legfőbb felelőse az intézmény magas színvonalú működtetésének.

---

<sup>1</sup> Ludwig-Maximilians Universität München, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Institut für Finnougristik/Uralistik. [Ludwig Maximilian Egyetem, München, Nyelv- és Irodalomtudományi Kar, Finnugor–Uralisztikai Intézet.]

Ennek a nívós oktatómunkának igen fontos eleme, hogy az intézetben a nyelvoktatást **anyanyelvi lektorok** végzik. A finn nyelvet 1961 óta tanítja finn lektor. 1965 óta magyar lektorátusnak is otthont ad a Ludwigstraße 31-es szám alatti harmadik emeleti folyosó. Az eddigi 35 év lektorai: dr. Georg Heller 1965–1989, dr. Szűcs Tibor 1989–1994, Ecsér-Kazimir Edit 1994–1999, 1999 óta Kelemen Mária.

### 3. Képzési formák és a résztvevők

A müncheni Ludwig-Maximilians Egyetemen a 2009/2010-es tanévtől kezdődően valósul meg a bolognai rendszerre, és az ezzel együtt járó osztott: BA-, illetve MA-képzésre való átállás. Ez a változás az egyetem valamennyi intézetében folyó oktatást érinti. Legjobban úgy tudnánk összefoglalni a képzési formák status quóját, hogy a Finnugor–Uralisztikai Intézetben jelenleg „párhuzamos” képzés folyik. A hallgatók többsége a „rég” rendszer követelményrendszerében tanulmányaikat még be nem fejezett, az új kategorizálásban – mivel képzési idejük meghaladja a hat szemesztert – MA-snak mondott hallgató. A tényleges MA-képzés azonban csak két év múlva indul el, amikor már BA-s diplomával rendelkezők adhatják be jelentkezésüket mesterszintű tanulmányok folytatására. Legyenek bár régiek vagy újak, a hallgatók az alábbi területeken mélyíthetik el tudásukat:

- történeti nyelvészet és a finnugor nyelvek tipológiája;
- történeti és összehasonlító finnugor nyelvtudomány;
- finnugor nyelvtörténet;
- a finnugor népek irodalma, néprajza, etnológiája és történelme.

A felsorolt kutatási, oktatási témák iránt érdeklődő finnugor szakos bárkiből válhat, nincs ugyanis felvételi vizsga, sem létszámkorlát (ún. numerus clausus). Mivel Bajorországban rendszerint egy német egyetemi hallgató három szakon folytat párhuzamosan tanulmányokat, a finnugrisztikával társítható kombinációk száma majdhogynem végtelen.

Felvett szakjai közül minden müncheni diák választ egy főszakot, amelyen a legnagyobb számú kurzust köteles elvégezni. Ahogy ebben a struktúrában megkülönböztetünk fő- és mellészakosokat, úgy egy hallgató a finnugrisztikai képzésen belül tanulhat egy nyelvet fő- vagy melléknyelvként. Döntést kell hoznia: a magyar vagy a finn nyelvet részesíti-e előnyben, tanulja-e nagyobb óraszámban, jelentkezik ahhoz kötődően több kurzusra.

A **hallgatók** listájának árnyalása azonban még így sem teljes. A nyelvórákat – az egyetemi oktatási szabályzat szerint – bárki látogathatja, aki valamely egyetem (nemcsak az LMU) vagy főiskola beiratkozott hallgatója. Ezzel a lehetőséggel élve a müncheni magyar lektorátus nemcsak a szakos hallgatóknak nyújt színvonalas nyelvoktatást és országismereti képzést, hanem azokat a más egyetemi szakokon tanuló hallgatókat is szívesen fogadja, akik érdeklődnek a

magyar nyelv és a magyar kultúra iránt; akik valamilyen oknál fogva meg szeretnék tanulni magyarul. Legyen ez az ok a másod-, harmadgenerációs lét, egy magyar ismerős, párkapcsolat, a lektorátuson bárkit szívesen fogadnak a nyelvi szintjének megfelelő csoportban, az adott kurzustól függően heti 2–4 órában. Vannak azonban olyan elkötelezett rajongói a magyar nyelvnek és az azt oktató lektornak, akik nemcsak egy, hanem több, akár három különböző szintű nyelvi órát is rendszeresen látogatnak a gyakorlás és „az ismétlés a tudás anyja” motto szellemében. A tanórák kellemes hangulatához hozzájárul ez a színes összetételű, sokféle motivációs háttérrel rendelkező diákanyag.

*„Mindig nagy megtiszteltetés számomra itt dolgozni: a diákok kedvesek, érdeklődők, az intézet közössége pedig csodálatos.”*

Szili Katalin, 2007. június 20.

#### 4. A Finnugor Intézet magyar oktatói és magyar kurzusai

A finnugristika szakon tanuló hallgatók változatos és színvonalas **magyar nyelvi és hungarológiai oktatásban** részesülnek. Tanúskodik erről az intézet magyar lektorának, Kelemen Máriának rendkívül áldozatkész nyelvoktató és kultúraközvetítő munkája. A mindenkor lektornak a nyelvi kurzusokon kívül minden szemeszterben egy ún. *Wissenschaftliche Übung*ot is kell tartania, amelynek témáját az adott lektor dönti el. Kelemen Mária esetében a téma mindig irodalom. (Néhány – már megtartott – tudományos gyakorlat címe: *Arany János balladaköltészete; A finnugor népek kultúrájának hatása a magyar irodalomra; A Nyugat és köre; A magyar irodalom európai integrációja; Ötszáz év magyar költészete; Népköltészet – műköltészet; A magyar próza remekei filmvásznon.*) Az intézet hasonlóan kiváló megbízott előadói, óraadó tanárai között Bayer Anikó társalgási magyarórákat, dr. Maráz Gabriella fordítási szemináriumokat vezet. Fordítási szemináriumaival színesítette a palettát az évek során dr. Fejér Rita is. Dr. Mátrai Ágnes magyar nyelvtörténeti kurzusokat szervezett korábban, a BA-képzés bevezetése óta ő a *Bevezetés a finnugristikába* című kötelező és alapozó tárgy felelőse. Ebben a kontextusban sok magyar vonatkozású téma is előkerül.

A müncheni Magyar Nyelvi Lektorátus **kurzuskínálata** egy tanév két szemeszterének megfelelően változatosan szerveződik. Az öt nyelvi szintet felölelő *Ungarisch I–V.* kurzusok közül a téli szemeszterben hirdetik meg kezdő nyelvtanulók részére az *Ungarisch I.* órát, amelyen a magyar kiejtés sajátosságaival és a nyelvtani alapokkal (általános ragozás jelen időben; a főnév egyes és többes száma; irányhármasság) ismerkednek a magyarul tanulni vágyók. Ez az óra a nyári szemeszterekben nem szerepel a kurzuskínálatban; ellenben a határozott igeragozással, a birtokos személyjelekkel és a magyar szóképzés sajátosságaival megismertető *Ungarisch II.* és *Ungarisch III.*, illetőleg az ezekre rá-



épülő, a HABEO-konstrukciót és a tárgyi mellékmondatot tanító *Ungarisch IV.* kurzusokat mindkét félévben meghirdetik. Az *Ungarisch V.* órát a 2010-es nyári szemesztertől vezették be azon hallgatók számára, akik tovább szeretnék mélyíteni magyar nyelvtudásukat. Ennek az órának a keretében a múlt időt és a fel szólító módot sajátítják el az érdeklődők.

A nyelvórákon segédeszközként Julianna Graetz *Lehrbuch der ungarischen Sprache* (1996) című **tankönyv**ét használják. A tanszék, az intézet profiljához illeszkedve – egyetemi finnugor oktatóhelyről lévén szó, ahol tudós kutatókat is képeznek –, ez a vaskos könyv részletesen és szisztematikusan elmerül a magyar grammatikában, a magyar nyelv struktúráját német nyelven – a kontrasztív szempontokat mindig a figyelem fókuszában tartva – apró lépésenként tárja a tanulni vágyók elé. Ez a fajta igényesség és részletgazdagság időnként sok fáradtságot jelent a tanulóknak, ahogy ezt a szerző előszavában is megfogalmazza: „Sajnos nem tudjuk ezzel a tankönyvvel az ön fáradtságos munkáját megspórolni” (Graetz 1996: 5). Az új, kommunikatív szemléletben nevelkedett gyakorló tanárokként hiányoltuk a cselekedtető, beszédkészséget fejlesztő, játékos gyakorlatokat: ilyen típusú órarészletekkel mi magunk készültünk gyakorlótanításunk során; időnként váratlan sikereket elérve. A grammatikai szabályok memorizálásához szokott, ám magyarul megszólalni nem igen bátorkodó diákokból számos alkalommal sikerült előhozni a beszélőkedvet. Tanárként egyik legnagyobb sikerélményünknek ezt a hatást értékeljük.

A nyelvi kurzusok mellett részletesebben tárgyaljuk Kelemen Mária *Bevezetés a líraelemzésbe* műértelmező szemináriumát. Ez a kurzus a *Magyar Líra*kör 2010-es folytatása. A *Líra*kör 2005-ben, a József Attila-év, illetve -szeminárium kapcsán, apropójából jött létre, és munkáját részben a konkrét irodalmi szeminárium keretében, részben attól függetlenül végezte. A *Líra*körnek mint tudományos diákkörnek egyik fő célkitűzése, hogy alkalmat adjon a magyar líra iránt mélyebben érdeklődő külföldi hallgatóknak, hogy a klasszikustól a kortárs magyar líráig behatóbban foglalkozhassanak kiemelkedő magyar művészekkel. Ugyanakkor a szöveggel való behatóbb munka megadja annak lehetőségét is, hogy a hallgatók a már meglévő nyelvismereteiket magas irodalmi szinten finomítsák. A választott versek interpretációja kedvet adhat a diákoknak új fordítások, sőt, első fordítások (!) készítésére, mindemellett publikálásra is. A szemináriumon József Attila költészete német recepciójának nyomán követéséből a hallgatók tollából tanulmány született, amely a *„Híres vagy, hogyha ezt akartad...” József Attila recepciója külföldön* (2005) című kötetben jelent meg a Balassi Intézet kiadásában, magyar nyelven.

A kurzusok anyagának kiválasztása nem feltétlenül az itthon kialakult irodalmi kánont követi, hanem egy erősen szubjektív válogatás. Kelemen Mária a diákok érdeklődését messzemenőig szem előtt tartva arra is ügyel, hogy mindig olyan vers kerüljön terítékre, amelynek létezik német nyelvű fordítása, és egy adott korszakot, stílusirányt, a magyar irodalom valamely jellegze-

tes műfaját, verstípusát reprezentálja. A 2010-es tanév nyári szemeszterében az *Einführung in die Lyrikanalyse* kurzus keretében a hallgatók olyan alkotók életművébe nyerhettek betekintést, mint Balassi Bálint, Arany János, Babits Mihály, József Attila vagy Nagy László.

Ezek az órák egészen sajátos élményt nyújtanak a magyar irodalom iránt lelkesedő, érdeklődő külföldieknek, de minket, gyakorló tanárokat is elvarázsolnak. Már az önmagában érdekes élmény, ahogyan az idegen ajkú hallgatók egy-egy magyar vers hangzásvilágától egy irodalmi vagy nyersfordításon keresztül eljutnak az értelmezésig. A versrészletekben való elmélyülés pedig szinte minden egyes órán parázs viták forrása. Különösen így van ez akkor, amikor a magyar eredeti alapján több német fordítás is készült: ezek összevetése fejleszti, finomítja a hallgatók stilisztikai-esztétikai érzékét. Páratlan siker, amikor egy-egy ilyen műértelmező óra után valamely diákban vágy támad egy újabb német változat megalkotására. A hallgatók az eredeti alapján készült fordítás(ok) ízlelgetésével, vagyis anyanyelvük és a célnyelv konfrontációja révén felfedezhetik a dolgok relativitását, sokféleképpen való megragadhatóságát is.

A nyelvek konfrontációját mind az irodalmi, mind a nyelvi kurzusokon újra és újra átélhetik a müncheni hallgatók. Ez az intenzív közös élmény hívta életre a tanórai kommunikációban a *magyar* és német (vagyis a *Deutsch*) sajátos egyvelegét, mesterséges közvetítő nyelvt: a müncheni *Maeutsch*ban megtestesülő közös wittgensteini **nyelvi játék** a kontrasztív megközelítésű nyelvtani kreativitás intellektuális motivációjára alapoz. A *Maeutsch* a két forrásnyelv szókincséből, morfológiai, szintaktikai jegyeiből, ezeknek összegyűréséből építkezik, mint a német igeképzés inkorporatív, tárgyat bekebelező magyarosítása. Mivel München az Oktoberfest városa, fontos fogalom pl. a sörözés mint „*bieren*” a hivatalos *Bier trinken* konstrukció helyett. Ha pedig magyaróra, a folyékony kenyér mellett a világhíres magyar szőlő levéről sem feledkezhetünk el. A „*weinen*” esetében *maeutschul* pszeudopoliszémiát kapunk, hiszen – ha belegondolunk – amennyiben valaki sokat borozik, annak sírás lehet a vége. Második példánk jól szemlélteti, hogy a *Maeutsch* nemcsak a nyelvtanulást megkönnyítendő nyelvi játék és humor forrása, hozzátevé, hogy jelentősége ez esetben sem lenne lebecsülendő, hanem a kultúrákövetítés nyelvtanításba csempészésének kiváló eszköze is.

A nyelvórákon kívül a kultúrákövetítés hagyományos formájában, országismereti képzésben is részesülnek a finnugrisztika szakos diákok. A BA bevezetése előtt csak néha-néha sikerült becsempészni a szűkös időkeretbe egy kis országismeretet, például az inesszív-szuperesszív oppozíció ürügyén (Debrecenben-Budapestben). Jelenleg a téli szemeszterben *Landeskunde Ungarns I.* kurzust (Magyarország földrajzáról és nemzeti szimbólumairól, nemzeti ünnepeiről) hallgathatnak a szakos diákok, illetve az órát látogató érdeklődők; a nyári félévben a *Landeskunde*-képzés folytatódik és elmélyül (*Landeskunde Ungarns II.*: Magyarország történelme, Magyarországon élő kisebbségek, nép-

rajzi és nyelvjárási régiók Magyarországon, különböző évszakokhoz kötődő magyar népszokások, magyar irodalom).

A diákoknak a tananyagot számos médium (power pointos vetítés kép- és hanganyaga, videórészletek, nyelvjárási hangfelvételek, magyar politikusok beszédei, költők versei színészek előadásában) teszi átélhetőbbé, befogadhatóbbá. Gyakorló tanárokként vetítéseket, órákat, órarészleteket mi magunk is tartottunk, így jobban elmerülhettünk saját kultúránk érdekes apró részleteiben. Az érdeklődő, további válaszokra éhes, ezért egyéni kutatást kezdeményező diákoknak szerencsére nem kell messzire menniük információkért. Az intézet **könyvtára** a finnugrisztikát és uralisztikát érintő valamennyi témakörben jelentős gyűjteménye megközelítőleg 16 000 kötetet tesz ki. Az intézet munkatársainak publikációi, a hallgatók szakdolgozatai, disszertációi, a habilitációk, illetve 43, rendszeresen járatott, különböző nyelvű folyóirat szintén megtalálható itt, továbbá az intézet két saját kiadványsorozattal is rendelkezik: *Jahrbuch für finnisch-deutsche Literaturbeziehungen. Mitteilungen aus der deutschen Bibliothek*, illetve *Veröffentlichungen des Finnisch-Ugrischen Seminars an der Universität München*. Mindezek mellett óriási hungarológiai kincsesbánya az intézettől pár lépésnyire található és Európa legnagyobb állományával rendelkező Bajor Állami Könyvtár (Bayerische Staatsbibliothek).

„Igen nagy örömmel jöttem Münchenbe, ahol kiváló munkát végeznek általában a finnugor népek, úgy a magyar nyelv és kultúra oktatásában és terjesztésében. További sikereket kívánok!”

Gerstner Károly, 2007. július 9.

## 5. Tanórán kívüli programok és színterek

Külön említést érdemelnek a nagy érdeklődésre számot tartó, tanórai kereteken kívüli ismeretszerzési „tereppek”.

A magyar lektor minden szemeszterben legalább egy **magyar filmestet** szervez: Erasmus-szemeszterünk során Mészáros Márta *A temetetlen halott – Nagy Imre naplója* című 2004-es filmjét mutattuk be a szép számban összegyűlt közönségnek, nagy sikert aratva. A korábbi években hasonló formában – figyelemfelkeltő plakáton meghirdetve, az intézet egyik tantermében a vetítéshez filmklubot rendezve – vetítették Goda Krisztina *Szabadság, szerelem*; Antal Nimród *Kontroll*; Bacsó Péter *A tanú* című alkotását és irodalmi művek filmes adaptációit (Huszárik Zoltán *Szindbád*; Szabó István *Rokonok*; Ranódy László *Pacsirta* és *Aranysárkány*, valamint Fábri Zoltán *Édes Anna* című filmjét – hogy a számos értékes alkotás közül csak néhányat említsünk).

A szokványos félévenkénti vetítések mellett időnként rendkívüli filmestekre is sor kerül. Például az emigráns létet önként vállaló Márai Sándorról szóló *Emigráns* című film bemutatójára a 2008-as Müncheneri Filmfesztivál keretében

Kelemen Mária vezetésével mintegy 10 fős intézeti delegáció vonult ki az egyik müncheni moziba.

A jelenlegi magyar lektor és az intézet könyvtárosa azonban nemcsak egy-egy speciális alkalommal – mint például egy filmbemutató – hívja fel a hallgatók figyelmét a városon és a tartományon belüli, Magyarországhoz kapcsolódó eseményekre. A müncheni Finnugor és Uralisztikai Intézet „magyar erői” hivatásuknak tekintik a jó kapcsolatok ápolását más **müncheni magyar intézményekkel**, egyesületekkel, kezdeményezésekkel, és a különböző programokat a lektorátus falain belül hirdetik. A propagáló tevékenységnek kiváló tájékoztatója az intézet által félévente kiadott *Füzet*. Ennek függelékében sok hasznos hagyományos és internetes címet találhatnak az érdeklődők, például (a teljesség igénye nélkül) a bajor–magyar kapcsolatokat ápolni hivatott *Bayerisch-Ungarisches Forum*, vagyis a *Bajor–Magyar Fórum*, a *Széchenyi-Kreis*, avagy a *Széchenyi Kör*, a müncheni *Magyar Katolikus Misszió* elérhetőségei. Kiemelten fontos és gyümölcsöző a nagy tradíciókra visszatekintő együttműködés a Magyar Köztársaság Müncheni Főkonzulátusával.

A *Füzet* közli továbbá a magyar digitális irodalmi, nyelvészeti adattárak linkjeit, a nyelvtanulást segítő internetes módszertani adattárak, honlapok címeit. De egy egyéni magyarországi utazás megszervezéséhez is informatív kiindulópont lehet a tájékoztató által a hallgatók figyelmébe ajánlott oldalak böngészése.

Hogy a magyar kultúra valóban megelevenedjen, az intézet eddig három alkalommal szervezett **tanulmányi kirándulást** Magyarországra. Ezekre a kirándulásokra a lektornak kell pályáznia részletes, a nyelvi, illetve országismereti oktatáshoz kapcsolódó programtervezettel. Ezeknél a pályázatoknál fontos a koncepció: például egy-egy földrajzi, néprajzi régió bemutatása. Ha a dékán elfogadja, akkor egy bizonyos összeggel támogatja a kirándulást. Ez általában az útiköltséget, kevesebb résztvevő esetén a szállást is fedezi. Az első kirándulásra 2006-ban került sor a müncheni magyar lektor szülővárosába, Szombathelyre. 2007-ben Budapestre, 2009-ben a Nyugat-Dunántúlra (Sárvár, Kőszeg, Velem, Ják, Szombathely) látogattak a müncheni diákok. Mindhárom kirándulás után élménybeszámoló estet tartottak (néhány órás produkcióvetítéssel, zenével, országismereti előadásokkal, magyar specialitásokból összeállított büfével), amelyekre a kollégákat, a többi hallgatót, a résztvevők hozzátartozóit és az egyetem egyéb képviselőit is meghívták. A szombathelyi kirándulásról a Finnugor Intézetben is tartottak bemutatót a diákok, a budapestiről és a nyugat-dunántúlról már az egyetemhez tartozó kulturális és tudományos központban, az ún. IBZ-ben (Internationales Begegnungszentrum der Wissenschaft München e. V.). A legutóbbi estet – amely más jellegű, mint az eddig említettek – szintén az IBZ-ben rendezték meg 2010. december 7-én, Erkel Ferenc születésének 200. évfordulója alkalmából. Erre az alkalomra a pécsi egyetem zenetörténész professzorát, dr. Lakner Tamást hívták vendégül; s e meghívás keretében Pécsset, Európa kulturális fővárosát is bemutatták.

## 6. Vendégoktatói hálózat

Az intézet minden évben finn, észt és magyar **vendégelőadókat** is fogad, akik érdekes nyelvészeti, illetőleg irodalmi témakörökben tartanak előadásokat, blokkszemináriumokat. A 2006-os tanév nyári szemeszterében például a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának vezetőjét, dr. Szili Katalint hívták meg, aki blokkszemináriumokat tartott a magyar igekötők szemantikai és morfoszintaktikai ismertetőjegyeiről. Az LMU Finnugor Intézetében legendásan kedvelt Szili tanárnőről az intézeti honlap egyik humoros áprilisi tréfának szánt tudósításában a következő megjegyzés olvasható: „*Igekötőkkel kapcsolatos bosszantó szabályok kitalált nyelvekben* kutatási projekt keretében Szili Katalin Kelemen Máriával közösen dolgoznak egy 15 kötetes munkán a Maeutsch igekötők szórendi sajátosságaival kapcsolatban” (l. az intézeti honlapon az alábbi linken:

[http://www.finnougristik.uni-muenchen.de/aktuelles/news/szili\\_april.html](http://www.finnougristik.uni-muenchen.de/aktuelles/news/szili_april.html)).

## 7. Külföldi ösztöndíj-lehetőségek a müncheni LMU Finnugor Intézetében

Az intézetben magyarul tanuló diákok nyaranta a **Magyar Ösztöndíjbizottság** támogatásával és a Balassi Intézettel együttműködésben Szegedre, illetve Debrecenbe utazhatnak, hogy nyelvtudásukat tovább bővítsék. A Szegedi Egyetem kurzusai két- vagy háromhetesek, a Debreceni Nyári Egyetem *Nyári magyar nyelv és kultúra tanfolyama* négyhetes. A nyelvtan tanítása praktikus, kommunikatív szellemben folyik: a grammatika tanulása mellett alkalom nyílik magyar dalok elsajátítására (*Tavaszi szél vizet áraszt* vagy a *Nyolc óra munka, nyolc óra pihenés, nyolc óra szórakozás*), keresztretjvényfejtésre és magyar kártyázásra is. A diákok a nyelvórákon kívül hazai közegben különféle kulturális és kulináris rendezvényeken, valamint szervezett kirándulásokon ismerkedhetnek meg nyelvünkkel és honfitársainkkal.

Az **Erasmus-ösztöndíj** keretében a müncheni Finnugor Intézet magyarul tanuló jeles hallgatói Budapesten, az ELTE Finnugor Tanszékén tanulhatnak egy félévet. Budapesten járt müncheni diákok beszámolóí szerint egy számukra új és célnyelvű környezetben az egyetemen szakmai ismereteik bővítése mellett lehetőségük volt a hétköznapok nyelvét – amit a tankönyvek soha nem tudnak közvetíteni – megismerni, megélni, tanulgatni. Ezenkívül – számunkra örömteljes erre felfigyelni – Budapest és más magyar városok és tájak varázslatos hangulatát megtapasztalva a diákok megtanulták értékelni Közép- és Kelet-Európát is. Egy ösztöndíjas hallgató például a következő gondolatot írta az intézeti honlapon közzelt tudósításában: „És mert végre saját benyomást szereztem, végre elbúcsúzhatok a sajnos még mindig széles körben elterjedt, az egykori keleti blokk országaihoz fűződő kliséktől. Miután végzek az egyetemen, el tudom képzelni, hogy Magyarországon éljek és dolgozzam”.

## 8. Személyesen egy szemeszterről

Ahogy a müncheni finnugrisztika szakos diákok Erasmus-ösztöndíjjal Budapesten tanulhatnak, úgy az ELTE magyar mint idegen nyelv szakos hallgatóinak is lehetőségük van ugyanilyen ösztöndíjjal egy szemesztert Münchenben tölteni. E cikk szerzőiként is elmondhatjuk, hogy tapasztalatainkat egy ilyen kihagyhatatlan müncheni lehetőségéből merítettük. 2010 áprilisától július végéig 4 hónapot töltöttünk el Bajorország fővárosában, a Ludwig-Maximilians Egyetem Finnugor Intézetében nyelvtanár gyakornokként Kelemen Mária kiváló mentor-tanári vezetése alatt. E cikk utolsó fejezetében a kultúraközvetítés egy sajátos, kötetlen formájáról és ehhez fűződő személyes élményeinkről számolunk be.

## 9. Tudósítás a Magyar Estről

„Magyaros multság sok meglepetéssel” – így hívogatta a müncheni finnugrisztika diákokat rendezvényünk magyaros virágmotívumra szerkesztett, színes plakátja.

A **Magyar Est**et Erasmus-félévünk és egyben müncheni diákjaink magyar vizsgáinak lezárásaként, búcsúzó foglalkozásként, kötetlen találkozó formájában képzeltük el, szerveztük meg, és az intézet diákjain kívül az intézet vezetőjét, munkatársait, továbbá saját családtagjainkat, barátainkat, hozzátartozóinkat is meghívtuk.

Magyaros vendégszeretetet idéző hangulatot varázsoltunk a Finnugor Intézet legtágasabb tantermében: palacsintától, pogácsától, kolbászos és szalámis kenyértől, továbbá pálinkától roskadozó büféasztalt terítettünk meg: így vártuk a magyar kultúra iránt érdeklődőket. A megnyitó köszöntő után a félév során készült tanórai és születésnapokat ünneplő fényképekből készített zenés-videós prezentációval teremtettünk kellemes, családias légkört, majd pálinkával kínáltuk a vendégeket. A hungarikum élvezetének percei után 4-5 fős csoportokba szerveztük a diákokat, és egy Magyarországgal kapcsolatos, humoros-élvezetes vetélkedővel készültünk számukra. Szemléltetésül az estre összeállított kvíz kérdései közül néhányat a *Függelék*ben közlünk.

A kvízben elért eredmények kihirdetése után újabb kreatív megmértetés következett: a csoportoknak különböző magyar katalógusokból kivágott ötletadó képek segítségével a „*Miért érdemes magyarul tanulni?*” kérdésre válaszoló óriásplakátot kellett készíteniük. Az alábbiakban a külföldi diákok alkotásai-ból készítettünk egy kollázst:



A csoportvetélkedő vidám feladatai után – mivel úgy véljük, minden alkalmat érdemes megragadni az ismeretterjesztésre – meglepetéssel zártuk az eset: egyikünk szilágysági magyar népviseletben hirdette ki a vetélkedő végső eredményét, mesélve a vendégeknek erről a tájegységről, illetőleg bemutatva a szilágysági népviseleti ruhadarabok sajátosságait.

A diákok kreatív kezdeményezésére már a szemeszter alatt megalakult a három gyakornok tevékenységét összefogó és szimbolizáló *ÉDK-műhely*, amely elnevezéshez keresztnevük kezdőbetűjét kölcsönözték a tagok. A félév utolsó közös munkájaként és a Magyar Est zárásaként e cikk szerzőtriója is emléket hagyhatott a Finnugor–Uralisztikai Intézet vendégkönyvében, amely – mint azt a tanulmányban közölt két idézet is példázza – valóságos kincsesára a Münchenbe látogató oktatók és hallgatók gondolatainak. Mi így búcsúztunk:

*Az ÉDK Produkció bemutatja:  
Élménygazdag szemesztert tölthettünk itt,  
Diákjainkat és Kelemen tanárnőt soha el nem feledve  
Köszönünk mindent, TÉNYLEG és a miénkhez hasonló feledhetetlen  
jéleveket kívánunk szeretettel!*



## 10. Összefoglalás

Szakmai és személyes információ- és élménymorzskáinkkal igyekeztünk olvasóink elé tárni egy nagy múltú, kiemelkedően színvonalas, eleven kultúrákövetítő intézmény tevékenységét és a 20–30 ezres magyar lakosságú bajor fővárosban vállalt misszióját. A müncheni Finnugor–Uralisztikai Intézet működése egyben felhívja a figyelmet arra, hogy a sokrétű kultúraápolás feltétele – a lelkiismeretes munkán túl – a szerteágazó kapcsolatrendszer és a hatékony intézményközi együttműködés. A sikeres kapcsolati hálózat fenntartásához, bővítéséhez szükségesek a kezdeményezések, az ösztöndíjprogramok, a pályázatok támogatása – minél szélesebb körben. Ahogyan ez megvalósul sokszínű kultúránk nyugat-európai titkos fellegrárában.



További információk, tájékoztatás, aktualitások az intézeti honlapon:  
<http://www.finnougristik.uni-muenchen.de/index.html>

## Irodalom

Elmer István 2000. *Nyugati missziók elfelejtve?* <http://www.katolikus.hu/ujember/Archivum/regiek/Archivum/20000206/08/01.html>

Graetz, Julianna 1996. *Lehrbuch der ungarischen Sprache*. Hamburg: Buske Verlag.

## Függelék

### 1. Melyik nem magyar édesség?

*Welche Süßigkeit ist nicht echte ungarische Spezialität?*

- 1) szaloncukor                      2) túró rudi                      3) palacsinta

### 2. Melyik a legjobb osztályzat Magyarországon?

*Welche Note ist die beste in Ungarn?*

- 1) 1                                      2) 5                                      3) 10

### 3. Hány magyar nemzetiségű, ill. magyar származású Nobel-díjas van?

*Wie viele ungarische oder ungarische Wurzel habende Menschen haben den Nobelpreis bekommen?*

- 1) 12                                      2) 17                                      3) 19

### 4. a) Hány borvidék van Magyarországon?

*Wie viele Weinregionen sind bei uns?*

- 1) 5                                      2) 7                                      3) 9

### b) Mennyi bort készítenek Magyarországon évente?

*Wie viel Wein wird in Ungarn produziert pro Jahr?*

- 1) 2,5 ezer hektoliter              2) 3,8 ezer hektoliter              3) 4,6 ezer hektoliter

### c) Hány magyar borfajtát ismertek? Soroljátok fel!

*Wie viele ungarische Weinsorgen kennt ihr?*

**5. Melyik szó magyar eredetű?**

*Welche Wörter stammen aus der ungarischen Sprache?*

hallo, Salami, Kutsche, Gulash, Palatschinken, Platz, Generation, Tschikosch

**6. Milyen pálinkát ittatok? Milyen kolbászt ettetek?**

*Was für einen Schnaps und Wurst habt ihr geschmeckt?*

**7. Körülbelül hány magyar él Münchenben?**

*Ca. wie viele ungarische Leute leben in München?*

1) 5–10 ezer

2) 15–20 ezer

3) 20–30 ezer

**+1: Kinek vannak magyar gyökerei a következő hírességek közül?**

*Wer haben ungarische Wurzel aus diesen berühmten Persönlichkeiten?*

*Albrecht Dürer, David Merlini, Rihanna, Estée Lauder, David Hasselhoff, Nicolas Sarkozy, Peter Falk, Tom Lantos, Henry Kissinger, Uri Geller, Arnold Schwarzenegger, Tony Curtis, Michael Phelps, Béla Réthy, Victor Vasarely, Jackie Chan, Milan Kundera, Katy Perry*

Illés-Molnár Márta\*

## A MAGYAR MINT SZÁRMAZÁSI NYELV MÓD- SZERTANÁHOZ

A magyar nyelv és kultúra átadása szórványban élő  
iskoláskorúaknak\*\*

### 1. Bevezetés

**A** mikor az anyanyelv vagy egy idegen nyelv tanításának módszertanáról beszélünk, tanítási stratégiák, lehetőségek színes palettáját látjuk magunk előtt. Számos kipróbált módszer, didaktikai eszköz áll a rendelkezésünkre, melyek közül a követelményeket, valamint diákjaink egyéniségét és szükségletét szem előtt tartva válogathatunk. A minták, ötletek sokasága újabb és újabb megoldások kidolgozására sarkall minket. Ugyanez a helyzet a többi általános képzésben állandósult műveltségterülettel, az ún. közismereti tárgyakkal (mint például irodalom, történelem, művelődéstörténet, földrajz stb.) is.

A *magyar mint származási nyelv* tantárgynak jelenleg nincs módszertana, ahogy nem is iskolai tantárgy, jóllehet magyar származásúakat szerte a világon tanítanak magyarra. A fogalom létezik, többen is kísérletet tettek a meghatározására, ám konszenzus még nem alakult ki róla. A jelen tanulmánynak szintén nem a feladata a származási nyelv meghatározása, mégis érin-  
tenem kell a kérdést, mivel értelmezésére mindenképpen szükségünk van, hogy hozzá tanítási, tanulási módszereket, stratégiákat rendelhessünk.

Dolgozatomban a németországi magyar diaszpóra vonatkozásában vizsgálom a magyart mint származási nyelvet, egyúttal bemutatom oktatásának egy általam reálisnak tartott, saját pedagógiai gyakorlatomban is alkalmazott felépítését, tanulásának és tanításának lehetséges struktúráját.

---

\* Illés-Molnár Márta, PhD hallható, ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola;  
e-mail: marta\_illes@hotmail.com

\*\* Ezúton kívánok köszönetet mondani Szili Katalinnak a jelen tanulmány és az ezt előkészítő dolgozatok kéziratához fűzött értékes megjegyzéseiért, egyúttal doktori tanulmányaimban való támogatásáért.

## 2. A származási nyelv fogalmához

Származási nyelvről akkor beszélünk, amikor az egyén (születésétől vagy gyermekkorától) olyan nyelvi (makro)környezetben él (és nevelkedik), amely nem szülei (vagy egyik szülője) anyanyelve. Egyes nyelvészek a származási nyelvet az idegen nyelvek csoportjába sorolják, mások a származási ország nyelvével azonosítják, megint mások a származási nyelv és az anyanyelv közé egyenlőségjelet tesznek (Illés-Molnár 2009b: 59).

### 2.1. Az anyanyelvtől az idegen nyelv felé vezető úton

Az anyanyelvi teljességen egy nyelv biztos tudását és használatát értjük. Anyanyelvét az ember elsőként sajátítja el, az idegen nyelvet – legtöbbször az anyanyelv segítségével – tanulja. Általában az anyanyelvünkön beszélünk a legtöbbet, a legjobban és a legszívesebben. A németországi magyar diaszpóra első generációjának, tehát azoknak, akik Magyarországról, illetve Magyarország jelenlegi határain kívüli őshonos magyar vidékekről felnőttként Németországba költöztek és ott letelepedtek, az anyanyelve a magyar nyelv.

A magyar nyelv a magyarság második generációjától számítva tudásának mértékében és használatának fokában az egyének nyelvi életében – legkésőbb az iskoláskortól kezdve – a második helyre kerül. Ők születésüktől vagy gyermekkoruktól fogva a német nyelvi (makro)környezet tagjai, német nyelven végzik iskoláikat, két kultúrában szocializálódnak. Lényeges különbségek mutatathatók ki aszerint, hogy milyen családokból származnak, például magyar vagy vegyes házasságokból születettek-e, milyen a család nyelve, milyen nyelven és az egyes nyelveken milyen gyakorisággal beszélnek szüleikkel (Illés-Molnár 2010a: 9–10). A magyarság második (esetleg harmadik) generációjának tagjainál azonos jelenség, hogy minél magasabb iskolai osztályokba kerülnek, annál nagyobb német nyelvi (és kulturális) dominanciára tesznek szert.

A magyar diaszpóra második generációjától kezdve az egyén életében a magyar nyelv nem a kommunikáció elsődleges eszköze, használata a mindennapok német nyelvhasználatához viszonyítva csekély: főként a család mikrokörnyezete, illetve időszakos magyar összejövetelek és a magyarországi tartózkodások adnak lehetőséget a gyakorlására. A magyar származású kisgyermek és tanulók számára ettől függetlenül (a legtöbb esetben) nem idegen nyelv, bárhol is helyezkedjen el nyelvtudásuk az anyanyelvtől az idegen nyelv felé vezető úton. Néhány esetben előfordul persze, hogy a szülő egyáltalán nem adta át anyanyelvét gyermekének. A nyelvtanítás mikéntje ekkor teljesen a magyar mint idegen nyelv módszertanának kérdéskörébe tartozik, aminek taglalása nem tárgya jelen munkámnak.

## 2.2. A nyelvi fenomén értelmezése

Felgyorsult világunkban az emberek gyakori helyváltoztatásának következtében alakult ki az új nyelvtudási mód, a származási nyelv. Meghatározásomban a Berni Magyar Nagykövetség kiadásában, Parragi László (2003) fordításában megjelent Szülőföldi Nyelv és Kultúra oktatásának kerettantervére támaszkodom, mely szerint a származási nyelv a kivándorlók eredeti országának a környezeti vagy hivatalos nyelve. Erről a nyelvváltozatról a bevándorlók nyelvhasználatának vonatkozásában a második generációtól számítva beszélhetünk.

A származási nyelv kifejezés tehát a magyar diaszpóra második generációjától válik szükségessé. Amint azt a 2.1. fejezetben is írtam, a magyar diaszpóra gyermekei legkésőbb az iskoláskortól kezdve dominánsan német kétnyelvűvé válnak. Ez érvényes azokra, akik családjukban kétnyelvűekként szocializálódtak, s érvényes a német iskolát kezdő egynyelvű magyar gyermekekre is. Elméleti kutatásaim során a származási nyelv leírása az egyén vonatkozásában a Skutnabb-Kangas-féle anyanyelv-meghatározást követve (1977: 13) nagyon sok fejtörést okozott. A magyar mint származási nyelv kategória – mint azt a megnevezés is mutatja – a származás szempontjából az egyén anyanyelve. Az azonosulás szempontjából – beszéljünk a belső és a külső azonosulásról egyaránt – szintén lehet az egyén anyanyelve, azonban ez nincs mindig így. Mint ahogy az anyanyelv és az első nyelv közé, úgy a származási nyelv és az anyanyelv közé sem tehetünk minden esetben egyenlőségjelet. Minden anyanyelv származási nyelv, de nem minden származási nyelv anyanyelv (Illés-Molnár 2009a). A diaszpóra többedik generációjától a magyar nyelvet az egyén nyelvi életét nézve értelmezhetjük anyanyelvként, de egyik anyanyelvként és/vagy származási nyelvként is. A nyelvtudás fokát, a nyelv használatának mértékét, valamint társadalmi szerepét tekintve a vizsgált esetben az egyén első nyelve a német.

Ahhoz, hogy a magyar nyelvet (ha nem is anyanyelvként, de legalább) származási nyelvként értelmezzük, különbséget kell tennünk az első nyelv és az elsőként megtanult (elsajátított) nyelv között. A származási nyelvet beszélő gyermekeknek rendelkezniük kell bizonyos fokú (elsőként megtanult) magyar nyelvi kompetenciával. Ez azt jelenti, hogy a magyar nyelvet születésük pillanatától fogva hallaniuk, majdan beszélniük kell. Véleményem szerint ugyanis a magyar nyelvi (alap)kompetencia aktiválásával tudjuk a magyar nyelvi (és kulturális) ismereteket (sok esetben az idegen nyelv módszertanának segítségével) úgy fejleszteni, hogy stabil magyar–német kétnyelvűség alakuljon ki.

Értelmezésemben a származási nyelv az (egyik) elsőként megtanult nyelv, melyet tudásának fokában és használatának mértékében megelőz a makrokörnyezet, azaz a társadalom nyelve.

### 3. A származási nyelv taníthatósága

Amikor a magyar mint származási nyelv oktatásáról beszélek, a magyar mint származási nyelvet az egyén vonatkozásában az előző pontban leírtak szerint, a társadalom vonatkozásában pedig mint nyelv- és oktatáspolitikai definíciót használom. Mivel a németországi közoktatás nyelve a német, a Németországban élő magyar származású tanulók iskolai első nyelve a német. Ezt követi az első, a második stb. idegen nyelv. Ebben az összefüggésben a magyar mint származási nyelv a német első nyelv után következik, és megelőzi az idegen (tanult) nyelveket.

„A származási nyelv tudásának fokában és funkciójában az anyanyelv és az idegen nyelv között helyezkedik el, amennyiben az anyanyelvet a legtöbbet és a legjobban beszélt nyelvként, az idegen nyelvet pedig egy nem ismert vagy tanult nyelvként határozzuk meg” (Illés-Molnár 2009b: 62). Általános nézet, hogy az anyanyelvet elsajátítjuk, az idegen nyelvet tanuljuk. Iskolai tanulmányaink során az anyanyelvet egyúttal tanuljuk is, elég csak a számtalan új fogalomra, kifejezésre gondolnunk, melyet anyanyelvünk segítségével sajátítunk el az egyes tantárgyak tanulása során.

Egy magyarországi iskolarendszerben tanuló diák 17-18 éves koráig tanulja az anyanyelvét. Ezért is hallgatom csodálkozva, ha a magyar diaszpórába tartozó szülők úgy nyilatkoznak, hogy a gyermekeknek nem kell magyar közösségbe, magyar iskolába járniuk, hiszen úgyis tudnak magyarul. Ők ekkor a családon belüli mindennapi kommunikációra gondolnak. Jóllehet a családon belüli magyar nyelvű kommunikáció a feltétele a magyar nyelvi kompetencia kialakulásának, a magyar nyelv anyanyelvi szintű tudásának megtartásához nem elegendő: „A magyar származási nyelvet tanulóknak nem kell kiegyensúlyozott kétnyelvűeknek vagy két anyanyelvűnek lenniük. A kétnyelvűség azonban feltétel. A magyar nyelvet a gyermekeknek (...) rendszeresen és biztosan kell használniuk ahhoz, hogy az iskoláskor kezdetével már legyen olyan magyar nyelvi kompetenciájuk, amelyet fejleszteni lehet” (Illés-Molnár 2009a).

#### 3.1. A magyar mint származási nyelv tantárgyként

A magyar mint származási nyelv oktatása, amint ezt neve is jelzi, mindenekelőtt magyar nyelvi képzés. Bár módszertanában jelen kell, hogy legyenek a magyar mint idegen nyelv tanításának eszközei is (hiszen az anyanyelv és az idegen nyelv között helyezkedik el), a származási nyelvet azonban semmiképpen nem kezelhetjük idegen nyelvként. A származási nyelvet beszélő iskoláskorúaknak – még ha nem is tartják a magyart anyanyelvüknek – nincs idegennyelv-tudatuk. A már meglévő kompetenciájuk tágítására (és a magyar kulturális kompetencia kialakításához) használjuk fel a magyar (vonatkozású) kulturális ismereteket, mivel ezek átadásával egyidejűleg erősíthetjük a nyelvi kompetenciájukat is (Illés-Molnár 2009a).

Szili Katalin tanulmányában (2009: 15) összefoglalja a nyelv és a kultúra szoros kapcsolatáról szóló nézeteket: „a nyelv történelmi képződmény, társadalmi produktum, amely mélyen beépül az őt létrehozó közösség világába. Az egyén az anyanyelv elsajátításával a közösen birtokolt világlátást, hiteket, hiedelmeket, érzelmi attitűdöket, értékeket (axiológiai rendszereket) stb. is magáévá teszi, ebből következően a minél teljesebb megértés lehetősége leginkább az azonos nyelvet beszélő és kultúrájú embereknek adatik meg, mert egyfelől közös emlékezetet, tudást, tapasztalatokat jelenítenek meg a nyelv segítségével, másfelől a beszédet teljesen érthetővé az együtt birtokolt kultúra teszi számukra.” Ahhoz tehát, hogy a magyar diaszpóra többedik generációi „azonos nyelvet beszéljenek” mind egymással, mind az anyaországi magyarsággal közös tudást, tapasztalatokat kell szereznüök.

A közös tudás kérdésköre ráirányítja a figyelmet az identitás kérdéseire is, ezért meggyőződésem, hogy a *magyar mint származási nyelv tantárgynak* a magyar identitás kialakítása, erősítése is a feladata. A németországi magyar szórvány nagyon összetett. Nem állíthatjuk, hogy létezik kollektív tudat, hiszen az egyes bevándorló hullámok közös emlékezete eltérő tartalmú. Kollektív tudásról azonban az első nemzedékek esetében beszélhetünk, mivel az ő közös jellemzőjük, hogy (a legtöbben) magyar iskolarendszert látogattak. Nekik tehát van „közös múltjuk”, amire emlékeznek, és ezek a közösségi emlékek, valamint a közös magyar kulturális tudás megteremtik a hovatartozás érzését, amit identitásnak neveznek (Szőnyi 2006: 177).

Szőnyi György Endre (2006: 176–190) a magyar mint idegen nyelv-oktatás akapcsán jelöli ki a magyar kultúra súlypontjait, melyeket a nyelvtanárnak (hungarológusnak) közvetítenie kell. Különös hangsúlyt fektet a magyar történelemre, felsorolásában szerepel a magyar irodalom, a népművészet, a képzőművészet, a filmművészet, a zene, felsorakoztatja a magyar tudósokat, feltalálókat. Bizonyos kulturális tudásnak ugyanis bele kell épülnie a magyart mint idegen nyelvet tanulók kommunikatív kompetenciájába, hangsúlyozza Szili is (2005: 45), a magyar származásúak ideálisnak gondolt magyar nyelvi kompetenciájába pedig mindenképpen, tehetjük hozzá.

Szili Katalin (2005: 48) elkülöníti a hagyományos értelemben vett kultúrát (az adott közösség kiemelkedő szellemi, anyagi és művészi alkotásai) az antropológiai kultúrától. Az utóbbi tudással bírnia kell a közösség tagjainak ahhoz, hogy abban sikeresen boldoguljanak. A mi szempontunkból ez azt jelenti, hogy tudjanak a nyelvvel a közösség elvárásának megfelelően bánni, tudjanak kérni, köszönni, sajnálkozni úgy, ahogy „kell”. A magyar mint idegen nyelv tanításában az antropológiai kultúrának van nagyobb szerepe. Véleményem szerint a magyar mint származási nyelv oktatásában ugyanakkora súllyal kell, hogy bírjanak a „klasszikus” kulturális ismeretek, mint a mindennapi kultúrához tartozók.

### 3.2. Egy nyelvi és kulturális tananyagtervezet

A magyar nyelv és kultúra tananyagát a középiskolai szakaszban (az 5.-től a 12/13. osztályig) három műveltségterületben jelölöm meg: művelődés és kultúra, ember és társadalom, ember és természet. A műveltségterületek alá tartoznak az úgynevezett ismeretmodulok. A modulokon belül vannak a témakörök, melyeknek témái a megjelölt műveltségterületekben realizálódnak. Egy-egy ismeretmodul egy-egy ismeretkör: nyelvtani ismeretek, irodalmi ismeretek, történelmi ismeretek, művelődéstörténeti ismeretek és földrajzi ismeretek (1. *Melléklet*). Az általam megadott ismeretmodulok megfelelnek a magyarországi közoktatásban is megjelenőknek. Úgy gondolom, a származásnyelv-tanulók szempontjából nemcsak a nyelvi ismereteken keresztül lehet megközelíteni a kulturális ismereteket, hanem a kulturális ismeretekből is nyithatunk a nyelvhasználat felé.

Szili Katalin a *Szavak dialógusa* című írásában (2009) a különböző nyelvek szókincsében fellelhető jelentésbeli különbségeket mutatja be. Két nyelv „azonos” szavai között teljes megfelelésről ritkán beszélhetünk. Szili az elemzéséből tudatosan kizárja az egyértelműen szociokulturális töltettel bíró szavakat, szókapcsolatokat, tulajdonneveket és reáliákat, mivel ezeket a szociokulturális komponensekkel bíró nyelvi egységeket a kontrasztív nyelvészet alaposan elemezte már (2009: 16). A magyar mint származási nyelv tanításakor nagyon fontosnak tartom, hogy ezeket is górcső alá vegyük. A származási nyelv tanulóinak van magyar grammatikai tudásuk, a mindennapi magyar nyelvhasználat során a magyar és a német nyelv szókincsében, kifejezéseiben jelenlévő eltérések nem okoznak nekik komoly problémát. Ha aktív szókincsükben nincsenek is jelen, általában értik a különféle szókapcsolatokat, mint például *esküdt ellenség, ég és föld; agyoncsapja az időt, a lelkére köt*. A mindennapi magyar nyelvű kommunikációban azonban sokkal kevesebb lehetőségük nyílik arra, hogy megismerjék, osztályozni, csoportosítani, nemkülönben helyesen használni tudják a szociokulturális töltettel bíró magyar kifejezéseket, helyzetmondásokat vagy akár a magyar közmondásokat. Véleményem szerint épp ezeknek a nyelvi jelenségeknek az elmélyítése segítheti őket a különféle jelentésbeli eltérések további feldolgozásában.

A következő táblázatban a jelen fejezet elején bemutatott ismeretkörök alapján csoportosítok néhány szociokulturális jelentőségű magyar nyelvi egységet. Úgy gondolom, hogy az alábbi kifejezések, mondatok jelentése nem érthető meg a hozzájuk tartozó „háttér-információ”, azaz kulturális ismeretek nélkül.



**1. táblázat**  
 Szociokulturális nyelvi egységek a magyar  
 mint származási nyelv tantárgy ismeretköreibben

ISMERETKÖR	SZOCIOKULTURÁLIS NYELVI EGYSÉG	LELŐHELY, FORMA
nyelvtani	<p>éles a nyelve, a vérében van,            kibeszéli a lelkét,            Amilyen az „adjonisten”, olyan a            „fogadjisten”.</p> <p>Okos enged, számár szenved.            Gyerek még az idő.            Nem vagy cukorból!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szólások</li> <li>- közmondások</li> <li>- helyzetmondatok</li> </ul>
irodalmi	<p>Egyszer volt Budán kutyavásár.</p> <p>Ember küzdj és bízva bízzál!</p> <p>Ej, ráérünk arra még!</p> <p>Ej, mi a kő, tyúkanyó kend!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mátyás királyról szóló történetek</li> <li>- Madách Imre: <i>Az ember tragédiája</i></li> <li>- Petőfi Sándor: <i>Pató Pál úr</i></li> <li>- Petőfi Sándor: <i>Anyám tyúkja</i></li> </ul>
történelmi	<p>Nem hajt a tatár!            Rossz szomszédság, török átok.            Több is veszett Mohácsnál.            Nem enged a negyvennyolcból.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tatárjárás</li> <li>- török hódoltság</li> <li>- a Mohácsi csata</li> <li>- 1848-49.</li> </ul>
művelődés- történeti	<p>Hol volt, hol nem volt...            Három a magyar igazság.            Pünkösdi királyság.            A kecske is jóllakjék, a káposzta            is megmaradjon.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- népmesei fordulat</li> <li>- népszokás</li> <li>- találós kérdés</li> </ul>
földrajzi	<p>Duna, Tisza, Rába, Száva, törjön            ki a lába szára!            Ki a Tisza vizét issza, vágyik            annak szíve vissza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mondóka</li> <li>- népdal</li> </ul>

Amint az a táblázatból is látszik, az irodalmi, történelmi, művelődéstörténeti vagy földrajzi „háttértudás” nélküli szólásokat, helyzetmondásokat és közmondásokat a nyelvtani ismeretek csoportjába soroltam. Fontosnak tartom, hogy a magyar nyelvi ismeretekben belül különös jelentőséget tulajdonítsunk ezeknek az állandósult szókapcsolatoknak. A szókapcsolatok természetesen megjelennek a különböző irodalmi művekben, mint ahogy a többi ismeretkör anyagában is. Amint azt írásom mellékletében is láthatjuk, a művelődéstörténeti elég széles kategória. Tulajdonképpen értelmezhetjük úgy is, hogy a magyar nyelvi műveltség egyes egységei alkotják ezt az ismeretkört, majd ebből származtathatjuk a további alcsoportokat.

A tananyag kiválasztásakor törekednünk kell arra, hogy a kulturális ismeretek egyúttal a nyelvi képességek, a nyelvtudás és a nyelvhasználat fejlesztéséhez is hozzájáruljanak. Az úgynevezett tantárgyi integráció módszerével, azaz az egyes ismeretkörök ötvözésével tovább finomíthatjuk a tanulók magyar nyelvi kifejezőképességét. A tananyagot pont azért rendezem a magyarországi közoktatásban is megjelenő tanegységek szerint, hogy a közvetítendő ismereteket a tanár önmagukban lássa, s azokat, illetve azok témáit a tanulók igényei és egyéb külső tényezők (így például a rendelkezésre álló idő) szerint csoportosíthassa, vonhassa össze. Álláspontom szerint ezzel, vagy ehhez hasonló alapstruktúrával kell nekifognunk a magyar mint származási nyelv módszertanának kidolgozásához. A modulterképben megjelölt ismeretegyüttesekhez kívánom hozzárendelni a nyelvismerteti követelményeket. A jól körülhatárolt ismeretegyüttesek és a bennük megjelölt témák ugyanakkor kellő alapot nyújthatnak a kétnyelvű tanulók nyelvi és kulturális fejlesztésében lényeges kontrasztív megközelítéshez, esetünkben a magyar és a német nyelvi és kulturális sajátosságok párhuzamba állításához.

A mellékletben közölt modulterkép a középiskolai oktatás egységét 2-2 évfolyamot magába foglaló szakaszokra osztja. A szakaszok megnevezése és kijelölése a németországi általánosan képző iskolák rendszerét veszi figyelembe. Az általános iskolát a 4., a középiskola első szakaszát a 9/10., a középiskola felső szakaszát a 12/13. osztályban zárja. Az egyes iskolai szakaszok a tanulók létszáma és életkora arányában, illetve magyar nyelvi kompetenciájának és tudásának figyelembevételével átjárhatók. A modulterkép megadja a magyar mint származási nyelv tantárgy kánonját, melyhez óraszámokat is javasol. Az ebből továbbfejlesztendő tanterv tartalmazza majd a modulkapcsolódási pontokat is, melyek segítségével az egyes ismeretkörök egymásba fűzhetők és tovább bonthatóak lesznek. A tananyaghaló a tananyagot két évfolyamos egységekbe rendezi, az ajánlott óraszám ennek megfelelően egységenként 210 óra, ami évente 105 óra. Ez a 35 hetes tanítási évben átlagosan heti 3 órát jelent.

## 4. Összegzés

A magyar nyelv tudása nélkül nem lehet teljességében megismerni a magyar kultúrát, a magyar kultúra ismerete nélkül nem teljes a nyelvtudás. A nyelv és a kultúra egymástól elválaszthatatlan, gondoljunk csak a mindennapi beszédünkben fel-felbukkanó szólásokra, hasonlatokra. A magyar történelem ismerete nélkül hogy értenénk meg például a „*Nem hajt a tatár!*”, „*Nem enged a negyvennyolcból.*”, „*Rossz szomszédság török átok.*” vagy hagyományismeret híján a „*pünkösdi királyság*” kifejezéseket. A magyar kulturális és nyelvi kompetencia fejlesztését a magyar kulturális ismeretek (nyelvtani, irodalmi, történelmi, művelődéstörténeti, földrajzi) integrációjával látom megvalósíthatónak a magyar származási nyelv tanításában. A magyar nyelvi ismereteket tehát a magyar kulturális ismeretekkel fejleszthetjük. A kulturális ismeretek közé sorolom természetesen a kommunikációs kultúrát is.

## Irodalom

- Illés-Molnár Márta 2009a. Minden anyanyelv származási nyelv, de nem minden származási nyelv anyanyelv. Gondolatok a németországi magyarság (anya)nyelvpedagógiájához. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. (<http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=191>), lásd még: <http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>. [Letöltve: 2010. 06. 12.]
- Illés-Molnár Márta 2009b. Anyanyelv és idegen nyelv között félúton. A magyar nyelv oktatása és a németországi magyar diaszpóra. *THL*<sub>2</sub> 1-2: 58-65, lásd még: <http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>.
- Illés-Molnár Márta 2010a. A magyar mint származási nyelv - Németországban. Az 5. Félúton Konferencián (ELTE BTK, 2009.04.23.) elhangzott előadás írott változata. In: Illés-Molnár Márta, Kaló Zsuzsa, Parapatics Andrea (szerk.): 2010. *FÉLÚTON 5*. Az ötödik Félúton konferencia (2009) kiadványa. <http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk09/>, lásd még: <http://www.ungarischunterrichtkarlsruhe.de/publi-cisztika.html>. [Letöltve: 2010. 06. 12.]
- Illés-Molnár Márta 2010b. A németországi magyar diaszpóra nyelvhasználatáról. *Nyelvünk és Kultúránk* 161: 61-74, lásd még: <http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>.
- Parragi László (ford.) 2003. *Kerettanterv. Szülőföldi Nyelv és Kultúra (SZNYK) oktatás*. Ungarische Fassung. Bern, Magyar Köztársaság Nagykövetsége. [http://www.vsa.zh.ch/file\\_uploads/bibliothek/k\\_214\\_SchuleundMigration/k\\_242\\_LehrerinnenundBehrd/k\\_353\\_HSK/k\\_543\\_RahmenlehrplanHSK/2551\\_0\\_ungarisch.pdf](http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_214_SchuleundMigration/k_242_LehrerinnenundBehrd/k_353_HSK/k_543_RahmenlehrplanHSK/2551_0_ungarisch.pdf). [Letöltve: 2009. 01. 03.]
- Sku[n]tnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Szili Katalin 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL*<sub>2</sub> 1: 44-53.
- Szili Katalin 2009. A szavak dialógusa. *THL*<sub>2</sub> 1-2: 15-27.
- Szónyi György Endre 2006. A magyar kultúra súlypontjai. In: Hegedűs Rita-Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar Nyelvmester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 176-190.

## Melléklet

A magyar mint származási nyelv tantárgy modulterképe a középiskolák 5–12/13. osztályában

5–6. évfolyam

Modul	<b>Témakör</b> Téma	Óraszám
<b>1. Nyelvtani ismeretek</b>		
	<b><u>Hangtan, helyes kiejtés</u></b> A magyar ábécé és a betűrend; A magyar nyelv hangállománya; A hangsúlyozás, a hanglejtés.	12
	<b><u>A magyar helyesírás</u></b> A magyar helyesírás szabályai; Helyesírási gyakorlatok.	20
	<b><u>Szótan</u></b> A magyar nyelv szókészlete, a szóelemek; A jövevényszavak.	8
	<b><u>Mondattan</u></b> A mondattípusok, a mondat szerkezete.	8
	<b><u>Szövegtan</u></b> A szöveg szerkezete; A szöveg kidolgozása.	8
	<b><u>A magyar nyelv története</u></b> A nyelvek típusai; A magyar nyelv eredete; A jövevényszavak; Nyelvemlékeink.	8
	<b><u>Közlés, közlésfolyamat, kommunikáció</u></b> A kommunikáció; Nyelvhelyesség, nyelvhasználat.	8
<b>2. Irodalmi ismeretek</b>		
	<b><u>A magyar népköltészet, a mondák és a legendák</u></b> A dal, a mese, a legenda és a monda; A magyar népdal; Magyar szólások, közmondások; A magyar népmesék; A magyar legendák; Régi magyar mondák; Magyar mondák a török világból és a kuruc korból.	20
	<b><u>A magyar gyermek és ifjúsági irodalom</u></b> Versek gyermekeknek; Regények gyermekeknek.	20

3. Történelmi ismeretek		
	<p><b><u>A magyar nép vándorlása és a honfoglalás</u></b> A magyar nép eredete; A magyar nép vándorlása; A honfoglalás; Árpád alatt elfoglalt területek; A magyar fejedelmek I. Istvánig; A honfoglalás előtti magyarság kultúrája; A magyarság kapcsolata más népekkel, kultúrákkal.</p>	20
	<p><b><u>Magyarország az Árpád-korban</u></b> Szent István és az államalapítás; Az Árpád-házi királyok; Társadalom és kultúra az Árpád-korban; A magyarság Európában.</p>	12
4. Művelődéstörténeti ismeretek		
	<p><b><u>Magyar népművészet</u></b> Az ősmagyarság kultúrája; A népmesék és a népballadák; A népdalok és a néptánc; A népszokások; A népi vallásosság, a hiedelmek.</p>	8
	<p><b><u>Magyar festészet és grafika</u></b> A középkori művészet Magyarországon.</p>	4
	<p><b><u>Magyar szobrászat és építészet</u></b> A középkori művészet Magyarországon.</p>	4
	<p><b><u>Magyar tudósok, feltalálók</u></b></p>	4
5. Földrajzi ismeretek		
	<p><b><u>Magyarország földrajzi adottságai</u></b> Magyarország a Kárpát-medencében; Magyarország éghajlati adottságai; Magyarország domborzata; Magyarország vízrajza; Magyarország növény és állatvilága.</p>	12
	<p><b><u>Magyarország tájai és régiói</u></b> A Kárpát-medence tájai; A Dunántúl; A Duna-Tisza köze; A Tiszántúl; Magyarország nagyvárosai; Budapest, Magyarország fővárosa.</p>	12

## 7–8. évfolyam

Modul	Témakör Téma	Óraszám
<b>1. Nyelvtani ismeretek</b>		
	<b><u>Hangtan</u></b> A magyar magánhangzók és a magyar mássalhangzók; A hangok egymásra hatásának törvényszerűségei.	10
	<b><u>A magyar helyesírás</u></b> A magyar helyesírás története; A magyar helyesírás alapelvei; Helyesírási gyakorlatok.	20
	<b><u>Szótan</u></b> A magyar nyelv szófajai; A magyar nyelv szóalkotásának módjai.	10
	<b><u>Mondattan</u></b> A szó szerkezetek; A mondatrészek.	10
	<b><u>Szövegtan</u></b> A szövegtípusok; A szöveg kidolgozása.	10
	<b><u>A magyar nyelv története</u></b> A magyar nyelv változása; A magyar nyelv rétegződése.	10
	<b><u>Közlés, közlésfolyamat, kommunikáció</u></b> A kommunikáció; A metakommunikáció; A stílus.	10
<b>2. Irodalmi ismeretek</b>		
	<b><u>A magyar gyermek és ifjúsági irodalom</u></b> A gyermekkor felnőtt szemmel; Az ifjúsági regények.	20
	<b><u>Az irodalmi műnemek és műfajok</u></b> A magyar líra; A magyar próza; A költői elbeszélés; A magyar dráma.	20
<b>3. Történelmi ismeretek</b>		
	<b><u>Magyarország a középkorban (Az Árpád-ház kihalásától a Mohácsi vészig: 1301–1526)</u></b> Az Anjou-ház Magyarországon, Luxemburgi Zsigmond; Társadalom és kultúra az Anjou-korban; A Hunyadiak (Hunyadi János, Hunyadi Mátyás); Mátyás reneszánsz udvara; A Jagelló-kor és a Mohácsi vész; A középkori Magyarország, Európa a középkorban.	30

4. Művelődéstörténeti ismeretek		
	<b><u>Magyar népművészet</u></b> A magyar népművészet történetéből; A népművészet tárgycsoportjai; A magyar népművészet tájegységei.	8
	<b><u>Magyar festészet és grafika</u></b> A magyar reneszánsz és a barokk.	4
	<b><u>Magyar szobrászat és építészet</u></b> A magyar reneszánsz és a barokk.	4
5. Földrajzi ismeretek		
	<b><u>Magyarország földrajzi adottságai</u></b> Magyarország természet- és társadalomföldrajzi helyzete; Magyarország ásványi kincsei.	12
	<b><u>Magyarország tájai és régiói</u></b> Magyarország településszerkezete; Magyarország nemzeti parkjai.	12

## 9–10. évfolyam

Modul	Témakör Téma	Óraszám
1. Nyelvtani ismeretek		
	<b><u>A magyar helyesírás</u></b> Helyesírási gyakorlatok.	20
	<b><u>Mondattan</u></b> Az összetett mondat.	10
	<b><u>Szövegtan</u></b> A szövegtípusok; A szöveg kidolgozása.	10
	<b><u>A magyar nyelv története</u></b> A magyar nyelvjárások; A magyar nyelv állapota napjainkban.	10
	<b><u>Közlés, közlésfolyamat, kommunikáció</u></b> Kétnyelvűség, kettősnyelvűség, kevertnyelvűség; Az interkulturális kommunikáció.	20

2. Irodalmi ismeretek		
	<p><b><u>A család és a szociális viszonyok megjelenítése a magyar irodalomban</u></b> Család, szülők, gyerekek; A szerelmi költészet; Élethelyzetek, emberi kapcsolatok elbeszélő művekben; A társadalom ábrázolása a magyar prózairodalomban; A magyar nemzet nagy történelmi eseményeinek ábrázolása az irodalomban.</p>	20
	<p><b><u>„Magyar táj magyar ecsettel”. A természet ábrázolása a magyar irodalomban</u></b> A magyar tájköltészet; A magyar táj megjelenítése a prózairodalomban; Szülőföld, hazaszeretet. A nemzettudat kifejezése a magyar irodalomban.</p>	20
3. Történelmi ismeretek		
	<p><b><u>Magyarország az újkorban (A Mohácsi vésztől a Kiegyezésig: 1526–1867)</u></b> A három részre szakadt Magyarország; Az erdélyi fejedelemség; Zrínyi Miklós és a kuruc kor; A török kiűzése Magyarországról; A Rákóczi-szabadságharc; Magyarország a Habsburg Birodalomban; Magyarország a reformkorban; A polgári forradalom és a szabadságharc; A magyar társadalom a dualizmus korában.</p>	30
4. Művelődéstörténeti ismeretek		
	<p><b><u>Magyar festészet és grafika</u></b> A romantika és a realizmus Magyarországon.</p>	6
	<p><b><u>Magyar szobrászat és építészet</u></b> A romantika és a realizmus Magyarországon.</p>	6
	<p><b><u>A magyar színház és filmművészet</u></b> A magyar színház.</p>	6
	<p><b><u>A magyar zene története</u></b> A magyar zene klasszikusai.</p>	6
5. Földrajzi ismeretek		
	<p><b><u>Magyarország társadalma és gazdasága</u></b> Magyarország népessége; Magyarország néprajza; Magyarország megyéi; Magyarország ipara és mezőgazdasága; Magyarország közlekedési helyzete; Magyarország idegenforgalma.</p>	20
Az ismeretek rendszerezése, összefoglalás		20



## 11-12/13. évfolyam

Modul	Témakör Téma	Óraszám
<b>1. Nyelvtani ismeretek</b>		
	<b><u>Szövegtan</u></b> A szöveg kidolgozása.	20
	<b><u>Közlés, közlésfolyamat, kommunikáció</u></b> Kommunikációs gyakorlatok.	20
<b>2. Irodalmi ismeretek</b>		
	<b><u>A magyar irodalom korszakai</u></b> A magyar középkor irodalmából; A magyar reneszánsz irodalmából; A magyar barokk irodalmából; A magyar klasszicizmus irodalmából; A magyar romantika irodalmából; A 19. század magyar irodalmából; A 20. század magyar irodalmából.	40
<b>3. Történelmi ismeretek</b>		
	<b><u>Magyarország a legújabb korban (A Kiegészítőtől napjainkig: 1867–)</u></b> A dualizmus válsága, Magyarország Európában a 19-20. század fordulóján; Magyarország az első világháború idején; A két világháború közötti Magyarország; Magyarország a második világháborúban; Az 1945 utáni magyar történelem napjainkig.	30
<b>4. Művelődéstörténeti ismeretek</b>		
	<b><u>Magyar festészet és grafika</u></b> A 20. század magyar művészete.	6
	<b><u>Magyar szobrászat és építészet</u></b> A 20. század magyar művészete.	6
	<b><u>A magyar színház és filmművészet</u></b> A magyar film.	6
	<b><u>A magyar zene története</u></b> A magyar könnyűzene.	6
<b>5. Földrajzi ismeretek</b>		
	<b><u>Magyarok a nagyvilágban</u></b> A magyarság Európában; A magyarság földrajzi elhelyezkedése a Földön; Anyaországi, határon túli és külföldi magyarok; Magyar intézmények külföldön.	20
Az ismeretek rendszerezése, összefoglalás		30

Durst Péter\*

# KUTATÁSMÓDSZERTANI KÉRDÉSEK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK VIZSGÁLATÁBAN

## 1. Bevezetés

**D**olgozatomban egy szóbeli interjún alapuló kutatás (Langman és Bayley 2002) eredményeit és módszereit elemezve szeretnék bemutatni néhány olyan kérdést, amely nehézséget jelent a magyar mint idegen nyelv elsajátításának vizsgálatában. Ehhez kapcsolódóan röviden összefoglalom saját kutatásomat (Durst 2009) és ismertetek a 2010 augusztusában Piliscsabán megrendezett 11. Finnugor Kongresszus részeként tartott VIRSU szimpóziumon elhangzott gondolatokat is. A tanulmány elemzése és a konferencián elhangzottak egyaránt arra mutatnak rá, hogy a nyelvelsajátítás kutatásában nemzetközi viszonylatban gyakran használt és mára széles körben elfogadott módszerek egyes esetekben láthatóan nehezen használhatóak eredményesen a magyar morfológia elsajátításának vizsgálatában.

## 2. A saját kutatás

Saját kérdőíves kutatásom (Durst 2009) eredményeinek elemzésekor vettem részletesebben szemügyre Langman és Bayley (2002) tanulmányát, ugyanis a vizsgált nyelvtani jelenség mindkét esetben a határozott tárgyas ragozás volt. A két vizsgálat összehasonlítása, valamint Langman és Bayley (2002) cikkének egyes vitatható pontjai kutatás-módszertani kérdésekre hívják fel a figyelmet. Saját kutatásomban a válaszadók egy hosszabb kérdőív részeként 210 olyan tesztkérdést kaptak, amelyekben a zárójelben megadott igék megfelelő alakját kellett beírniuk. A mondatok igeidő és mód szerint csoportosítva voltak, és minden mondat előtt zárójelben meg volt adva a beírandó igealakhoz tartozó személyes névmás, így a válaszadóknak csak a határozott és a határozatlan ragozás közül kellett választaniuk, valamint az ehhez tartozó igealakot kellett helyesen megadniuk. A tesztkérdésekkel többek között azt vizsgáltam, hogy mi-

---

\* Durst Péter, lektor, Zágrábi Egyetem, Hungarológia Tanszék,  
e-mail: durst.peter@gmail.com

lyen nehézséget okoz a különböző tárgyi tömbök határozottságának felismerése, ezért a kérdések összeállításakor ez egy igen fontos szempont volt. A tesztmondatokban a következő határozott tárgyi tömbök szerepelnek: a) Tulajdonnév, b) Határozott névelővel álló tárgy, c) Harmadik személyű személyes névmás d) *-ik* kijelölő végződéssel álló tárgy, e) Mellékmondat, amelyre a főmondatban nem utal utalószó, f) A mondatban a vizsgált ige tárgyára csak a határozott ragozással utalunk, nincs más módon jelölve. A kérdőívben természetesen szerepelnek olyan esetek is, ahol a mondatban a vizsgált ige tárgyatlan vagy határozatlan tárgya van, így nem kell tárgyas ragozást használni.

Következtetéseim közül most mindössze az tűnik relevánsnak, hogy az explicit módon jelen lévő, szemantikailag egyértelműen határozott tárgyakat könnyebben tudják határozott tárgyként azonosítani a nyelvtanulók, és így gyakrabban fogják ezekben az esetekben helyesen használni a határozott tárgyas ragozást, míg az olyan esetekben, ahol a tárgy határozottságára pusztán a kontextus vagy nehezebben azonosítható jel utal (pl. *-ik* kijelölő végződés), több hibás döntést fognak hozni.

### 3. Langman és Bayley (2002) kutatásának módszertani jellemzői

#### 3.1. Módszertani alapok és konklúziók

Eredményeim szerint a magyart idegen nyelvként beszélők lényegesen kevesebb hibát vétettek a határozatlan ragozásban, mint a határozott tárgyas ragozásban (60,44% és 76,38%), ami az elsajátításra is enged következtetni. Ez a megállapításom teljes mértékben ellentmondani látszott Langman és Bayley eredményeivel, akik Magyarországon élő kínai adatközlők nyelvi produkcióját elemezték a nyelvsajátítással kapcsolatos korábbi eredmények figyelembevételével (az eredmények magyarázatához Goldschneider és DeKeyser [2001] eredményeit használták). Elemzésükben kilenc Budapesten élő kínai adatközlő szerepel, akikkel külön-külön 30–60 perces interjúkat készítettek, amelyek során általános témákról beszélgettek. Az interjú magyar nyelven folyt, bár egyes adatközlők időnként angolra váltottak. Az interjút egy magyar anyanyelvű személy és a cikk egyik, magyarul középfokú szinten beszélő szerzője készítette. A beszélgetéseket a CHILDES rendszer (MacWhinney 1991) szerint átírták, kódolták, majd egy számítógépes program segítségével elemezték.

Az elemzés középpontjában az igeragozás rendszerének elsajátítása állt, amelyet kétféle elemzés alapján vizsgáltak. Az egyik elemzés a ragozott/nem ragozott igealakokat állította szembe, függetlenül a ragozás helyességétől. Így például megállapították, hogy a beszélők a ragozást igénylő igék 81%-át ragozták – de ezek közül a ragozás sok esetben eltért az anyanyelvi használatától. Ennek az elemzésnek a létjogosultságát a *köztes nyelvnek (interlanguage)* az a jel-

lemzője magyarázza, hogy a ragozási rendszer elsajátítása során megfigyelhető egy olyan állapot, amelyben a nyelvtanuló már számos nyelvi formát ismer, azonban azokat még nem a megfelelő funkció szerint használja (vö. Klein-Dietrich–Noyau 1995, idézi Langman és Bayley 2002: 58). Ebben az elemzésben megállapítást nyert, hogy a beszélők gyakrabban ragozták a határozott tárgy ragozást igénylő igéket, mint a határozatlan ragozásúakat; az igeidő nem befolyásolta, hogy használnak-e a beszélők ragozást; az E/1 igék esetében gyakoribb volt a ragozás; a gyakori és a rendhagyó igék esetében is gyakrabban használtak ragozást; a mély hangrendű igék („o verbs”) esetében gyakoribb volt a ragozás, mint a magas hangrendűek („e verbs”) vagy az ajakkerekítések („ü verbs”) esetében.

A második elemzés a helyes és a helytelen formákat hasonlította össze. Megfigyelésük szerint a beszélők a határozott tárgy igeragozást nemcsak gyakrabban használták, hanem helyesebben is, mint a határozatlant, azaz a határozott tárgy ragozás használatát hamarabb sajátították el; ugyancsak korábban sajátították el a jelen idejű ragozást, mint a nem jelen idejűt; az E/1 és E/3 igéket gyakrabban ragozták helyesen, mint a többit; a rendhagyó és a gyakori igék helyes ragozását hamarabb sajátították el, mint az *-ik*-es igék és a szabályos igék ragozását; a mély hangrendű igék („o verbs”) esetében gyakoribb volt a helyes ragozás, mint a magas hangrendűek („e verbs”) vagy az ajakkerekítések („ü verbs”) esetében.

### 3.2. Írásbeli teszt és szóbeli interjú

A szóbeli interjú és az írásban kitöltött kérdőívben alapuló kutatás két igen eltérő módszer, de tekintve, hogy a vizsgálni kívánt téma részben megegyezik, mindenképpen érdemes az eredményeket összehasonlítani. A szóbeli interjúban használt nyelvi eszközöket meghatározza a beszédhelyzet. Az elicitációs technikák ugyan segíthetnek a kívánt nyelvi jelenség előhívásában, de alapvetően nem lehet teljesen kiszámítható módon irányítani a beszélgetést a nyelvi produkció és a használt nyelvi szerkezetek szempontjából. Ezzel szemben a kérdőívben előre megszabott feladatokat kell elvégezni, amelyekben nem esetleges a használt szavak és nyelvtani szerkezetek előfordulása. A kérdőíves mintavétel ugyanakkor soha nem lesz képes a beszélő szabad döntéseinek alapuló nyelvi produkcióját vizsgálni.

A saját adataimmal nem tudtam összevetni Langman és Bayley azon megállapítását, amely szerint a magyart idegen nyelvként beszélők gyakrabban ragozták a határozott ragozást megkövetelő igéket (még ha helytelenül is), hiszen az írásbeli kérdőív kitöltésekor a feladat éppen a megfelelő ragozott alak beírása volt, ezért csak elvétve fordult elő, hogy ragozatlan alakot írtak be a válaszadók. A második megállapításuknak azonban látszólag ellentmond a saját megfigyelésem, ugyanis az amerikai szerzők eredményei szerint a magyarul ta-

nulók előbb sajátítják el a határozott tárgyas ragozás helyes használatát, mint a határozatlanét, míg a saját adataim szerint a határozott tárgyas ragozású igéket átlagosan 60,44%-ban ragozták helyesen, a tárgyatlan vagy határozatlan tárgyú igéket pedig 76,38%-ban. A különbség igen nagy, az eredmények egyértelműen eltérők. Magyarázatul több tényező is felmerülhet, ám nem állíthatjuk biztosan, hogy ezek valóban ekkora eltérést eredményezhetnek. Alapvetően sokat számíthat az élőbeszéd és a kérdőív kötött válaszadási formája közti különbség. Az élőbeszédben alkalma van a beszélőnek az általa ismert nyelvtani szerkezetek, szavak és kifejezések kiválasztására, a kérdőív kitöltésekor azonban nincs. A szóbeli interjú során elhangozhattak olyan, határozott tárgyat és határozott tárgyas ragozást tartalmazó kifejezések is, amelyek valójában nem a ragozás ismeretéről nyújthatnak információt, hanem a lexikai jellegű ismeretekről vagy kommunikációs képességekről, ugyanis panelszerű használatuk nem minősíthető nyelvtani tudásnak. Számos ilyen kifejezést használunk a beszélt nyelvben a kommunikációs kapcsolat fenntartása érdekében: pl. *Érted?, Tudod?* Az ehhez hasonló jelenségeket a formulaszerű nyelvtanulás elméletében részletesen elemzik, és ezt a magyarral mint idegen nyelvvel kapcsolatos kutatásokban is megfigyelhetjük (Dóla 2006).

A kommunikáció során egyéb, határozott tárgyas ragozást tartalmazó kifejezések is igen gyakoriak, amelyek használata gyakran szintén formulaszerű. Ilyen gyakori kifejezések: *Köszönöm.; Azt mondta, hogy...; Szeretem a ...; Nem tudom...* stb. A cikkben a szerzők egy helyen utalnak is a *tudom* igealak kiemelkedően magas gyakoriságára (Langman és Bayley (2002: 69). Természetesen egyénenként is változóan még ezeken kívül is vannak formulaszerűen elsajátított, panelként használt és ezért leginkább lexikai egységnek minősülő kifejezések, amelyek határozott ragozást tartalmaznak, de valójában nem tükrözik a beszélőnek a határozott tárgyas ragozással kapcsolatos ismereteit. A vizsgálatban részt vevő kínaiak nagy része piacon dolgozik, ahol pl. a *megveszem, eladom, kifizetem* szavak elsajátítása könnyen lehetséges lexikai elemekként, valós nyelvtani kompetencia nélkül. Szintén megtéveszthetik a statisztikát a múlt idejű E/1 személyű igealakok, hiszen ebben az esetben a határozott és a határozatlan alakok egybeesnek, így egyes helyesnek minősülő igealakok ismét növelik a határozott ragozás helyes használatának gyakoriságát, ugyanakkor valójában nem nyújtanak információt a határozott tárgyas ragozás ismeretéről. E/1 személyű, múlt idejű igealakok pedig könnyen előfordulhatnak egy interjú során, amelynek témája az illető érkezése Magyarországra, jelenlegi helyzetük, napi tevékenységük, a magyarországi élet jó és rossz oldalai, Magyarország és Kína összehasonlítása, a vízumszerezés nehézségei és a piaci munka (i. m. 62).

Fontos megjegyezni, hogy a saját kérdőívemben a határozott ragozást előíró tárgyi tömbök szándékosan több kategóriába tartoznak, amelyek közül több is kifejezetten nehéznek bizonyult. Ezzel szemben a beszélt nyelvi interjúban elképzelhető, hogy a helyesen használt határozott ragozású ige tárgya mindig tu-

lajdonnév volt, vagy határozott névelővel állt, tehát (a saját eredményeim szerint) a legkönnyebb kategóriába tartozott. Ha a saját kutatásomban csak azokat az eseteket vesszük figyelembe, amelyekben a tárgy tulajdonnév, akkor már a szóbeli interjú adataihoz közelítő eredményt láthatunk, ugyanis így a határozott ragozást nagyobb arányban használták helyesen, mint a határozatlan (77,17% és 76,38%). A határozott tárgyak spontán használata valamint a kérdőívben a sajátos szempontok alapján összeválogatott használata olyan alapvető eltérés a mintavételben, amely minden bizonnyal elfogadható magyarázatot nyújt az eredményekben mutatkozó különbség jó részére. Felmerült tehát az írásbeli és a szóbeli mintavétel kérdése, amely általános probléma, a magyar mint idegen nyelv esetében azonban úgy tűnik, hatványozottan fontos. Szintén kiemelkedő jelentőségű, hogy ha a grammatikai kompetenciát szeretnénk felmérni, akkor a formulaszerű nyelvtanulás szerepét is figyelembe kell vennünk az adatok elemzésekor, hiszen ez a magyar nyelv esetében minden bizonnyal nem elhanyagolható. A fent leírtak alapján feltételezhetjük, hogy ezeknek a kérdéseknek a jelentősége nagyobb a morfológiailag gazdag magyar nyelvben, mint például az angol nyelv esetében.

### 3.3. A vizsgált nyelvi jelenség meghatározása

Az idegen nyelvek elsajátításával kapcsolatos vizsgálatok metaanalízisét elvégző Goldschneider és DeKeyser (2001) öt tényezőt állapítanak meg, amelyek szerepet játszanak az elsajátításban. Az érzékelhetőség nehézségét mutatja a perceptuális észlelhetőség (*perceptual salience*). A szemantikai komplexitás (*semantic complexity*) azt méri, hogy hányféle jelentést fejez ki egy forma (pl. az angol nyelvben a többes szám -s jele csak a többes számot fejezi ki, míg az igék E/3 személyében használt -s rag kifejez számot, személyt és jelen időt). Minél több jelentést hordoz egy morféma, annál nehezebb elsajátítani és annál később sajátítják el. A morfofonológiai rendszeresség (*morphophonological regularity*) azt mutatja, hogy az egyes morfémák mennyire függenek a fonológiai környezetüktől – itt kerül számításba az allomorfia és a homofónia is. A szintaktikai kategória (*syntactic category*) alapján történő megkülönböztetés alapja, hogy a vizsgált elemek elsajátítása jelentős mértékben függ attól, hogy milyen szintaktikai kategóriába tartoznak, továbbá, hogy szabad vagy kötött morfémák-e. A gyakoriság (*frequency*) minden elsajátítási elméletben központi szerepet kap, bár a nyelvtanuló számára bemenetként előforduló elemek gyakoriságát nehéz objektíven mérni. Ezek természetesen mind a célnyelven belüli tényezők, és rajtuk kívül még számos más szempontot is érdemes figyelembe venni, amelyek az anyanyelvvél vagy a nyelvtanulóval kapcsolatosak (pl. L1 transzfer).

Langman és Bayley (2002: 69) a Goldschneider és DeKeyser által megállapított tényezők közül a perceptuális észlelhetőséggel (*perceptual salience*) ma-

gyarázzák a határozott igeragozás gyakoribb helyes használatát, amely alapvetően azt hivatott megmutatni, hogy az adott nyelvi egységet mennyire nehéz meghallani vagy érzékelni, ezért bizonyos fonológiai és morfológiai jellemzők segítségével határozható meg és pontozható. A Goldschneider és DeKeyser által használt rendszerben a fonémák száma, a szótagok száma és a szonoritás alapján számítható ki a pontszám. A fonémák és a szótagok száma azért lényeges, mert a feltételezés szerint minél több van belőlük a vizsgált elemben, az annál jobban érzékelhető. A szonoritás szempontjából is pontozhatók a vizsgált morfológiai egység hangjai, így a legtöbb pontszámot az alsó nyelvállású magánhangzók kapják, majd egyre kevesebbet a közepes és magas nyelvállásúak, a félmagánhangzók (siklóhangok, glide-ok), a likvidák, a nazális hangok, a frikatívák, az affrikáták és végül a zárhangok.

Langman és Bayley (2002: 61) érveik alátámasztásául egy táblázatban összefoglalják a határozott és a határozatlan ragozás ragjait, és feltüntetik a rájuk vonatkozó pontszámot, de csak kijelentő mód jelen időben és csak szabályos igékkel (*tanul, beszél, tör*). A kutatásban a szerzők nem is kódolták az igéket mód szerint, mert csak egyetlen egy beszélő volt, aki a kijelentő módon kívül mást is képes volt használni (2002: 64). Ahhoz azonban, hogy a határozott ragozás morfológiájáról általában állíthassunk valamit, mindenképpen szükséges lenne a múlt idejű, valamint a feltételes módú és felszólító módú igealakok vizsgálatára is. A számítások pontosságához is kétség férhet, ugyanis az E/1-ben minden hangrendben ugyanolyan pontszámot ad, pedig a forrásban szereplő leírás szerint a különböző nyelvállású magánhangzók más pontot érnének.

Elképzelhető, hogy ezen a számítási módszeren érdemes lenne változtatni, ha a magyar fonetikai rendszer sajátosságait megfelelően figyelembe akarjuk venni, ugyanis a pontozás során pl. nem lehet számításba venni a hosszú és rövid magánhangzók, valamint a hosszú és rövid mássalhangzók közti különbséget (valószínűleg azért, mert ilyen nincs az angol nyelvben). Mindez arra enged következtetni, hogy a perceptuális érzékelhetőség szerepe a határozott ragozás elsajátításában esetleg kevesebbet nyom a latban, mint azt az amerikai szerzők állítják, és valószínűleg más tényezőket is érdemes vizsgálni.

Az amerikai szerzők gyakorlatilag csak morfológiai kérdésként foglalkoznak a határozott ragozás elsajátításával, de a tárgy megjelenési formáját, valamint a határozott tárgy ragozás szemantikai vonatkozásait teljes mértékben figyelmen kívül hagyják. A saját kutatásom kifejezetten ezeket vizsgálja, és az eredmények arra engednek következtetni, hogy a magyarul tanuló külföldiek esetében a határozott tárgy fajtája, formai megjelenése és szemantikai tulajdonsága sokat számít a határozott tárgy ragozás elsajátításában, ez pedig arra mutat rá, hogy rendkívül körültekintően kell eljárni, amikor a kutatni kívánt nyelvi jelenséget meghatározzuk, és a vizsgálatban szereplő nyelvi összefüggéseket korlátozzuk. A magyar nyelv elsajátításának kutatásában egyértelműen szükséges a szelekció, hiszen például a magyar birtokos szerkezetek elsajátítását való-

színűleg nem lehet a maga teljességében vizsgálni, azonban így fennáll annak a veszélye, hogy a kvantitatív vizsgálhatóság érdekében túlzottan leegyszerűsítjük az adott nyelvi jelenséget, és figyelmen kívül hagyunk igen jelentős összefonódásokat a különböző nyelvi szintek között.

#### **4. Közös pontok a magyar nyelv és más finnugor nyelvek elsajátításának vizsgálatában**

A fentiekben tárgyalt kérdések a magyar nyelven kívül más nyelvekkel végzett kutatásokat is érintenek, ahogy azt Minna Suni a VIRSU 2010. évi szimpóziumán előadásában részletesebben is kifejtette. A finnugor nyelvek elsajátításával kapcsolatos egyik legfontosabb gond, hogy az idegennyelv-elsajátítás kutatásának megközelítése alapvetően angolnyelv-központú, a legismertebb elméletek szintén leginkább az angol nyelv elsajátításával kapcsolatos adatokon alapszanak, és bár időnként más nyelvek is megjelennek a nemzetközi kutatási beszámolókbán, azok általában indoeurópai nyelvek. A finnugor nyelvek elsajátításával kapcsolatban nagyon ritkán lehet adatokat találni. Suni előadásában beszámolt a finn nyelv elsajátításával kapcsolatos vizsgálatokról, és bemutatott olyan ellentmondásos eseteket, amelyekben a nyelvelsajátítás általánosnak vélt jellemzőit megcáfolták a finn adatok (vö. Pienemann 1988 és Martin 2004), ami szintén arra hívja fel a figyelmet, hogy a vizsgált nyelvek körét célszerű lenne bővíteni. A nemzetközi folyóiratokban azonban nehezebb a kis nyelvekkel (pl. finnugor nyelvekkel) végzett vizsgálatokat publikálni, ezért az előadó kiemelte a nemzetközi kutatásokkal és szakfolyóiratokkal kialakítandó szorosabb kapcsolatok jelentőségét, valamint rámutatott a finnugor nyelvek elsajátítását kutató nagyobb projektek szükségességére is.

A 2010. évi VIRSU konferencia végén rendezett kerekasztal-beszélgetés során a résztvevők egyetértettek abban, hogy a finnugor nyelvek elsajátításának kutatásában célszerű a nemzetközi kutatási módszereket követni, hiszen az ismert módszerek (vö. Abbuhl és Mackey 2008) megalapozottak és elősegítik a kisebb nyelvekkel végzett kutatások elfogadását. Egyes esetekben azonban – és a morfológiát érintő kutatások gyakran ide tartoznak – az ismertebb módszerek nem kínálnak megfelelő lehetőségeket. Ezeknek a kutatásoknak a módszertani alapjait érdemes lenne az érintett nyelvek lehető legnagyobb körét bevonva, elméleti és gyakorlati eredményeket is figyelembe véve sztemderdizálni.

#### **5. Összefoglalás**

Az idegen nyelvek elsajátításának vizsgálata viszonylag új terület, mégis számos elfogadott és elterjedt kutatási módszer áll a kutatók rendelkezésére. A vizsgálatokban gyakran szereplő indoeurópai nyelvektől eltérő struktúrájú finnugor nyelvek vizsgálata számos újdonságra hívhatja fel a figyelmet, ugyanak-



kor egyes esetekben új kutatási módszerek kifejlesztését, illetve az eddigiek testreszabását teszi szükségessé.

## Irodalom

- Abbuhl, Rebekha-Mackey, Alison 2008. Second Language Acquisition Research Methods. In: King, K. A.-Hornberger, N. (eds.): *Encyclopedia of language and education: Volume 10: Research methods in language and education*. London: Kluwer Academic Publishers. 99–111.
- Dóla Mónika 2006. Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 20–33.
- Durst Péter 2009. A magyar igeragozás elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél – különös tekintettel a határozott és határozatlan ragozásra. *Hungarológiai Évkönyv* 10: 11–20.
- Goldschneider, J. M.-DeKeyser, R. M. 2001. Explaining the „natural order of L2 morpheme acquisition” in English: a meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning* 51/1: 1–50.
- Klein, Wolfgang-Dietrich, Rainer-Noyau, Colette 1995. Conclusions, In: Klein, Wolfgang-Dietrich, Rainer-Noyau (eds.): *The acquisition of temporality*. Amsterdam: Benjamins. 261–280.
- Langman, J.-Bayley, R. 2002. The acquisition of verbal morphology by Chinese learners of Hungarian. *Language variation and Change* 14: 55–77.
- MacWhinney, Brian 1991. *The CHILDES project*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Martin, Maisa 2004. Three structures of Finnish and the Processability Theory. in: Ekberg, Lena & Hakansson Gisela: *NORDAND 6. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Lund: Lunds Universitet, Institutionen for nordiska språk. 201–212.
- Pienemann, M. 1988. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Suni, Minna 2010. *Challenging authority or keeping quiet?* Finno-Ugric languages in SLA. A 11. Nemzetközi Finnugor Kongresszus VIRSU szimpóziumán (Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba, 2010. augusztus 10.) elhangzott előadás.

Szépe Judit\*

# FONOLÓGIAI SZINTŰ SZEKVENCIA-SZERVEZÉSI MŰVELETEK MAGYAR ANYANYELVŰEK SPONTÁN KÖZLÉSEINEK ÉS A MAGYART IDEGEN NYELVKÉNT TANULÓK TÉVESZTÉSEIBEN

## 1. Bevezetés

**A**tévesztések olyan alakulatai a nyelvi közléseknek, amelyek eltérnek az adott nyelv grammatikai rendszerének szabályai alapján jósolható formáktól (Fromkin 1980, Cutler 1982).

A tévesztéseknek vannak közös vonásai:

1. Nem jósolhatók, hiszen működésük lényege éppen az, hogy a grammatika valamely szintjén vagy dimenziójában megváltoztatnak egy vagy több elemet vagy szabályt.
2. A változtatás ideiglenes. Aktuális működése után ismét az eredeti elem vagy szabály lép érvénybe. Továbbá a megváltoztatott elem vagy szabály működési tartománya korlátozott: mindig csak a nyelvbotlást tartalmazó aktuális közlés-egységre terjed ki. (Vagyis: nem nyelvbotlás például a francia anyanyelvű egyénre jellemző allofónok [uvuláris r] következetes használata a magyar nyelvben.)
3. A deviáns alakulat a közlő szándéka ellenére jön létre. Vagyis: nem tévesztés a grammatikai szabályokat megsértő nyelvi játék, nyelvi humor és a költői alakzatok.
4. A felnőtt nyelvi tévesztések közé tartoznak egyfelől a nyelvbotlások, amelyek a kialakult és ép anyanyelvi kompetenciával rendelkező közlők deviáns alakulatai, másfelől pedig a patológikus eredetű közlés-egységek.

---

\* Szépe Judit, a nyelvtudomány kandidátusa, Université de Strasbourg–Balassi Intézet–MTA Nyelvtudományi Intézet, e-mail: szepe@unistra.fr

5. A tévesztéseket nem az ideális nyelvi beszélő kompetenciája szerint (egyszerűbben szólva: a köznyelvhez mérten) érvényes alakhoz képest tekintjük tévesztésnek, hanem az egyén saját kompetenciájához képest. Erre a fontos kritériumra a téma hazai klasszikusa, a tévesztéseket két évtizede kutató Huszár Ágnes hívja fel a figyelmet monográfiájában (Huszár 2005: 15).

6. A közléseket, amelyekben a tévesztések megjelennek, spontán vagy kiváltott beszédprodukción hozza létre. Ez a kritérium kizárja a nyelvbtlások közül egyfelől a vizuális modalitású nyelvi közlések tévesztéseit, másfelől pedig azokat a tévesztéseket, amelyek a nem spontán, hangos közlésekben jelennek meg. Ilyenek: a versmondás, a hangos olvasás, illetőleg a csak egyféleképp elmondható rituális szövegek tévesztései. (A spontán tévesztésekre vonatkozó definíciókat l. Gósy 2004: 7, 2005: 95–96).

Ez a tanulmány a magyar mint idegen nyelv elsajátításának korai szakaszában lévő fiatal felnőtt nyelvtanulók egyes tévesztéseit veti össze a felnőttkori spontán nyelvhasználat egyes sajátosságaival. Nem vizsgálja azonban a fonetikai realizációban, a kiejtésben mutatkozó tévesztéseket, illetőleg esetlegességeket.

Az összevetés egyik fő sajátossága, hogy a nyelvtanulás folyamán a nyelvtanulók nem rendelkeznek az éppen tanult nyelv teljes grammatikájának mentális reprezentációjával. S bár az anyanyelv-sajátítás során megjelenő szabályelvönő deviáns struktúrák is tévesztéseknek tekinthetők, a felnőttkorban idegen nyelvet tanulók devianciái azért nem tekinthetők ezekkel pontosan megfeleltethetőeknek, mert míg a gyermekkori nyelv-sajátítás a kognitív rendszer kialakulásának folyamatában történik, addig a felnőttkori idegennyelv-elsajátítás egy már elsajátított megismerő rendszerre épül, még ha az újonnan tanult nyelv bizonyos módosításokat is eredményezhet a kialakult rendszerben.

A vizsgált adatok a szerző gyűjtéséből származnak: egy körülbelül 2000 spontán nyelvbtlást tartalmazó gyűjtemény adatai, illetőleg a Strasbourgi Egyetem magyar szakos hallgatóitól (Farkas 2005) a 2009/2010-es tanév folyamán származó 580 tévesztés. Ezúton mondok köszönetet minden adatközlőnek, akik szívesek voltak hozzájárulni tévesztéseik elemzéséhez.

## **2. A fonológiai szinten értelmezhető tévesztések műveleti megközelítése**

A rendszerszabályok megszegése a nyelvhasználat egyik alapvető sajátossága. Egyaránt megjelennek az ép és a patológikus beszédben (a magyarra vonatkozóan vö. pl. Gósy 2004, Berg 2005, Hoffmann 2005, Huszár 2005, Szépe 2000), a nyelv-sajátítás folyamatában (Kassai 1981) és a már elsajátított nyelv használatában.

Vizsgálataim szerint (Szépe 2000, 2002, 2004, 2005) a tévesztések jelenségei mögött a beszédmechanizmus néhány olyan eljárása húzódik meg, amely bármilyen eredetű devianciában szerepet kap, függetlenül attól, hogy a tévesztés ép vagy patológikus közlésben történik, vagy hogy milyen életkorú közlőtől ered. A három fő eljárás a következő:

- (1) valamely szabály hatókörének megváltoztatása;
- (2) a közlés egyik összetevőjének (elemének vagy szerkezetének) az ismétlése egy előhívhatatlan összetevő pozíciójában;
- (3) az előhívott összetevők sorrendjének megváltoztatása.

Ezek az eljárások teszik lehetővé, hogy a hozzáférés átmeneti akadályozottsága ellenére se akadjon el a közlés. Éppen ezért tekinthetjük őket kompenzációs eljárásoknak (1. táblázat).

1. táblázat. Kompenzációs eljárások fonológiai devianciákban

		Összetevő-ismétlés	Összetevő-átrendezés	Szabályhatókör-megváltoztatás
ép	gyerek <sup>1</sup>	<i>szürdőszoba</i> 'fürdőszoba'	<i>panicsor</i> 'paradicsom'	<i>vimlajos</i> 'villamos'
	felnőtt	<i>uszonyat</i> 'iszonyat'	<i>párfány</i> 'páfrány'	<i>kopasztra nyírt újonc</i> 'kopaszra nyírt újonc'
	idős	<i>videt adni</i> 'vizet adni'	<i>szőgenyek</i> 'szőnyegeg'	<i>képes lesz teszni</i> 'képes lesz tenni'
patológikus	gyerek (SLI, autizmus) <sup>2</sup>	<i>buffenc</i> 'bukfenc'	<i>lándacs</i> 'lándzsa'	<i>mamint</i> 'mami'
	felnőtt (afázia)	<i>tontosság</i> 'pontosság'	<i>nüs</i> 'sün'	<i>ráhongolódik</i> 'ráhangolódik'
	idős (Alzheimer-kór) <sup>3</sup>	<i>szikráru</i> 'szikláról'	<i>gyalusk</i> 'gyalogka-kukkolás'	<i>lesztört</i> 'letört'

A kimutatott eljárások egyik fő előnye, hogy kisszámúak, tehát igen változatos kiindulásból kevés eljárással igen nagyszámú adat levezethető.

Ezek az eljárások lényegében szegmentumválasztó és fonotaktikai szekvenciaszervezési szabályok, illetőleg erős tendenciák. Legfőbb közös szervezőel-

<sup>1</sup> Az első gyermeknyelvi adat Kassai Ilona (1981) gyűjtése, a második kettő Szende Tamás személyes közlése.

<sup>2</sup> Az első, SLI-adat Sebestyén Tar (2006) gyűjtése, a második kettő, autizmusbeli adat Forró Orsolya gyűjtése.

<sup>3</sup> Az Alzheimer-kór adatai Hoffmann (2005) gyűjtése.

vük az egyszerűsítés, az információvesztés. Ez azt jelenti, hogy a tévesztést tartalmazó alak mindig kevesebb fonológiai információt fog tartalmazni, mint a tévesztést nem tartalmazó (Szende 1991, 1992, 1997: 156). Némelyik tévesztésben nyilvánvaló az egyszerűsítés. Például ha a *fogkefe* szóalak egy afáziás közlésben *fokofok*-ként hangzik el, akkor világos, hogy egy magánhangzótípussal, ez *e*-vel kevesebbet tartalmaz a szóalak, illetve a *gk* mássalhangzó-kapcsolat – zöngésségi hasonulás, majd a Kötelező Kontúr Elvének (Törkenczy 1994: 327, Siptár 1995: 29) érvényesülését követően – egyetlen rövid elemre redukálódott. Ha a *laknak* szóalak helyett *laklak* hangzik el, akkor pedig az első szótag kitöltése megismétlődik a másodiknak a helyén, vagyis két fajta kitöltés helyett csak egy van a deviáns alakban. Tehát egy téves szóalak például kevesebb alkotóelemet (szegmentumot vagy megkülönböztető jegyet) használ fel, mint amennyi a fonológiai reprezentációjában elő van írva, vagy az egyik szótag szerkezetét egy másik szótag szerkezetének a mintájára tölti ki. De vannak olyan esetek is, amelyekben a tévesztett alak bonyolultabb szegmentális szerkezetű, mint a hibátlan. Mindjárt fogjuk látni, hogy az egyszerűsítés ennek ellenére is megvan. Például a gyermeknyelvi *krokrodil* alak több szegmentumot tartalmaz a szó fonológiai reprezentációjánál (ráadásul egy nehéz mássalhangzó-kapcsolatot is), mégis kimutatható benne egy egyszerűsítési művelet. Ugyanis az *r* betoldásával az első két szótag szerkezete azonos kitöltésűvé, vagyis egyszerűbbé vált. A második szótag saját, egyéni jellegét elnyomta az elsőé, így egy szótagtípussal kevesebbet tartalmaz a deviáns szóalak, mint az alapalakja. Ilyenkor természetesen nem szegmentálisan egyszerűbb a tévesztett változat, hanem szekvencia-szervezési szempontból.

A deviáns alakokban számos, fonológiai szintű művelet érhető tetten: olyanok, mint például a szegmentumbetoldás vagy -törlés, a helyettesítés, a helycsere, illetőleg egyes megkülönböztető jegyek megváltoztatása vagy átrendezése a szekvenciában. Ezeknek a pusztá kimutatásával és felsorolásával még nem jutnánk közelebb a tévesztések természetének rejtelseihez. Annál is inkább, hiszen a korpuszokban egymással ellentétes irányú műveletek is megjelennek. Ha elfogadjuk a nyelvben működő gazdaságosság elvét, akkor nehéz lenne azt állítani, hogy a devianciakorpuszokban a törlések egyszerűsítik a szekvenciát, a betoldások pedig bonyolítják, vagy hogy egy mássalhangzó-kapcsolat redukciója vagy homogenizálása egyszerűsíti, létrehozása pedig bonyolítja a szekvenciát. Ha valami a gazdaságosság ellen hat, akkor egyáltalán miért jön létre? Pontosan azért, mert ugyanaz a művelet, amely a szekvencia egyik szervezési aspektusából bonyolít, az a másikéből egyszerűsít. Ezért kiindulásként azt kellett feltenni, hogy a tévesztések nyomán akár bonyolultabb, akár egyszerűbb szegmentális szerkezetűvé válik is a szekvencia, mindig fellelhető benne az információvesztés. Fel kell tennünk továbbá a következőt. Ha egy deviancia szegmentálisan és szekvenciálisan is egyszerűbbé tesz egy közlésegséget, akkor a két tényező azonos irányban hat, és együtt érvényesítik a gazda-

ságosság elvét. Ám ha irányuk ellentétes, vagyis a szekvenciális egyszerűsítés szegmentális bonyolódással jár, akkor kizárólag az előbbi művelet áll összhangban a gazdaságosság elvével. Hogy mégis létrejöhetnek ilyen közlésegyeségek, az arra utal, hogy a szekvenciális egyszerűsödés elnyomja azt a hatást, amellyel a szegmentális bonyolódás megsérti a gazdaságosság elvét.

A fonológiai szintű kompenzációs eljárások különféle fonológiai műveletek formájában valósulhatnak meg: beszédhangok betoldásával, törlésével, sorrendjük megváltoztatásával vagy épp a szegmentumokat alkotó összetevőknek, a jegyeknek a megváltoztatásával vagy átrendezésével (2. táblázat).

2. táblázat. Kompenzációs eljárások fonológiai műveletei

ÖSSZETEVŐ-ISMÉTLÉS	ÖSSZETEVŐ-ÁTRENDEZÉS	SZABÁLYHATÓKÖR-MEGVÁLTOZTATÁS
elemek között <i>küzbözik</i> 'különbözik'	elemek között <i>zságd vebre</i> 'vágd zsebre'	tagolásjelzés bevezetése betoldással <i>kirodába</i> 'irodába'
jegyek között <i>tontosság</i> 'pontosság'	jegyek között <i>tok jó</i> 'tök jó'	tagolásjelzés bevezetése törlő <i>h</i> -val <i>húr</i> 'fúr'
szótagismétlés <i>feladatata</i> 'feladata'	onset-onset pozíciók között <i>künölös</i> 'különös'	tagolásjelzés zárművelettel <i>bár</i> 'vár'
mássalhangzó- kapcsolatban <i>menet tőzbe</i> 'menet közben'	onset-kóda pozíciók között <i>boroszkány</i> 'boszorkány'	tagolásjelzés zöngétlenségművelettel <i>tévét nészni</i> 'tévét nészni'
szótagok között <i>szenember</i> 'szeptember'	kóda-onset pozíciók között <i>párfány</i> 'páfrány'	tagolásjelzés palatalizáció hiányával <i>sajt#ja</i> 'sajtja'
onset-onset pozíciók között <i>csöbbs csángó</i> 'több csángó'	kóda-kóda pozíciók között <i>hertalytó</i> 'helytartó'	tagolásjelzés -sz tövű igék hasonulásának hiányával: <i>veszni</i> 'venni'
onset-kóda pozíciók között <i>szoros</i> 'szoros'	nukleusok között <i>Rudetolt</i> 'Rudotelt'	szonoritási szabály kiterjesztése <i>könyvem</i> 'könyvem'
kóda-onset pozíciók között <i>videt adni</i> 'vizet adni'	affrikátafelbontás <i>doszent</i> 'docens'	rosszul formált szótag <i>fokofo</i> 'fogkefe'
kóda-kóda pozíciók között <i>eloszlász</i> 'eloszlás'	affrikátaösszeépítés <i>csetvér</i> 'testvér'	magánhangzó- illeszkedésben <i>hetvenhárombe kezdtem</i> '73-ban'
nukleusok között <i>rössz ötlet</i> 'rossz ötlet'		

Ezeknek a fonológiai műveleteknek az eredményeképpen jönnek létre a fonológiai tévesztést tartalmazó közlések. Ha összevetünk felnőttkori és időskori, illetőleg ép és afáziás fonológiai tévesztéseket, akkor nyomban feltűnik, hogy az eltérő csoporthoz tartozó közlők egyaránt ugyanazokat a kompenzációs eljárásokat alkalmazzák a hiányhelyek áthidalására (Szépe 2008). De abban már van különbség a csoportok között, hogy milyen egyedi fonológiai műveletek segítségével kompenzálják a hozzáférhetetlen elemeket vagy szabályokat (3. táblázat).

3. táblázat.

Kompenzációs eljárások műveleti afáziában, valamint idő- és felnőttkori tévesztésekben

MŰVELET	AFÁZIA	IDŐSKORI TÉVESZTÉS	FELNŐTTKORI NYELVBOTLÁS
<b>(A) szabálykiterjesztések</b>			
<b>1. indításmegerősítések</b>			
(a) mgh-s indításjelzés:			
<i>h</i> protézisével	✓	✓	
<i>k</i> protézisével	✓	✓	
<i>t</i> protézisével	✓	✓	
(b) msh-s indításjelzés:			
(b/1) zárelemet tartalmazó zöngétlen hang protézisével	✓	✓	
(b/2) nazális vagy réshang helyett zárelemet tartalmazó homorgán hang	✓	✓	
(b/3) zöngés kezdés zöngétlenítése	✓		✓
(b/4) törlő <i>h</i> -val	✓		
<b>2. határmegerősítések</b>			
(a) zöngés határ zöngétlenítése	✓		
(b/1) zárelem betoldása			
mgh után	✓	✓	✓
szonoráns után	✓	✓	✓
réshang vagy zárhang után	✓		✓
(b/2) réshangból			
affrikáta	✓		✓
zárhang		✓	
(c) posztlexikális hasonulás elmaradása morfémahatáron			
(c/1) palatalizáció elmaradása	✓		
(c/2) -sz tövű igék		✓	✓

<b>3. szonoritási szabály kiterjesztése</b>		✓	✓
<b>4. rosszul formált szótag</b>	✓	✓	
<b>(B) Összetevő-átrendezés</b>			
<b>1. jegyek között</b>			
(a) onset-onset	✓		✓
(b) onset-kóda	✓		✓
(c) kóda-onset			
(d) kóda-kóda			
(e) nukleus-nukleus	✓	✓	✓
<b>2. elemek között</b>			
(a) onset-onset	✓	✓	✓
(b) onset-kóda	✓	✓	✓
(c) kóda-onset	✓	✓	✓
(d) kóda-kóda		✓	✓
(e) nukleus-nukleus	✓	✓	✓
<b>3. affrikátakomponensek között</b>			
(a) affrikátafelbontás	✓		
(b) affrikátaösszeépítés		✓	✓
<b>(C) Összetevő-ismétlés</b>			
<b>1. jegyek között</b>			
(a) onset-onset	✓	✓	✓
(b) onset-kóda	✓		✓
(c) kóda-onset	✓		
(d) kóda-kóda	✓		✓
(e) nukleus-nukleus	✓	✓	✓
<b>2. elemek között</b>			
(a) onset-onset	✓	✓	✓
(b) onset-kóda		✓	✓
(c) kóda-onset	✓	✓	✓
(d) kóda-kóda	✓	✓	✓
(e) nukleus-nukleus között	✓	✓	✓
<b>3. szótagismétlés</b>	✓		
<b>3. mássalhangzó-kapcsolatban</b>	✓		
<b>5. szótagillesztésben</b>	✓	✓	✓

Például mindhárom csoport erősen preferálja az összetevők átrendezését. A műveletek tekintetében, míg az affrikátafelbontás az afáziára jellemző, addig az affrikáta-összeépítés az időskori és az afáziás tévesztésekre.



### 3. A vizsgálat eredményei

Az ép spontán nyelvhasználatbeli tévesztések korpuszán elvégzett vizsgálatok (Szépe 2006, 2007–2008) azt mutatják, hogy a tévesztések prioritásokat mutatnak az egyes tévesztések tekintetében. Az összetevő-ismétlések a tévesztési eljárások közül a leggyakoribbak az ép beszédben: az összes tévesztések mintegy kétharmadát teszik ki. Ezzel szemben a nyelvtanulóknál az összetevő-átrendezések a leggyakoribban (több mint 50%), bár az összetevő-ismétlések-nél nem szignifikánsan gyakoribbak. Mindkét csoportban a szabályok hatókörének megváltoztatása a legritkább tévesztési eljárás.

4. táblázat. A tévesztési stratégiák típusainak gyakorisága

MŰVELETTÍPUS	ELŐFORDULÁS SZÁMA		ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)	
	elsajátított	tanuló	elsajátított	tanuló
szabályhatókör-megváltozt.	87	32	7,80	5,51
összetevő-átrendezés	313	307	28,04	52,94
összetevő-ismétlés	716	241	64,16	41,55
Összesen, ebből:	1116	580	100,00	100%

A három művelettípusból a legkisebb arányban jelenlévő szabályhatókör-megváltoztató tévesztések közül a tagolási határ kiemelése a leggyakoribb mindkét vizsgált csoportban. A magánhangzó-illeszkedés és a szonoritási hierarchia kiterjesztése a nyelvtanulóknál alacsonyabb előfordulású, mint az anyanyelvűek tévesztéseiben (5. táblázat).

5. táblázat. A szabályhatókör-megváltoztatás műveletei

MŰVELETTÍPUS	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
szabályhatókör-megváltoztatás összesen, ebből	87	100,00
tagolási határ kiemelése	51	58,62
mgh-illeszkedés kiterjesztése	27	31,03
szonoritási hierarchia kiterjesztése	9	10,35

a) altáblázat: elsajátított anyanyelv esetében

MŰVELETTÍPUS	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
szabályhatókör-megváltoztás összesen, ebből	32	100,00
tagolási határ kiemelése	19	59,38
mgh-illeszkedés kiterjesztése	7	21,87
szonoritási hierarchia kiterjesztése	6	18,75

b) altáblázat: nyelvtanulás esetében

Elsajátított anyanyelv esetében zöngétlenség- és zárműveletek formájában megvalósuló határkiemelések közül a befejezést jelölő határ kiemelése több mint hatszorosan meghaladja az indítást jelölő határ kiemelését, míg nyelvtanulás esetében az indítást megerősítő tagolászjelzés tendencia szinten gyakoribb. Morféma nagyságrendben az anyanyelv esetében kétszer olyan gyakori, mint szóalak nagyságrendben. Nyelvelsajátítás esetében viszont nincs a két művelet gyakorisága között szignifikáns különbség. A zárművelet előfordulása közel ötszöröse a zöngétlenségműveletének az anyanyelv esetében, míg a nyelvtanulásban a zöngétlenségművelet nem egészen kétszerese a zárműveletnek (6. táblázat).

6. táblázat. A tagolási határ kiemelés művelettypusai

MŰVELETTÍPUS	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
tagolási határ kiemelés, ebből	51	100,00
a) szóalak vagy morféma zárásakor	44	86,27
szóalak vagy morféma indításakor	7	13,73
b) morféma nagyságrendben	34	66,67
szóalak nagyságrendben	17	33,33
c) zárművelet	42	82,35
zöngétlenségművelet	9	17,65

a) altáblázat: elsajátított anyanyelv esetében

MŰVELETTÍPUS		ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
tagolási határ kiemelése, ebből		19	100,00
a)	szóalak vagy morféma zárásakor	8	42,11
	szóalak vagy morféma indításakor	11	57,89
b)	morféma nagyságrendben	9	47,37
	szóalak nagyságrendben	10	52,63
c)	zárművelet	7	36,84
	zöngétlenségművelet	12	63,15

b) altáblázat: nyelvtanulás esetében

A összetevő-átrendezés kategóriája a leggyakoribb művelettípus nyelvtanulás esetében, és a második leggyakoribb anyanyelv esetében. A 7. táblázat szerint a jegy- és a szegmentum nagyságrendjében előforduló átrendezések gyakorisága nyelvtanulás esetében nagyjából azonos, anyanyelv esetében pedig jellemzően inkább a szegmentumok, mint a jegyek nagyságrendjében jelenik meg. Az affrikáta-összeépítésnek még az anyanyelvben is ritka művelettípusa a nyelvtanulásban egyáltalán nem fordul elő.

7. táblázat. A összetevő-átrendező műveletek típusai

ÖSSZETEVŐ-ÁTRENDÉZŐ MŰVELET	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
Összesen, ebből	313	100,00
affrikáta-összeépítés	8	2,56
jegyhelycsere	73	23,32
szegmentumhelycsere	232	74,12

a) altáblázat: elsajátított anyanyelv esetében

<b>ÖSSZETEVŐ-ÁTRENDEZŐ MŰVELET</b>	<b>ELŐFORDULÁS SZÁMA</b>	<b>ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)</b>
Összesen, ebből	307	100,00
affrikátaösszeépítés	0	0
jegyhelycsere	152	49,51
szegmentumhelycsere	155	50,49

b) altáblázat: nyelvtanulás esetében

A 8. táblázat azt mutatja, hogy az átrendezések jellemzően azonos szótagpozíciók között mennek végbe anyanyelv esetében, ellenben azonos arányban jelentkeznek az azonos és eltérő pozíciók között nyelvtanulás esetében. Az átrendezés mindkét csoport esetében legerősebben a mássalhangzóval kitöltött szótagpozíciókat érinti.

8. táblázat. A jegy- és szegmentum-átrendező műveletek szótagpozíciói

<b>JEGY- ÉS SZEGMENTUM-ÁTRENDEZŐ MŰVELET</b>	<b>ELŐFORDULÁS SZÁMA</b>	<b>ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)</b>
Összesen, ebből	305	100,00
a) azonos pozíciók között	216	70,82
eltérő pozíciók között	89	29,18
b) msh-pozíciókat érintő	242	79,34
nukleust érintő	63	20,66

a) altáblázat: elsajátított anyanyelv esetében

<b>JEGY- ÉS SZEGMENTUM-ÁTRENDEZŐ MŰVELET</b>	<b>ELŐFORDULÁS SZÁMA</b>	<b>ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)</b>
Összesen, ebből	307	100,00
a) azonos pozíciók között	155	50,49
eltérő pozíciók között	152	49,51
b) msh-pozíciókat érintő	265	86,32
nukleust érintő	42	13,68

b) altáblázat: nyelvtanulás esetében

A 9. táblázat azt mutatja, hogy az azonos pozíciójú komponensek közötti átrendezések az onsetek elsődleges érintettségét mutatják. Anyanyelv esetében kiemelkedő gyakoriságú ez a típus, nyelvtanulásnál viszont gyakorisága nem kiemelkedően haladja meg a kódák közötti, illetőleg a nukleusok közötti átrendezések gyakoriságát.

9. táblázat. Jegy- és szegmentum-átrendező műveletek azonos szótagpozíciók között

ÁTRENDEZÉS AZONOS SZÓTAGPOZÍCIÓK KÖZÖTT	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
Összesen, ebből	216	100,00
onsetek között	118	54,63
kódák között	35	16,20
nukleusok között	63	29,17

a) altáblázat: elsajátított anyanyelv esetében

ÁTRENDEZÉS AZONOS SZÓTAGPOZÍCIÓK KÖZÖTT	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
Összesen, ebből	155	100,00
onsetek között	65	41,93
kódák között	48	30,97
nukleusok között	42	27,10

b) altáblázat: nyelvtanulás esetében

A 10. táblázat szerint a szótagpozíciók közötti jegy- és elemátrendezések vagy azonos szóalakon belül, vagy szomszédos, illetőleg távoli szóalakok között mennek végbe. Az átrendezések színtere kétharmad-egyharmad arányban oszlik meg a szóalakok közötti és a szóalakon belüli előfordulások között anyanyelv esetében, és fordított arányú előfordulásban nyelvtanulás esetében. Az azonos szóalakon belül érintett komponensek legtöbbször szomszédos szótagok azonos pozícióját foglalják el, a nem azonos szóalakokban érintett összetevők pedig a szóalakok azonos szótagpozícióját foglalják el anyanyelv esetében. Ritkább az olyan eset, amikor eltérő szóalakhoz tartozik a két szomszédos szótag, amelyeknek azonos pozíciójára előírt elemek cserélődnek fel. Ettől némelyest eltérően nyelvtanulás esetében nem azonos szótagok között nem számottevően gyakoribb az átrendezés, mint az azonos szótagok között. Szóalakon belül pedig nincs érdemi preferencia a szomszédos és a nem szomszédos szótagok gyakoriságát illetően.

10. táblázat. Az átrendező műveletek szótagjainak szekvenciális elrendezése

AZ ÁTRENDEZÉSEK SZÍNTERE		ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
Összesen, ebből		305	100,00
a)	szóalakon belül	104	34,10
	szomszédos szótagok között	87	28,52
	nem szomszédos szótagok között	17	5,58
b)	szóalakov között	201	65,90
	azonos szótagok között	190	62,29
	nem azonos szótagok között	11	3,61

a) altáblázat: elsajátított anyanyelv esetében

AZ ÁTRENDEZÉSEK SZÍNTERE		ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
Összesen, ebből		307	100,00
a)	szóalakon belül	232	75,57
	szomszédos szótagok között	122	52,59
	nem szomszédos szótagok között	110	47,41
b)	szóalakov között	75	24,43
	azonos szótagok között	33	44,00
	nem azonos szótagok között	42	56,00

b) altáblázat: nyelvtanulás esetében

Az összetevő-ismétlés típusainak az előfordulási arányait illetően a 11. táblázat a szegmentum szintű érintettség erős többségét mutatja mindkét csoport esetében. Anyanyelv esetében a morfémaszerkezet-ismétlés és a szótagszerkezet-ismétlés azonosan alacsony gyakorisággal képviselteti magát, míg nyelvtanulás esetében a morfémaszerkezet-ismétlés alig haladja meg a szótagszerkezet-ismétlés egytizedét. Ez arra utal, hogy a kezdő nyelvtanulás erősebben épít a szótag (tehát a szekvencia), mint a morfémák szerinti szerkezeti felépítésre.

11. táblázat. Az összetevő-ismétlések műveletei

ÖSSZETEVŐ-ISMÉTLŐ MŰVELET	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
Összesen, ebből	716	100,00
morfémaszerkezet-ismétlés	107	14,94
szótagszerkezet-ismétlés	101	14,11
szegmentum szintű ismétlés	508	70,95

a) altáblázat: elsajátított anyanyelv esetében

ÖSSZETEVŐ-ISMÉTLŐ MŰVELET	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
Összesen, ebből	241	100,00
morfémaszerkezet-ismétlés	8	3,32
szótagszerkezet-ismétlés	67	27,80
szegmentum szintű ismétlés	166	68,88

b) altáblázat: nyelvtanulás esetében

A 12. táblázat szerint a szegmentum szintű ismétlések többsége azonos szótagpozíciók között történik. Anyanyelv esetében a különbség igen erős, négyszeres, míg nyelvtanulás esetében nem szignifikáns.

12. táblázat. A szegmentum szintű ismétlés szótagpozíciói

SZEGMENTUM SZINTŰ ISMÉTLÉS	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
Összesen, ebből	508	100,00
azonos szótagpozíciók között	406	79,92
eltérő szótagpozíciók között	102	20,08

a) altáblázat: elsajátított anyanyelv esetében

SZEGMENTUM SZINTŰ ISMÉTLÉS	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
Összesen, ebből	166	100,00
azonos szótagpozíciók között	93	56,02
eltérő szótagpozíciók között	73	43,98

b) altáblázat: nyelvtanulás esetében

Mindkét csoportban leggyakoribb az onsetek közötti ismétlési művelet. A 13. táblázaton láthatjuk, hogy az összes, azonos szótagpozíciók között előfordulóknak közel 60%-át teszi ki. A nukleusok közötti ismétlés ennek közel felét teszi ki anyanyelv esetében, s mintegy egyötödét nyelvtanulás esetében. A kódák közötti ismétlések anyanyelv esetében nem számottevően ritkábbak, nyelvtanulás esetében pedig gyakoribbak, mint nyelvtanulás esetében.

13. táblázat. A szegmentum szintű ismétlés szótagpozíció szerinti előfordulása

SZEGMENTUM SZINTŰ ISMÉTLÉS	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
azonos szótagpozíciók között Összesen, ebből	406	100,00
onsetek között	232	57,14
nukleusok között	125	30,79
kódák között	49	12,07

SZEGMENTUM SZINTŰ ISMÉTLÉS	ELŐFORDULÁS SZÁMA	ELŐFORDULÁS ARÁNYA (%)
azonos szótagpozíciók között Összesen, ebből	93	100,00
onsetek között	56	60,21
nukleusok között	13	13,98
kódák között	24	25,81

#### 4. Összefoglalás

A vizsgált tévesztések azt mutatják, hogy a nyelvtanulásban mutatkozó fonológiai tévesztések központi szervezőelve – hasonlóan más tévesztéstípusokhoz – az egyszerűsítés, amely az átmenetileg hozzá nem férhető információt a szekvenciaszervezés eljárásainak alkalmazásával kompenzálja. Így jön létre a téves alak, amelynek fonológiai információtartalma mindig alatta marad az alapalakénak.

A eljárások közül az összetevő-ismétlés előfordulása mutatja a legnagyobb gyakoriságot anyanyelv esetében, az összetevő-átrendezés pedig nyelvtanulásnál, de nem szignifikánsan nagyobb gyakoriságot, mint az összetevő-ismétlések tekintetében. Az információhiány anyanyelv esetében mindenekelőtt a szegmentális összetevők halmazának szűkítéséből adódik: a sorrendező műveletek hiánya ehhez képest másodlagos jelentőségű a tévesztésekben. Ezzel szemben a nyelvtanulásnál nincs jelentős különbség az elemszűkítés és a sorrendező műveletek hiánya között: mindkettő jelentős kompenzációs eljárás.

A zöngétlenség- és zárműveletek formájában megvalósuló határkiemelések közül anyanyelv esetében a befejezést jelölő határ kiemelése többszörösen meghaladja az indítást jelölő határ kiemelését. Morféma nagyságrendben kétszer olyan gyakori, mint szóalak nagyságrendben. Ezek az összefüggések összhangban állnak azzal, hogy a kisebb változatosságú szélső pozíciók, főleg az indítópozíciók és főleg szóalak nagyságrendben stabilabbak a beszédmechanizmus számára. A zárművelet előfordulása többszöröse a zöngétlenségműveletének. Határkiemelés jegy nagyságrendben elsősorban szóalak indításánál, szegmentum nagyságrendben pedig szonoráns mássalhangzóra végződő szóalak zárá-



sakor jelenik meg. Ezzel szemben nyelvtanulásban nincs szignifikáns különbség az indító- és zárópozíciók megerősítése között. A zöngétlenségművelet nem szignifikánsan gyakoribb a zárműveletnél, a szóalak nagyságrend pedig a morféma nagyságrendnél.

A szerkezetátrendezés anyanyelv esetében jellemzően inkább a szegmentumok, mint a jegyek nagyságrendjében fordulnak elő. Nyelvtanulás esetében viszont a szegmentumok nagyságrendjében megjelenő tévesztések aránya alig haladja meg a jegyek nagyságrendjében előfordulókat.

Az átrendező eljárás legfőbb színterei a szegmentumpozíciók, amelyekben jegy- és elemcserék történnek. Az átrendezés mindkét csoport esetén legerősebben a mássalhangzóval kitöltött szótagpozíciókat érinti, azon belül is jellemzően azonos szótagpozíciók – mindenekelőtt onsetek – között zajlik. A jegy- és elemátrendezések túlnyomó többségükben vagy azonos szóalakon belül, vagy szomszédos szóalakok között történnek. Ezek a jelenségek egyfelől ismét azt támasztják alá, hogy a fonológiai programozás szóalak vagy frázis nagyságrendben zajlik, másfelől pedig felhívják a figyelmet a lineáris szekvenciaszerveződés hatására is. Azonban nyelvtanulás esetében az előfordulási arányok jóval kiegyenlítettebbek, mint anyanyelv esetében.

A fonológiai programozás szerkezeti és lineáris szerveződésének együttes működésére utal az az összefüggés anyanyelv esetében, hogy szóalakon belül az érintett komponensek leggyakrabban szomszédos szótagok azonos pozícióit töltik ki, szomszédos szóalakok között pedig a szóalakok azonos szótagpozícióit. Nyelvtanulás esetében ismét a típusok előfordulásának kisebb eltérései figyelhetők meg.

Az összetevőismétlés morfémaszerkezet, szótagszerkezet és szegmentum nagyságrendben mehet végbe. Ez utóbbiak előfordulása mindkét csoportban nagy gyakoriságot mutat az előbbiekhöz képest. A szegmentumpozíciókban történő ismétlések döntő többsége azonos szótagpozíciók között zajlik: leggyakrabban az onsetek között. Az azonos szótagpozícióból való hiánypótlás ismét a fonológiai szerkezetépítés korábbi szakaszban való történést támasztja alá. Az onsetek kiemelt szerepét az elsőszótagi hangsúllyal szokták magyarázni, bár meg kell jegyezni, hogy a nem elsőszótagi hangsúlyt viselő franciában is kiemelt az onsetek szerepe.

A szerkezetátrendező és -ismétlő eljárások szegmentum nagyságrendet érintő műveleteit illetően jellemző, hogy az érintett pozíciópárok a szekvenciában hol foglalnak helyet. Szembetűnő a szomszédos szóalakok, és azon belül az azonos szótagok közötti műveletek jelentős többsége anyanyelv esetében. A szomszédos, illetőleg az azonos szótagokra kiterjedő műveletek száma többszörösen meghaladja a nem szomszédos, illetőleg nem azonos szótagokra kiterjedő műveletekét. Ez ismét a szerkezetépítés elsőbbségére utal a szegmentumok jegyfeltöltésével szemben. A különbség nyelvtanulás esetében is megvan, de nem szignifikáns.

Összefoglalva: a vizsgálat az anyanyelvi és a nyelvtanulásban mutatkozó fonológiai szintű tévesztések párhuzamát mutatta ki azzal a megszorítással, hogy az anyanyelvi tévesztésekben egyes műveletek erős prioritása jellemző, míg a nyelvtanulásban az arányok szinte minden vizsgált területen lényegesen kiegyenlítettebbek, nem ritkán ötven százalék körüliek. Ez arra utal, hogy a nyelvtanulás nem túl előrehaladott fokán a fonológiai szerkezetépítés információhiányának kompenzálásában, noha a tendenciák megegyeznek a kompenzáció általános irányával, a véletlenszerű választás sokkal erősebb tényező, mint az anyanyelvi tévesztésekben.

## Irodalom

- Berg, Thomas 2005. A structural account of phonological paraphasias. *Brain and Language* 94: 2005. 104–129.
- Cutler, Anne 1982. *Slips of Tongue and Language Production*. Amsterdam: Mouton.
- Farkas Mária 2005. A magyar nyelv oktatása Franciaországban: múlt és jelen. *THL* 1:77–83.
- Fromkin, Victoria (szerk.) 1980. *Errors in linguistic performance*. London: Academic Press.
- Gósy Mária 2004. „Nyelvbtlás”-korpusz, tanulmányok. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Hoffmann I. 2005. Afáziás, Alzheimer-kóros és ép kontroll időskorúak spontán beszédének sajátosságai. PhD disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Huszár Ágnes 2005. *A gondolatától a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbtlások tükrében*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kassai Ilona 1981. Távhasonulás a gyermeknyelvben. *Nyelvtudományi Közlemények* 83: 160–167.
- Sebestyénné Tar É. 2006. *A 3–6 éves kori fonológiai fejlődés kronológiai mintázata a magyarban*. Budapest: Open Art.
- Siptár Péter 1995. *A magyar mássalhangzók fonológiája*. *Linguistica, Series A, Studia et dissertationes* 18. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szende Tamás 1997. *Alapalak és lazítási folyamatok*. *Linguistica, Series A, Studia et Dissertationes* 22. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szende, Tamás 1991. Lenition processes and 'global programming principle'. *Proceedings of the XIIth International Congress of Phonetic Sciences* 5: 126–9.
- Szende, Tamás 1992. Phonological representation and lenition processing. *Magyar Fonetikai Füzetek/Hungarian Papers in Phonetics* 24. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szépe Judit 2000. *Fonémikus parafáziák magyar anyanyelvű afáziások közlésfolyamataiban*. A Magyar Nyelvészeti Tanszék Kiadványai 2. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Szépe Judit 2002. A nyelvi rendszer egyszerűsítésének tendenciája és változatai az afáziában (A hangtan szintje). *Magyar Nyelvőr* 126/2: 230–7.
- Szépe Judit 2004. Nyelvbtlások és parafáziák szótagszervezési sajátosságai. In: Kukorelli Katalin (főszerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Füzetei. VI. Dunaújvárosi*

- Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti, Nyelvvizsgáztatási és Medicinális Lingvisztikai Konferencia.* Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. 193–203.
- Szépe Judit 2005. Beszédtévesztések közös elve afáziásoknál, időskorúaknál és mindennapi nyelvbtlásainkban. *Beszédgyógyítás* 16/1: 32–74.
- Szépe Judit 2006. Történetek egy lovag botlásairól. In: Cser András (szerk.): *Köszöntő kötet Szende Tamás tiszteletére.* Budapest: Open Art. 77–99.
- Szépe Judit 2007-2008. *Nyelvbtlástipológiák.* Publikálatlan előadás. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szépe Judit 2008. Spontán közlések kompenzációs eljárásainak összehasonlító vizsgálata afáziában és időskori tévesztésekben. In: Kukorelli Katalin – Tóth Andrea (szerk.): *A nyelvi, a szaknyelvi és a szakmai kommunikáció jövője Európában.* X. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. 28–37.
- Törkenczy Miklós 1994. A szótag. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan II. Fonológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 273–392.

Schmidt Ildikó\*

# A KETTŐS MODELL HASZNÁLATA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

## 1. Bevezetés

**A** magyar mint idegen nyelv tanításában központi helyet foglal el a nyelvtan tanításának kérdése, mivel a magyar nyelv morfológiai gazdagsága jelentősen megterheli a nyelv tanulására vállalkozókat. A kérdés akörül forog, hogy a sok gyakorlás, vagyis a gyakorisági tényező hozza meg a sikeres nyelvelsajátítást, vagy az egyszerű memorizálás, ahol az elemek közvetlenül a mentális lexikonba kerülnek felvételre. A válasz valahol félúton van, vagyis a különböző elemeket a nekik legmegfelelőbb módon kell megközelíteni.

A vázolt probléma megoldására használható modellről Pinker ír a „szavak és szabályok” elméletében (1998), amelyben a különböző grammatikai elemek, jelesül a szabályos és szabálytalan alakok kezelése kerül kifejtésre. Szerinte két rendszer foglalkozik a szabályos és a rendhagyó nyelvi formák létrehozásával. Az egyik a lexikon, amely a szavak jelentését a hangalakkal összekapcsolva tárolja egy konnekcionista hálóban; a másik rész a grammatika, vagyis a szabályrendszer, amely műveleteket végez a lexikon elemeivel. E szerint az elmélet szerint a szabályos alakokat a grammatika hozza létre, a szabálytalanokat pedig a lexikon tárolja. Az így felállított úgynevezett kettős modell egy emlékezeti rendszerként értelmezhető, amelyben a szabályalapú szerveződés egyfajta procedurális memóriaként (Gósy 2005) működik.

A kettős modell szempontjából kitüntetett érdekességük a gyermeknyelvi fejlődés vizsgálata, mivel az egyik alapvető kérdés az alaktanban az elsajátítási sorrend, vagyis hogy a nyelvi fejlődésben milyen végződések jelennek meg előbb, és mi irányítja ezt a folyamatot.

A dolgozat a többes szám magyar mint idegennyelv órán történő tanítási stratégiájára felállított rendszert mutatja be. A kialakított struktúra a gyermeknyelvi kutatások eredményeinek, a kettős modell magyar nyelvspecifikus elméletének és a magyar morfológia sajátosságainak az ötvözete.

---

\* Schmidt Ildikó, PhD-hallgató, PTE -BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola; magyar mint idegen nyelv tanár, Thomas Mann Gymnasium-DSB Budapest, e-mail: schmidtildi@yahoo.com

Az első részben a témához kapcsolódó elméleti háttér kerül bemutatásra: a magyar gyermeknyelvi fejlődés stációi a témában elvégzett kutatások mentén; a morfológia kezelését leíró modellek; a kettős modell és annak magyar nyelvi vonatkozásai; végül a magyar morfológia sajátosságai és a tőosztályok.

A második tematikus egységben a gyakorlati alkalmazás kifejtése található a többes szám tanításának példáján keresztül. A rész a magyar mint idegen nyelv nyelvtanítási hagyományainak tárgyalásával indul, amit a felállított tanítási rendszer bemutatása követ. Végül a tanítás menete és várható eredményei kerülnek kifejtésre. Az összegzés rávilágít a magyar mint idegen nyelv tanítás területén a további alkalmazási lehetőségekre.

## 2. Szabályok alakulása a gyermeknyelvben

A gyermeknyelvi kutatás klasszikus művében a Stern házaspár rámutatott arra, hogy a gyermek nyelvalkotó munkájának legfőbb bizonyítéka a nyelvelsajátítás során az, hogy a gyermekek hibáznak. Vagyis olyan alakokat is mondanak, amelyeket a felnőtt beszélőktől sohasem hallhattak, tehát ezek saját nyelvalkotó munkájukat tükrözik. Ez alapján kétféle hibázást különböztettek meg. Az egyik megváltoztatja a rendszert, mint például a kreatív szóalkotások. A másik csoportba tartozó hibák nem újítások, hanem egyszerűen azt mutatják, hogy a gyermek még nem sajátította el minden részletében a felnőtt rendszer általánosításait (Pléh 1986: 134).

A rendszer elsajátításának lépcsőzetessége mellett a hibák a mai felfogás szerint azt is alátámasztják, hogy rendszert sajátít el a gyermek. A folyamat legérzékenyebb területe az alaktan, mivel itt a gyermeknek egyszerre kell figyelembe vennie a tartalmi megfontolásokat és a formai szóosztályokat. Hibás szóalakok vizsgálatokor két fontos törvényszerűsége mutattak rá a kutatások. Az egyik szerint a gyakori alakokat a gyermek először szó szerint tanulja meg, ezért a rendhagyó gyakori alak eleinte helyesen szerepel. Ezt követi a túláltalánosítás, vagyis a rendhagyó gyakori alak is a szabályos mintájára képződik, és csak később 5–8 éves kor körül stabilizálódik mindkét helyes forma. A másik törvényszerűség alapján a különböző általánosítottságú szabályokat a gyermek jellegzetes sorrendben sajátítja el. Először a legtágabb érvényességű körű szabályokat, végül a legszűkebb érvényességi körűeket használja helyesen (Pléh et al. 2002: 13).

A magyar főnévi alaktan különösen gazdag tárháza a tő szerkezetétől függő váltakozásoknak köszönhető. MacWhinney (1978) részletes hierarchikus szabályelsajátítási modellt dolgozott ki a magyar nyelvre, ahol a gyermek először egy ős-szabályt emel ki. Ezt követi a statisztikailag átfogó részszabály megjelenése. Az elsajátítás menete a szabályok érvényességi körének felel meg, vagyis először a több elemre érvényes szabályok stabilizálódnak (Pléh–Lukács 2002: 153). MacWhinney kutatásai kimutatták, hogy az elsajátítás sorrendje jól tükrö-

zi a tövek fonológiai nehézségét. A sorrend nagyvonalakban azt mutatja, hogy a gyermek kezdetben csak hozzáteszi a *-t* ragot a tőhöz. Ezután megjelenik a kötőhang, majd a nyúlás és a rövidülés, míg a legnehezebbek a hangzóejtő és a ritka *-v* tövek (Pléh et al. 2002: 14).

Pléh–Palotás–Lőrök (2002) nyelvfejlődési szűrővizsgálataik alapján megállapították, hogy a magyar nyelvi adatok két mozzanat révén kitüntetett érdekességűek. Egyrészt a változatosabb tőtípusok felvetik, hogy mennyire abszolút az elválás a szabály- és elemtároláson alapuló megoldások között. Másrészt mivel egy adott szó gyakorisága és a paradigma, a ragozási minta telítettsége nem felelnek meg egymásnak, a két tényező hatása külön is vizsgálható. Vagyis nincsen egyetlen egységes „elvágo pont”, amely elválasztaná egymástól a szabályos és a szabálytalan alakokat, amint az Pinker (1991) kiinduló elképzelése alapján várható volt. A magyar alaktan elsajátítása lépcsőzetesebb elsajátítást sugall a szabály versus szokás vitában, illetve azt, hogy a tétel- és típusgyakorisági hatások kölcsönhatása fontos befolyásoló tényező. A nem produktív tőmagánhangzó-rövidüléssel, a *madár* típus nem marad el annyira a produktív alakoktól, mint a másik két rendhagyó típus, a *víziló* és a *majom*. Ennek egyszerű magyarázata a paradigma mint típus gyakorisága. A gyermekek a nagy típusgyakoriságú kivételeket egy alszabálynak megfelelően kezelik (Pléh 2006b: 753). Az igazán ritka tőtípusoknál – például *majom* – a teljesítmény csak 8 éves életkorra stabilizálódik, sőt, a *-v* tövűeknél még akkorra sem. A stabilizációs folyamatok mellett lényeges jellegzetesség a tőtípus gyakorisága. Az egyes tőtípusok fejlődésében életkori kritikus szakaszok figyelhetők meg a tőtípus gyakoriságát tekintve. Ennek értelmében 4 éves életkorban kialakul a tőmagánhangzó-rövidüléssel forma (*madár–madarat*), ugyanakkor nem annyira hibátlan a használat, mint a kötőhangos (*hal–halat*) vagy pusztatőves (*oroszlán–oroszlánt*) alakok esetében. 5 éveseknél kritikus ugrás van a hangkiejtéses alakoknál (*majom–majmot*). További érdekes eredménye Pléh–Palotás–Lőrök (2002) kutatásának az, hogy 3–6 éves korban több szuffixum jelentette terhelés jellegzetes problémát jelent a gyermekeknek. A kutatási eredmények pontos képet rajzolnak a gyermeknyelv morfológiai fejlődését illetően. Jól látható az egyes tőtípusok elsajátításának menete, illetve az egymáshoz viszonyított időbeli elhelyezkedésük.

### 3. Modellek a morfológia kezelésére

Hagyományosan két mechanizmust feltételeztek: a szabályos alakokra egy szabályt, a kivételesekre pedig ismétléses tanulást (Lukács 2001: 123).

A pszicholingvista MacWhinney és a klasszikus generatív fonológia művelői szerint a szimbólumfeldolgozó megközelítés állja meg a helyét. Minden, ami lehet, szabályvezérelt, bármilyen szűk érvényű legyen is a szabály által megfogalmazott általánosítás. A kivétel és elem kérdését egyre finomabb, kisebb halma-

zokra érvényes alszabályok egészítették ki. Így az elsajátítás a tágabb hatókörű szabályoktól a szűkebb hatókörűek felé haladna.

A konnekcionista modellek az asszociációra, vagyis az idegrendszerbeli aktivációterjedésre építenek. Ez a felfogás tudja a gyorsaságot a legjobban modellezni, mivel a feldolgozást kizárólag maguktól működő automatizmusok hajtják végre. A konnekcionista nézőpont ebből következően mindent a szuperpozíciós és asszociatív tulajdonságokkal rendelkező emlékezet működésével magyaráz. Azonban a szintaktikai feldolgozás nehezen értelmezhető ezen a módon, így a konnekcionisták a szabályos alakok típusgyakoriságával magyarázzák a szabályos végződés széles körű érvényességét. A későbbi konnekcionista felfogások többszintű modelleket alkalmaznak, amelyekben a nyelvtant már nem elemek mintázatának, hanem hálózatok mintázatának tekintik (Szépe 2008).

Valójában a vita jelenleg a hagyományos felfogást újraélesztő hibridmodellek és az egységes mechanizmusként az asszociációképzést feltételező hálózatmodellek hívei között folyik (Lukács 2001: 123). A vita alapját a szabályok megkérdőjeleződése adja: nem egyszerűen azok részletei és pontos működési mechanizmusuk, hanem egyáltalában való létezésük. Radikális asszociatív felfogások jelentek meg a nyelvről, mint Rumelhart és McClelland 1986-os párhuzamos megosztott feldolgozási asszociatív modellje – miközben az asszociációt ismét pozitív magyarázó fogalomként teszik, akár csak a klasszikus ismeretelméleti hagyomány –, eliminálja a szabály alapú értelmezést. A gyermek tehát minden formai összefüggést egyenként sajátít el. A rendhagyó alakok viszont azért jelennek meg korán, mert gyakoriak. A túláltalánosítás tehát nem a szabályok túláltalánosítása, hanem a tanuló hálózatok szerveződési elveinek következménye (Pléh 1992: 14).

### 3.1. A kettős modell

Az előző fejezetben említett nagy vitát kavarázó felfogásra adott strukturalista reakcióként alakult ki Steven Pinker kettős modellje, amely az egységes modellek összes hátrányát figyelembe véve egy hibridmodellt javasol. A gondolatmenet a kettős, asszociatív, statisztikus és kategorikus, szabálykövető reprezentációk kettősségét hirdető modellek nagy hagyományába illeszkedik (Pléh–Lukács 2002: 155). Pinker a többi kettős modellhez hasonlóan kétféle mentális feldolgozási módot és leképezést, vagyis mentális disszociációt hirdet, s ezt megfelelteti a klinikai és neurológiai kettős disszociációnak. A nyelvi teljesítményeket két rendszer valósítja meg: az egyik a grammatikának és a szabály alapú szerveződésnek felel meg, a másik viszont a szokásoknak és az asszociatív tárolásnak. Ugyanakkor ez a felfogás két tekintetben is szakít a hagyományos szabálykonceptióval. Mégpedig nem tételez fel fejlődési váltást az elemről a szabályra. A gyermekkori túláltalánosítást Pinker és Prince (1994) úgy értelmezi, hogy az elemtároló, asszociatív rendszerből kiinduló emlékezeti alapú blokkó-

lás még gyenge, s a tanulás valójában nem a két rendszer váltását, hanem erőviszonyaik beállítását eredményezné (Pléh et al. 2002). A másik új mozzanat, hogy Pinker modellje egyetlen főszabályt állít szembe a szokásrendszerrel, nem tétel fel sok kis szabályt.

A szabályos és szabálytalan alakok kezelésére a következőképpen alkalmazza Pinker és Prince (1994) a kettős modellt. A szabályos alakokat egy szimbólummanipuláló szabály kezeli, amely szabály rendelkezik azzal a hasznos tulajdonsággal, hogy ritka, furcsa, új alakokra is általánosítható. A szabálytalan alakokat az új modell szerint egy konnekcionista hálóval modellezhető emlékezeti rendszer tárolja. Ez tehát emlékezeti hatásokat mutató rendszer, továbbá az ilyen háló tulajdonságainak megfelelően esetenként hasonlósági alapon túláltalánosít (Lukács 2001: 124).

A Pinker és Prince által felállított modellnek jól tesztelhető jóslatai vannak több területre nézve is. Egyrészt a pszichológusok vizsgálataiban a kivételes alakok memóriahatásokat mutatnak, de a szabályosak nem. Ugyanakkor a szabályos alakok (*asztalok-asztal*) priming-hatásokat mutatnak, míg a szabálytalanok (*kenyerek-kenyér*) nem. Másrészt a nyelvi szerkezetben a kivételek – mivel fel vannak sorolva a lexikonban – elérhetők a szóalkotási folyamatok számára, a szabályosak – mivel nincsenek felsorolva – nem. Harmadrészt az agyi reprezentációra nézve elképzelhető, hogy a két módszer egymástól függetlenül sérül (Lukács 2001: 125).

A modell valós működését Pinker és Prince a következőképpen képzelik el. A legegyszerűbb elgondolást – amely szerint ha egy ragozott szó felismerésének mindennapi problémájával nézünk szembe, először végigkeressük a mentális lexikonban felsorolt egységeket; ha megtaláltuk a kívánt alakot, az blokkolja a szabályalkalmazást, és előhívjuk a kivételes formát – el kell vetni, mert a szabályos alakok felismerése gyorsabb, mint a kivételeseké. Ehelyett a rendszer feltételezhetően úgy működik, hogy a szó egyszerre érkezik a szabálymechanizmusba és az emlékezeti tárba, az utóbbiból laterális gátlás blokkolja találat esetén az előbbi rendszert. A memóriaillesztés jegyenként történik és sztochaikus alapú; folyamatos jelzést küld a szabálymechanizmusba az illeszkedés pontosságáról, ez a jelzés idővel egyre pontosabb. A jelzés gyorsabb, mint magának a kivételes alaknak az előhívása, ezért ha nincs találat, a szabályalkalmazás gyorsan megtörténhet (Lukács 2001: 125).

### 3.2. A kettős modell a magyar nyelvben

Lukács Ágnes (2001) vizsgálatai során megállapította, hogy a magyar nyelvben a szabályos és a szabálytalan alakok feldolgozása és tárolása eltérő mechanizmusok eredménye. Pinker és Prince modellje tehát megállja a helyét a magyar nyelv esetében is, mivel az alaktani feldolgozás a más nyelvekben is megmutatkozó szabályos és rendhagyó alakok mentén két rendszerre válik szét.



A szabályos alakokhoz a tövön keresztül történik a hozzáférés, vagyis ezek analitikusan tároltak, míg a rendhagyó alakok egészelesen, külön bemenetként kerülnek felvételre a lexikonba.

A gyermeknyelvi vizsgálatok – Pléh–Palotás–Lőrök (2002) – magyar adatai a kettős modell tekintetében lényeges eredményeket hozhatnak. A tőtípusok sokfélesége miatt a kutatások bizonyították, hogy az elemtárolás és a szabálytárolás nem válik el egymástól élesen, mivel az elemgyakoriság és a ragozási minta telítettsége nem felelnek meg egymásnak. Így az elemtárolás mellett a kivételes alakok is szabályok köré rendezve kerülnek elsajátításra.

#### 4. A magyar morfológia sajátosságai

A magyar alaktan területe különösen nagy érdeklődésre tart számot a pszicholingvisztikában, mivel – szemben az angol nyelv szegényes morfológiájával – a magyar nyelv agglutinatív jellege jól használható a kutatások terén. Így a kettős rendszernek a magyar nyelvre való érvényességének vizsgálata során is lényeges szempontnak mutatkozott az angol és a magyar nyelv különbségeinek figyelembevétele. A magyar nyelv szemben az angollal nem-konfigurációs nyelv, ezért sokkal több szerep jut a szuffixumoknak. Továbbá az sem igaz a magyarra, hogy a rendhagyó alakok a leggyakoribbak, és ennek megfelelően az elsajátításban sem ezek jelennek meg leghamarabb. Hasonlóság is megfigyelhető a két nyelvi rendszer között a szabályos alakok típusgyakorisága szempontjából, vagyis sokkal több tő tartozik a produktív, mint a nem-produktív típusba.

További egyedi viselkedése a magyar alaktannak, hogy a magyarban a morfológiai műveletek bemenete tipikus esetben szó. A toldalékok még akkor sem járulhatnak szószerkezethez, ha a toldalék valójában szószerkezetet jellemez. Tehát a toldalék mindig a szószerkezet alaptagján jelenik meg (Kiefer 2006: 55).

Mint fentebb láthattuk a magyar nyelvnek igen gazdag a toldalékrendszere és a toldalékok meghatározott sorrendben követik egymást. Minden egyes toldalék valamilyen morfológiai vagy morfoszintaktikai kategóriát fejez ki. Minden morfémának egy és csakis egy morf felel meg, és minden morf egy és csak egy morfémát testesít meg. Az a nyelv, amelynek morfológiai alakzatai ilyen tulajdonsággal rendelkeznek, agglutináló nyelv. A magyar nyelvre jellemző az agglutináció, mégsem nevezhető teljes mértékben agglutináló nyelvnek, mivel sem a főnév-, sem pedig az igeragozás nem teljesen agglutináló jellegű. A főnévragozásban például a birtokos személyragok két morfémát fejeznek ki egyszerre: a személyt és a számot (Kiefer 2006: 73).

A jel és a rag szintén sajátosan működik, mivel a két inflexiós toldalék közötti megkülönböztetést csak a magyar nyelv grammatikája ismeri. A jel a tő vagy a képző után következik és elbír maga után toldalékot. A rag ezzel szemben szóalakzáró morféma, ebből következően csak egy lehet belőle. Lényeges tulajdonsága az inflexiós rendszernek, hogy a toldalék minden tőtípus esetén felismer-

hető, és azonosítható a közös mag, még akkor is, ha maguk a tövek alternálhatnak, esetleg a kötőhangzó minősége változhat. Ennek az az oka, hogy még a kivételes alakok között is fonológiailag nagy mértékben transzparens alakok találhatók.

#### 4.1. Tőosztályok

A magyar főnevek morfofonológiai viselkedésük alapján különböző tőtípusokba sorolhatók. A lehetséges alternációkat nem váltja ki minden főnévi toldalék, a váltakozások leginkább a többes szám jele, a tárgyrag és a birtokos személyjel, vagyis a kötőhangzóval rendelkező kötött toldalékok előtt figyelhetők meg. A kötött toldalékok olyan végződéses, amelyek nem képeznek önállóan szótagot, kötőhangzójuk magánhangzó után kiesik, és a kötött toldalékokhoz társulnak (Kiefer 1998).

A tőosztályok két nagy egységbe rendeződnek: a produktív és a nem-produktív csoportba. Az egyes tőosztályok leírása Kiefer (2006), Lukács (2001), Nádasy-Siptár (1994) és Törkenczy (1994) alapján készült.

##### 4.1.1. A produktív tőosztályok

1. Nyílt-magánhangzó-nyúlásos tövek. Toldalék előtt az alsó magánhangzók (*a, e*) megnyúlnak (*alma-almák, csésze-csészék*).
2. Nem alsó magánhangzóra végződő tövek. Ilyen tövek esetében a kötőhangzós toldalékok magánhangzója kiesik, és a szóvégi mássalhangzó nem változik meg (*bicikli-biciklik, autó-autók*).
3. Mássalhangzóra végződő tövek. A kötőhangzós toldalékok magánhangzója mássalhangzóra végződő tövek után mindig megjelenik (*szék-székek, kabát-kabátok*).

##### 4.1.2. A nem-produktív tőosztályok

1. Ingotag tőmagánhangzós (betoldó) tövek. Ezeknek a töveknek két változatuk van. A tövek szabad formájukban -VCVC (*szobor; eper*) szekvenciára végződnek: a második magánhangzó 0-val alternál, így a tövek kötött formáit -VCC- hangcsoport zárja (*szobr-, epr-*). A kötött alakot találjuk bizonyos toldalékok előtt (*szobor-szobrok*).
2. Nyitótövek. Idetartoznak azok a tövek, amelyek az utánuk következő kötőhangzót nyílttá, vagyis alsó nyelvvállásúvá teszik. A magánhangzó-harmónia szabályainak megfelelően ez hátulképzett magánhangzó után *a* (*lábak*), előlképzett magánhangzó után *e* (*szék*), akkor is, ha ajakkerekítéses magánhangzó *ö, ü* (*könyvek*) után következik.
3. Tőmagánhangzó-rövidüléssel tövek. Az idetartozó tövek egy- és kétagú szavak végszótagja bizonyos toldalékok előtt megrövidül (*víz-vizet, ma-*

*dár-madarak*). Ezen tövek utolsó szótagjának szabad formában hosszú magánhangzója toldalékok előtt megrövidül (*levél-levelek, madár-madarak*). A tőmagánhangzó-rövidüléssel tövek a nyitótövekhez hasonlóan alsó nyelvállású kötőhangzót kívánnak meg.

4. *v*-betoldó tövek. Ebbe a csoportba olyan egyszótagú, hosszú magánhangzóra végződő tövek tartoznak, amelyek kötött alakjában a tőmagánhangzó és a toldalék kezdő magánhangzója közé *v* ékelődik, és a tőmagánhangzó általában megrövidül (*ló-lovak, fű-füvek*). A tőosztálynak egyik altípusánál a tőmagánhangzó is megváltozik (*tó-tavak*). Ezek a tövek egyben nyitótóként is viselkednek.

5. Harmóniasértő („antiharmonikus”) tövek. E tövekben *i, í, é* (*híd, cél*) található. Ide sorolódik a *fiú* (‘családtag’ jelentésben), mely *ú*-jának törlése után hátsó magánhangzójú toldalékot vesz fel. A sajátos működésű *férfi* és *fi* alakok a legtöbb toldalékot ingadozóan választja (*férfi-férfinak/nek*).

6. Hangátvetéssel töváltakozást mutató tövek. Ez a csoport a betoldó tövek egyik alosztálya, amelyekben hangátvetés is bekövetkezik. Vagyis amikor az ingadozó magánhangzó nem jelenik meg a tőfelszínen, akkor az ingadozó magánhangzó két oldalán lévő szegmentum helyet cserél (*pehely-pelyhek*). A jelenség csak kis számban fordul elő, viszont csak olyan tövekben következik be, amelyekben *h* van.

## 5. A kettős modell alkalmazása a tanításban

A magyar mint idegen nyelv tanítása során lényegi kérdés a nyelvtan tanításának mikéntje. A kettős modell magyar kutatási eredményeinek gyakorlatba történő bevezetését vázoló fel. A jelenleg használt tankönyvekben megjelenő grammatikai megközelítést a magyar főnév tőtípusainak többes számú toldalékkal ellátott alakjainak elemzésével mutatom be. Majd ugyanennek a nyelvtani területnek a kettős modell szerinti alkalmazási lehetőségét járom körül, vagyis az egyes fő- és alszabályok viszonylatában részletesen végigveszem a tanítás során használható sorrendet. Végül a módszertani változat hozadékát tárom fel a szabályos és rendhagyó alakok elsajátításában.

### 5.1. A nyelvtanítás hagyományai

A magyar mint idegen nyelv tanításában már a legelső tankönyvek megjelenése óta jelen van a grammatika tanításának szabályok köré szerveződő elgondolása. Az alaktani kutatások mind szélesebb körben tették lehetővé, hogy a leíró típusú nyelvtanokban megfogalmazott vizsgálati eredmények az alkalmazott nyelvtanokban is megjelenjenek. Az ily módon deklarált ismeretek a nyelvtanári tapasztalatokkal kiegészülve új szemléletet hoztak a külföldiek magyar tanításában: a tanulóközpontúságot, az ismeretek jobb elsajátíthatóságát, a kommunikációs célok kiszolgálását. A napjainkban használt tankönyvek esetében töb-

bé-kevésbé egységes képet mutat a nyelvtani ismeretek bevezetése és tanítása. Többé-kevésbé, mivel különbözik a nyelvkönyvírók közelítése a tanításhoz és a tananyaghoz. Eltérő mennyiségű, részletességű, bonyolultságú tananyaghoz, eltérő módszertani technikák társulnak. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy bizonyos tankönyvek jobbak avagy kevésbé jók másoknál, mivel a használhatóság nagy mértékben függ a tanulói célcsoporttól. Csupán a különbségek megfigyelése szempontjából érdekes vizsgálni a fent említett jelenségeket.

A magyar nyelv fentebb vázolt morfológiai sajátosságai elengedhetetlenül fontossá teszik a nyelvtani szabályok pontos alkalmazását a tanítás során, sőt, a szabályok belső hierarchiájának meghatározása sem maradhat el. Ezek az alapelvek megjelennek a tankönyvekben, a nyelvtanokban. Az általam vizsgált grammatikai kézikönyvek (Szili 2006, M. Korchmáros 2006, Szita-Görbe 2009) pontokba szedve, a fő- és alszabályok felsorolásával, gazdag példaanyaggal illusztrálva tárgyalják az egyes nyelvtani kérdéseket. Az 1. táblázatban az egyes nyelvtanokból kivonatoltan található a főnevek többes számára vonatkozó szabályok, összevetve a leíró grammatikai tőosztályokkal. A különböző nyelvtanokban a szabályok megnevezésére használt kifejezések helyett – a könyvnebb összevethetőség kedvéért – a leíró kategóriák kerültek felhasználásra. A táblázatban az egyes oszlopokon belül kettős vonallal elválasztva szerepelnek a produktív és nem produktív tőosztályba tartozó tövekre vonatkozó szabályok.

A három grammatikai kézikönyvet vizsgálva (1. *Melléklet*) alapvetően megállapítható, hogy mindhárom hasonlóan osztja fel a szabályos és a rendhagyó töveket. Ugyanakkor érdekes, hogy ez nem feltétlenül felel meg a leíró osztályozásnak. A magánhangzó betoldó, a tőmagánhangzó-rövidüléssel és a *v*-betoldó töveket M. Korchmáros a szabályos alakok közé teszi, a másik két kötet szerzői kivételként kezelik. A nyitó töveket Szita-Görbe a rendhagyók között tárgyalja, amíg M. Korchmáros és Szili a szabályos csoportba sorolja. Szili e mellett egy szólistát ad, amelyben a nyitó tövek kategóriájába eső szavak kerülnek felsorolásra. A harmóniasértő töveket csak Szili veszi fel önálló szabálykategóriaként, mégpedig a rendhagyók közé. A másik két szerző nem tesz említést ezekről. A hangátvetéssel töváltakozást mutató töveket egyik szerző sem tárgyalja. M. Korchmáros két szabálytalannak ítélt tőtípust vezet be: az egyik az 'ingadozó szó' kategóriája *szó-szók-szavak* hármas csoporttal; a másik a *férfi* és a *fi* szavak csoportja, amelyeket lehetett volna a harmóniasértő tőosztályba sorolni. A Szita-Görbe-féle rendszerben megjelenik az egytagú szavak osztálya, amely magába foglalja egyfelől a nyitó töveket (a nyitó tövek néhány példától eltekintve egyszótagúak); másfelől a nem nyitó tövű egyszótagú mély és magas hangrendű szavakat. Az *-alom/-elem*, *-dalom/-delem* végződésű szavak az ingatag tőmagánhangzós tőosztályhoz tartoznak a leíró alaktant tekintve, ugyanakkor mindhárom nyelvtani kézikönyv önállóan szerepelteti. Szili mind a négy végződéstípust bemutatja a rendhagyó osztályban, Szita-Görbe az *-alom/-elem*-et szintén a rendhagyók között, M. Korchmáros pedig csak az *-alom/-dalom* párt

a szabályos végződéseknél. Szita–Görbe az *i*-képzős melléknevek többes számát a főnevekhez sorolva adja meg, így a magánhangzóra végződő szavak csoportjánál megjelennek a *-k* jelen kívül a hangrendi illeszkedésnek megfelelően az *-ak/-ek* toldalékok is.

## 5.2. A felállított rendszer

A kettős modell kutatási eredményei megállapították, hogy más nyelvekhez hasonlóan az alaktani feldolgozás során a magyar nyelvben is két rendszer kezeli a szabályos és a rendhagyó alakokat. A szabályos elemeken végrehajtott műveleteket a szabályrendszer irányítja, a rendhagyó formákat a lexikon tárolja. Ugyanakkor lényeges különbség a magyar nyelv és más nyelvek között, hogy a magyar alaktan kisgyermekkorú elsajátítása lépcsőzetesebb elsajátítás képét adja. A tőosztályok tanítására összeállított sorrend kialakítása során a gyermekkorú nyelvsajátításra vonatkozó kutatási eredmények is alkalmazásra kerülnek.

A felállított rendszer továbbá figyelembe veszi a leíró alaktan által meghatározott produktív és nem produktív tőosztályokat. A 2. táblázatban részletesen látható a fő- és alszabályok rendszere. MacWhinney kutatásai kimutatták, hogy elsőként a nem alsó nyelvállású magánhangzóra végződő tövek kerülnek elsajátításra, majd a kötőhanggal kapcsolt tövek jönnek, és csak ezt követi a nyúlás és rövidülés jelensége. Ezzel szemben a jelenlegi sorrend felcseréli a nyúlás és kötőhangos tőtípusokat, mivel a nyúlás az nyílt-magánhangzó-nyúlásos osztályra vonatkozik, így a tanításban logikusabb a szabályos, magánhangzóra végződő csoportokat egymáshoz közel tartani. A kötőhangot alkalmazó tőtípusok azonosak a mássalhangzóra végződő tövekkel (kivéve a nyitótöveket), így ez a soron következő szabály a tanulásban, szétválasztva a mély és vegyes hangrendűekre vonatkozó szabályt a magas hangrendűekétől.

A nem produktív tövek tanítási sorrendjébe Pléh–Palotás–Lőrök (2002) nyelvfejlődési szűrővizsgálatainak eredményei kerülnek beépítésre. A kutatási adatok tükrében a tőmagánhangzó-rövidüléssel tőosztály életkor tekintetében nem marad el nagyban a produktív tövektől, viszont jelentősen megelőzi a ingatag tőmagánhangzós és a *v*-betoldó töveket. A ingatag tőmagánhangzós tőtípus használata kisiskolás kor körül válik biztossá, szemben a *v*-betoldó tövel, ami még később stabilizálódik. Így az oktatás menetébe is ebben a sorrendben kerülnek felvételre.

Három nem produktív tőosztályról nem esik szó sem a Pléh–Palotás–Lőrök (2002) vizsgálatban, sem MacWhinney kutatásaiban. Ezek a nyitótövek, a harmóniasértő tövek és a hangátvetéses töváltakozást mutató tövek. A nyitótövek annyiban különböznek a produktív tőosztály mássalhangzóra végződő töveitől, hogy a tő után következő magánhangzó nyíltabbá, alsó nyelvállásúvá válik.

Ebből fakadóan a tanítási sorban a nem produktív tőosztályokat a nyitótővel indítjuk a hangrendi illeszkedésnek megfelelően. Majd a már fentebb érintett tőosztályok következnek: a tőmagánhangzó-rövidüléssel, az ingatag tőmagánhangzós és a *v*-betoldó tövek. A harmóniasértő tőtípus alapszókészletű gyakoriságát figyelembe véve megelőzi a hangátvetéssel tőváltakozást mutató típust, ami így utolsó helyre kerülve zárja a sort.

1. táblázat. A tőosztályok tanítási sorrendje

A felállított tanítási rendszer		Tőosztályok Nádasdy-Siptár (1994), Kiefer (2006), Törkenczy (1994)
		<b>Produktív tőosztályok</b>
1.	Nem alsó nyelvvállású magánhangzóra végződő tövek ( <i>bicikli-biciklik</i> )	Nem alsó nyelvvállású magánhangzóra végződő tövek ( <i>bicikli-biciklik</i> )
2.	Nyílt-magánhangzó-nyúlásos tövek ( <i>alma-almák</i> )	Nyílt-magánhangzó-nyúlásos tövek ( <i>alma-almák</i> )
3.	Mássalhangzóra végződő tövek, mély vagy vegyes hangrendű szavak ( <i>kabát-kabátok</i> )	Mássalhangzóra végződő tövek ( <i>kabát-kabátok, szék-székek, gyümölcs-gyümölcsök</i> )
4.	Mássalhangzóra végződő tövek, magas hangrendű szavak ( <i>szék-székek, gyümölcs-gyümölcsök</i> )	
		<b>Nem produktív tőosztályok</b>
	Nyitótövek	Nyitótövek ( <i>láb-lábak, könyv-könyvek</i> )
5.	Mássalhangzóra végződő tövek, mély vagy vegyes hangrendű szavak ( <i>láb-lábak</i> )	
6.	Mássalhangzóra végződő tövek, magas hangrendű szavak ( <i>könyv-könyvek</i> )	
8.	Tőmagánhangzó-rövidüléssel tövek ( <i>madár-madarak</i> ) ( <i>út-utak</i> ) ( <i>víz-vizek</i> )	Tőmagánhangzó-rövidüléssel tövek ( <i>madár-madarak</i> )
7.	Ingatag tőmagánhangzós tövek ( <i>szobor-szobrok</i> )	Ingatag tőmagánhangzós tövek ( <i>szobor-szobrok</i> )
9.	<i>v</i> -betoldó tövek ( <i>ló-lovak</i> ) ( <i>szó-szavak</i> ) ( <i>falu-falvak</i> )	<i>v</i> -betoldó tövek ( <i>ló-lovak</i> )
10.	Harmóniasértő tövek ( <i>híd-hidat</i> )	Harmóniasértő tövek ( <i>híd-hidat</i> )
11.	Hangátvetéssel tőváltakozást mutató tövek ( <i>pehely-pehelyet</i> )	Hangátvetéssel tőváltakozást mutató tövek ( <i>pehely-pehelyet</i> )

### 5.3. A tanítás menete

A 5.3. pontban részletesen bemutatott rendszer módszertani sajátosságai a kettős modell magyar nyelvi vonatkozásainak figyelembe vételével került kialakításra. Lukács (2001) és Pléh–Palotás–Lőrök (2002) adatai alapján levont következtetéseknek megfelelően a produktív tőosztályba tartozó alakokat a lexikon elemein a szabályrendszer szerint végrehajtott műveletek hozzák létre. Így ezeket a szabályokat elsajátítják a tanulók, majd alkalmazzák a már tanult lexikai egységeken. A tanulás folyamán az egyes tőtípusok elnevezését a diákok nem ismerik meg, a kategorizációs rendszer elsajátítása nem cél. Azok ismerete a tanár kompetenciáját képezi, a tanulók példákon keresztül azonosítják be az különböző típusokat.

A szabályok felállításának módja induktív szabályelvonással történik. A tanulóknak lehetőségük nyílik a tanulási folyamat során felfedezni a nyelvet működtető szabályszerűségeket. A saját tapasztalaton keresztül történő megismerés az összefüggések mélyebb megértéséhez vezet. E folyamat közben mozgósításra kerülnek korábbi tudáselemek: a szótövek magánhangzó-harmóniája és a toldalékok hangrendi illeszkedésének szabályai. Az alapos előkészítés után kialakított szóanyag használata nagyban segíti a produktív tőtípusokra való szabályfelállítás folyamatát. A két főszabály, vagyis a magánhangzóra és mássalhangzóra végződő szavak közötti különbségek felismeréséhez a szótövek pontos ismerete szükséges. A magánhangzóra végződő szavak esetében a nyelvtípusa mint alszabály jelentkezik. A mássalhangzóra végződő szavaknál az alszabály működését a szó hangrendje szabályozza alkalmazva a korábban tanult hangrendi illeszkedés szabályait.

A kettős modell értelmében a szabályos alakok analitikus tárolásával szemben a rendhagyó alakok egészelegesen épülnek be a lexikonba. A tanulás folyamán a tanulónak el kell érnie – az anyanyelvi nyelvhasználóhoz hasonlóan – azt, hogy a rendhagyó tőalakokhoz lexikai szintű hozzáférése legyen. Amennyiben a tőváltozatokhoz hozzáférése van, képes lesz az adott toldalékot a megfelelő hangrendi szabályok alkalmazásával illeszteni.

A nem produktív tőtípusok elsajátítási sorrendje az 5.3. pontban meghatározottak szerint megy végbe, tehát a produktív tövekhez vonatkozó szabályok megismerése után következik. Így a tanulás során felhasználásra kerülnek az ott elsajátított toldalékolási szabályok. A mássalhangzóra végződő tövek, vagyis a nyitó-, a tőmagánhangzó-rövidüléssel-, az ingatag tőmagánhangzó-, a *v*-betoldó és még a hangátvetéssel tőváltozást mutató tövek esetében is a hangrendi illeszkedés mint alapszabály alkalmazása megkerülhetetlen. Ennek a működésnek ellentetje a harmóniasértő tövek esete, amikor pont a hangrendi illeszkedés sérülése figyelhető meg. Hasonlóan ellentétes előjelű folyamat a tőmagánhangzó-rövidüléssel tövekben végbemenő változás a nyílt-magánhangzó-nyúlással tövek megnyúlásához képest. Az egyes tőtípusok bevezetése, a hozzá-

jük kapcsolódó toldalékolási műveletek sajátosságaival való ismerkedés vezet a használatukban meglévő szabályszerűségek felfedezéséhez.

A tőtípusok tulajdonságainak bevezetése után a kettős modell által körülírt lexikai hozzáférés kialakítása következik, vagyis a memorizálás. Két információt kell eltárolnia a memóriatárnak: egyrészt a szótövet és annak alternált alakját, másrészt a rájuk vonatkozó ragozási szabályszerűséget, amely viszont valamilyeni ragozási paradigma esetében ugyanazon tőhöz fog kapcsolódni. Ez annyiban tér el más nyelvektől – vegyük példának az angol nyelvet –, hogy az ott szereplő kivételes alakokkal már nem kell semmilyen műveletet végrehajtani az alkalmazás előtt. A memorizálás módszertani kialakításánál szintén a lépcsőzetesség elve érvényesül. Tekintettel arra, hogy a többes szám bevezetése a kezdő nyelvi szinten valósul meg, az ehhez a szinthez kapcsolódó szótövenkénti 3-5 szó a reális mennyiség. Ez a szókincs bővül a magasabb nyelvi szintek elérésekor az ott adekvát szókészlettel, amelynek bevezetése kapcsolódik egyrészt a nyelvtani jelenségek ismétléséhez, másrészt új grammatikai anyagokhoz. Ismeretlen grammatikai anyagként a szóképzés új képzőinek belépése szolgáltat teret a memóriatár bővítéséhez, illetve a már meglévő elemek megerősítéséhez.

Az elsajátítás sikeressége érdekében, lényeges kiemelni, hogy ez a folyamat meglehetősen lassú, nehezen elfogadható a diákok számára, mivel a nem produktív tőosztályok száma hét, és ezeket előzi meg a négy produktív tőosztály. Érdeemes az egyes típusok között időt hagyni, hogy megszilárdulhassanak a már tanult elemek.

#### 5.4. A tanítás eredménye

Az 5.3. és 5.4. pontban leírt tanítási rendszer eredményessége a szabálymechanizmusok és a rendhagyó alakok kezelésének szétválasztásában fogható meg. A tanuló nagyobb hatékonysággal képes eligazodni a magyar nyelv morfológiai rendszerében. A jobb átláthatóság biztos tudást ad, amelynek következtében érzelmileg is magabiztosabban használja az egyébként nehéznek ítélt formákat. Az affektív viszonyuláson túl a mentális lexikonból a szóelemek lehívása pontosabbá válik, továbbá az alaktanilag helyes találatok száma is nő. Ezen készségek fejlődésével párhuzamosan a beszéd tempója is nő, mivel a szókeresési és formálási idő lecsökken, a beszédfolyam fluensebbé válik. Pozitív visszacsatolásképpen az anyanyelvi beszédpartnerek jobban értik az idegen nyelvű beszédet, így gördülékenyebben folynak a társalgások.



## 6. Összegzés

A bevezetésben felvetett kérdésre, vagyis a szabálytanulás (és gyakorlás) vagy az elemek memorizálása-e a helyes út a nyelvtani jelenségek elsajátításában, a választ a kutatások eredményei szolgáltatják. A magyar nyelvre vonatkozó kettős modell és gyermeknyelvi kutatásokat áttekintve tehát megállapítható, hogy a szabályos és a kivételes alakoknak eltérő nyelvi rendszer feleltethető meg. Az ez alapján felállított tanítási rendszeren keresztül látható, hogyan alkalmazhatók gyakorlatban a témában született elméleti következtetések.

A dolgozatban részletesen bemutatásra kerültek a többes számon keresztül a magyar tőtípusok és a hozzájuk kapcsolódó szabálymechanizmusok működése. Ugyanakkor lényeges szempont, hogy a többes számon kívül más grammatikai jelenség esetében is használható egy hasonló szemléletű rendszer. A névszók toldalékolásánál a szófaj és az adott toldalék sajátosságait figyelembe véve majdnem egy az egyben megfeleltethető a rendszer. Más szófaji területekre – mint az igék – történő kiterjesztésnél a struktúra adaptálása után kerülhet sor a tanításbeli alkalmazásra.

## Irodalom

- Csépe V.–Győri M.–Ragó A. (szerk.) 2008. *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás* Budapest: Osiris.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Kiefer F. 1998. Alaktan. In: É. Kiss K.–Kiefer F.–Siptár P. (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris. 187–293.
- Kiefer F. 2006. Alaktan. In: Kiefer F. (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 54–80.
- Lengyel Zs.–Navracsics J. (szerk.) 2009. *Tanulmányok a mentális lexikonról. Nyelvvelsajátítás – beszédprodukción – beszédpercepción*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Lukács Á. 2001. Szabályok és kivételek: a kettős modell érvényessége a magyarban. In: Pléh Cs.–Lukács Á. (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest: Osiris. 119–152.
- M. Korchmáros V. 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Hungarológiai Központ.
- Nádasdy Á.–Siptár P. 1994. A magánhangzók. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 2. Fonológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 42–181.
- Pinker, S. 1991. Rules of language. *Science*. 253: 530–535.
- Pinker, S. 1998. Words and Rules. *Lingua* 106: 219–242.
- Pinker, S. 2006. *A nyelvi ösztön*. Budapest: Typotex.
- Pléh Cs. 1986. A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásainak modelljeiről. *Pszichológiai tanulmányok XVI*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 105–188.
- Pléh Cs. 1992. Az asszociáció reneszánsza a kognitív pszichológiában. *Janus* 9: 12–22.
- Pléh Cs. 2000. A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Pléh Cs. 2006a. Pszicholingvisztika. In: Kiefer F. (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 725–752.
- Pléh Cs. 2006b. A gyermeknyelv. In: Kiefer F. (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 753–788.
- Pléh Cs.–Lukács Á. 2002. A szabályok és a kettős disszociációs elv a nyelv agyi reprezentációjában. In: Vizi E. Sz.–Altrichter F.–Nyíri K.–Pléh Cs. (szerk.): *Agy és tudat*. Budapest: BIP. 153–168.
- Pléh Cs.–Palotás G.–Lórik J. 2002. Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szili K. 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Szita Sz.–Görbe T. 2009. *Gyakorló magyar nyelvtan. A Practical Hungarian Grammar*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szépe J. 2008. <http://www.szepejudit.com/oktatas/pszicholingvisztika/eloadas3.htm> 2010. 05.19.
- Törkenczy M. 1994. A szótag. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 2. Fonológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 273–393.

## Melléklet: A tőosztályok rendszere a vizsgált nyelvtankönyvekben

Tőosztályok Nádasdy-Siptár (1994), Kiefer (2006), Törkenczy (1994)	M. Korchmáros: Lépésként magyarul M. Korchmáros (2006)	Szili: Vezérkönyv Szili (2006)	Szita – Görbe: Gyakorló magyar nyelvkönyv Szita – Görbe (2009)
<b>Produktív tőosztályok</b>			
1. Nem alsó nyelvválású magánhangzóra (mgh.) végződő tövek ( <i>bicikli- biciklik</i> )	a) Nem alsó nyelvválású mgh.-ra végződő tövek ( <i>kávè-kávék</i> ) b) Nyílt-magánhangzó-nyúlásos tövek ( <i>táska-táskák</i> ) c) <i>v</i> -betoldó tövek ( <i>lò-lovak</i> )	a) Nem alsó nyelvválású mgh.-ra végződő tövek ( <i>autó-autók</i> ) b) Nyílt-magánhangzó-nyúlásos tövek ( <i>táska-táskák</i> )	a) Nem alsó nyelvválású mgh.-ra végződő tövek ( <i>autó-autók</i> ) b) Nyílt-magánhangzó-nyúlásos tövek ( <i>táska-táskák</i> )
2. Nyílt-magánhangzó-nyúlásos tövek ( <i>alma-almák</i> )	Msh.-ra végződő mély vagy vegyes hangrendűek a) ( <i>kabát-kabátok</i> ) b) Nyitótövek ( <i>ház-házak</i> ) c) Ingotag tőmagánhangzós (betoldó) tövek ( <i>síralom-síralmak</i> ) d) Tőmagánhangzó-rövidülésszerű tövek ( <i>kanál-kanalak</i> )	Msh.-ra végződő mély vagy vegyes hangrendűek a) ( <i>kabát-kabátok</i> ) b) Nyitótövek ( <i>ház-házak</i> )	a) Msh.-ra végződő mély vagy vegyes hangrendűek ( <i>kabát-kabátok</i> ) b) Msh.-ra végződő tövek, magas hangrendű szavak ( <i>festmény-festmények</i> ) c) <i>eszköz-eszközök</i>
3. Mássalhangzóra (msh.) végződő tövek ( <i>kabát-kabátok, szék-székek, gyümölcs-gyümölcsök</i> )	Msh.-ra végződő tövek, magas hangrendű szavak a) <i>szék-székek</i> b) <i>kör-körök</i>	Msh.-ra végződő tövek, magas hangrendű szavak a) <i>szék-székek, gyümölcs-gyümölcsök</i> b) Nyitótövek ( <i>könyv-könyvek</i> )	Egytagú főnevek a) Nyitótövek ( <i>föld-földek, tárgy-tárgyak</i> ) b) Egyéb egytagú főnevek ( <i>kör-körök, nap-napok</i> )
<b>Nem produktív tőosztályok</b>			
4. Ingotag tőmagánhangzós (betoldó) tövek ( <i>szobor-szobrok</i> )	Ingadozó szó a) <i>szó-szavak</i> b) <i>falú-faluk-falvak</i> c) Nyitó tövek ( <i>könyv-könyvek</i> )	Tőmagánhangzó-rövidülésszerű tövek a) <i>nyár-nyarak</i> b) <i>út-utak</i> c) Harmóniasértő tövek ( <i>híd-hidak</i> )	Ingotag tőmagánhangzós (betoldó) tövek ( <i>félelem-félelmek, dolog-dolgok</i> )
5. Nyitótövek ( <i>láb-lábak, könyv-könyvek</i> )	Harmóniasértő tövek ( <i>férfi-férfiak, fi-fiak</i> )	<i>v</i> -betoldó tövek ( <i>lò-lovak</i> )	<i>v</i> -betoldó tövek ( <i>kò-kövek</i> )
6. Tőmagánhangzó-rövidülésszerű tövek ( <i>madár-madarak</i> )		Ingotag tőmagánhangzós (betoldó) tövek ( <i>szobor-szobrot</i> )	Tőmagánhangzó-rövidülésszerű tövek ( <i>levél-levelek</i> )
7. <i>v</i> -betoldó tövek ( <i>lò-lovak</i> )		A nyitótövekhez kapcsolódó szavak listája	
8. Harmóniasértő tövek ( <i>híd-hidat</i> )			
9. Hangátvetésszerű tövek tőváltakozást mutató tövek ( <i>pehely-pelyhet</i> )			

Marthy Annamária\*

# SZÓASSZOCIÁCIÓS VIZSGÁLATOK A SEMMELWEIS EGYETEM KÜLFÖLDI DIÁKJAINAK KÖRÉBEN

## 1. Bevezetés

**M**entális lexikonnal, agyi szótárral mindannyian rendelkezünk, bár a kutatók ma még nem ismerik e szótár működésének minden részletét. Ezt az agyi szótárt gyakran hasonlítják egy könyvtárhoz. A lexikai egységek úgy rendeződnek el, mint a könyvek a könyvtárak polcain. A gyakrabban használt könyvek könnyebben elérhetőek, mint azok, amelyekre ritkábban van szükségünk. Ugyanígy a szókincs gyakrabban használt elemei gyorsabban hozzáférhetőbbek, mint az alig használt szavak (Gósy 2005: 207).

A szóasszociációs kísérletek alkalmasak az egyén mentális lexikonjának, egyéni szókincsének mérésére. Az első ismert ilyen jellegű kísérletet Francis Galton végezte 1883-ban, Magyarországon pedig Balló Károlyné foglalkozott asszociációs vizsgálatokkal (Gósy 2005: 203).

A szóasszociációnak, mint módszernek különböző fajtái vannak. Gósy Mária csoportosítása szerint (Gósy 2005: 203):

### 1. Szabad szóasszociáció:

- A) Egy előre meghatározott hívószóra kell a kísérleti személynek kimondania az első szót, ami eszébe jut.
  - B) Teljesen szabad szóasszociáció, minden nyelvi vagy egyéb megkötés nélkül, a kísérleti személy azt mondhatja, vagy írhatja, ami éppen az eszébe jut.
2. Szűkített szóasszociációs tesztek, amikor a hívószóra meghatározott kategóriájú választ várnak.
  3. Nyitott tesztek, ahol az adatközlőnek egy meghatározott kategórián belül kell annyi szót mondania, amennyi eszébe jut.

Kutatásomban a nyitott tesztek módszerével dolgoztam, az egyetlen megkötés az volt, hogy az adatközlőnek magyar szavakat kellett aktiválniuk. Az idegen nyelvi szókincs nagyságára vonatkozó számszerű adatokat nem találtam a

---

\* Marthy Annamária, nyelvtanár, Semmelweis Egyetem, Egészségtudományi Kar, Egészségügyi Szaknyelvi Lektorátus, e-mail: annmarthy@gmail.com

szakirodalmakban. Az anyanyelvi beszélők szókincséről tájékozódhatunk, de az idegen nyelvi szókincs méretéről nem sikerült pontos információt találnom. A KER sem ad meg számokat az egyes szinteken elvárt kompetenciáknál. Körülírja a témákat, amelyekről a nyelvtanulónak megfelelő kompetenciákkal kell rendelkeznie.

Megnéztem néhány magyar mint idegen nyelv tankönyvet, hogy ebből következtessék az egyes szinteken elvárt szókincs nagyságára. Az első probléma, amibe ütköztem az volt, hogy a könyvek szerzői nem adják meg azt, hogy milyen szintre juthatunk el a tananyag elsajátításával, így nem következtethetünk az egyes szintek szókincsére sem. Durst Péter *Lépésenként magyarul* kötete „*azok számára készült, akik szeretnék megtanulni magyarul, és egyáltalán nem rendelkeznek még magyar nyelvtudással. A legalapvetőbb nyelvtantól és szókinctől indulva fokozatosan vezeti a nyelvtanulót az összetettebb nyelvi szerkezetek és témák felé.*” Nem kapunk információt arról, hogy a tananyag elsajátításával milyen szintre jut el a nyelvtanuló. A könyv alcíme: *Első lépés. Magyar nyelvkönyv kezdőknek.* Valószínűsíthetjük, hogy a kötet a B1 körüli szintre készíti fel a tanulót. Szókincs körülbelül 1250 szó a könyv végén található szójegyzék szerint. Lakos Dorottya *Hungarian for Foreigners* kötete nagyon hasonló szókinccsel rendelkezik: a könyv végén körülbelül 1290 szavas szójegyzék található. A könyvről szintén nem állapítható meg, hogy milyen szintre juttat el minket. A hátoldalon található információ szerint: „*olyan nyelvkönyv, amely egyénileg tanulók számára éppúgy alkalmas, mint kisebb csoportok számára.*” Szalacsek Margit *Könnyedén magyarul* kötetéről azt tudjuk, hogy a „*Szegeden tanuló gyógyszerész- és orvostanhallgatók számára készült, de általános nyelvkönyv lévén természetesen bárki más is használhatja... A hallgatóinknak viszonylag alacsony óraszám és nagyon kemény szakmai tanulmányok mellett, rövid idő alatt kell eljutnia magyarból egy működő kommunikációs szintig, ezért olyan könyvre volt szükség, amely viszonylag gyors haladást tesz lehetővé és minden segítséget megad nekik az egyéni tanuláshoz is.*” Nem tudom, hogy a működő kommunikációs szint milyen szintnek felel meg a KER leírásai szerint, de tegyük fel, hogy B1 körüli szintről lehet szó. A könyv szókincs körülbelül 985 szó a szójegyzék szerint. Ha a három könyv átlagát nézzük, akkor a B1 körüli szinten lévő könyvek szókincs átlagosan 1175 szó.

Intézményünkhöz (Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar Egészségügyi Szaknyelvi Lektorátus) 2006 ősze óta tartozik a külföldi programokban tanuló hallgatók magyar mint idegen nyelvi képzése. Ez azt jelenti, hogy jelenleg nem ugyanabból a tankönyvből tanulnak az első- és másodéves hallgatók, mint amit a harmadéves diákok használtak 2 éve. Magyar nyelvórán hetente két alkalommal vesznek részt a tanulók, kétszer kilencven perc jut így 14 héten keresztül a nyelv elsajátítására. Speciális igényeinknek (két szemeszter általános nyelv után az orvosi szaknyelv elsajátítása) nem felelt meg egy tankönyv sem a piacon, ezért három kollégával együtt új tananyagot állítottunk össze az orvos-

tanhallgatók számára. Jelenleg főiskolai jegyzet formájában léteznek ezek a tananyagok, folyamatos átdolgozás alatt vannak.

Dolgozatomban a Semmelweis Egyetem külföldi diákjainak magyar szókincsét szeretném megvizsgálni. A Semmelweis Egyetem idegen nyelvi képzésében jelenleg 755 első-, másod- és harmadéves diák tanul. Ebből 95 hallgató a német nyelvű képzésben, és 660 az angol nyelvű programban. Korábban csak az első szemeszterben volt kötelező a magyar mint idegen nyelv tantárgy felvétele, de a 2009/2010-es tanévtől kezdve öt féléven keresztül kötelező számukra a magyar nyelvi órákon való részvétel. Három féléven keresztül általános nyelvet tanulnak, két féléven át pedig orvosi szaknyelvet.

## 2. Elméleti kérdésfeltevés

1. Az elsőéves diákok szókincese nagyobb, mint a felsőbb éveseké.
2. A másodéves hallgatók szókincese tartalmazza a legkevesebb egységet.
3. A harmadéves hallgatók szókincese az elsőéves diákokéhoz áll közelebb, és sok az orvosi szaknyelvhez kötődő lexikai egységet tartalmaz.
4. A nők szókincese nagyobb, mint a férfiaké.

Feltevéseimnek alapja az, hogy a diákoknak az első félév után kötelező írásbeli és szóbeli vizsgát tenniük. Első félévben kevesebb tantárgyuk van, ebből következik, hogy több idejük van a nem szakmájukhoz kötődő tananyag elsajátítására. A hallgatók az első évben még motiváltabbak, érdekesnek, egzotikusnak tartják a magyar nyelvet. A második tanévben már sok szakmai tárgyat tanulnak, kevesebb szabadidejük van. Szemben találják magukat a magyar nyelv bonyolultabb, nehezebb nyelvtani szabályaival. Motivációjuk csökken, mert a nehezebb grammatika miatt lassabban haladnak előre a nyelvelsajátításban.

## 3. Módszer

Az adatgyűjtéshez nem volt szükségem előre összeállított kérdőívre. A diákok egy üres lapot kaptak. A kísérletben részt vevő személyek feladata az volt, hogy 10 percen keresztül írjanak le minden magyar szót, ami csak eszükbe jut. Megkértem őket arra, hogy a papíron tüntessék fel az életkorukat, hogy mióta élnek Magyarországon, és a nemüket.

65 kitöltött lapot kaptam vissza, ezek évfolyamonkénti megoszlása a következő:

<i>1. éves</i>	<i>2. éves</i>	<i>3. éves</i>
19	16	30

Az adatok összevethetőségének érdekében minden évfolyamról véletlenszerűen kiválasztottam 5 férfi és 5 női mintát.

## 5. Értékelés és eredmények

A korpusz nagyságának meghatározásánál először is a szó fogalmát kell tisztáznunk. A nyitott tesztre jellemző, hogy a magyar szó megkötésen belül bármit írhatott a diák. A szó itt lehet szótő és toldalékkolt forma. Jelen dolgozatban nem vizsgálom a szótövek és a toldalékkal ellátott szavak arányát az évfolyamokon belül. Egy későbbi kutatásban érdemesnek tartanám azonban ezek bemutatását. A diákok által egy egységként megadott kifejezéseket külön kategóriaként vettem fel, és attól függetlenül, hogy hány szóból áll a kifejezés egy egységnek tekintettem. A *'jó napot kívánok'* például három szóból áll, de ha a diák kifejezésként írta le, akkor egy egységként értelmeztem.

A kutatásban részt vevő hallgatók életkora 20–29 között van:

20 éves	5 fő
21 éves	3 fő
22 éves	6 fő
23 éves	5 fő
24 éves	1 fő
25 éves	2 fő
26 éves	1 fő
27 éves	3 fő
28 éves	1 fő
29 éves	3 fő

A legfiatalabbak nem feltétlenül elsőévesek, van egy 20 éves diák a másod-, és harmadévesek között is. A legidősebbek sem mind harmadévesek, minden évfolyamon tanul közülük valaki. Érdekesnek tartottam összehasonlítani a 20 és 29 évesek átlag szókincsnagyságát. A 20 éveseknél ez az eredmény 70 szó, a 29 éveseknél 51 szó. A legfiatalabb egyetemisták tehát 16%-kal több szó aktíválására voltak képesek, mint idősebb társaik. Minden adatközlő egyetemista, életkoruk nagyon hasonló. Korukat tekintve tehát nem következtethetünk az életkorról összefüggésbe hozható szőlőhívási sebességre.

Az alábbi kördiagrammon látható a szókincs nagyságának megoszlása a három évfolyamon. Összesen 2256 szót írt az általam kiválasztott 30 ember. Ebből az elsőévesek 810-et, a másodévesek 749-et, a harmadévesek pedig 697-et. A különbség az évfolyamok között csekély. Az elsőévesek csupán 3%-kal írtak több szót, mint a másodévesek, és 5%-kal többet, mint a harmadévesek.



Az évfolyamonkénti tíz diák 10 percen belül aktivált átlagos magyar szókinccse:

I. évfolyam: 81 szó

II. évfolyam: 75 szó

III. évfolyam: 70 szó

A legtöbb szót (144) a legfiatalabb korosztályba tartozó, 20 éves, első évfolyamon tanuló nő írta le. Nyolc hónapja él Magyarországon. Szókinccsének nagysága közel kétszerese évfolyamtársai átlageredményének. A leghosszabb ideje (4 éve) egy 20 éves nő él hazánkban, aki csupán 56 szót hívott elő mentális lexikonjából a rendelkezésére álló idő alatt. A legkevesebb szót (19) egy 29 éves másodéves hallgató aktiválta, ez csupán 25%-a a második évfolyamon tanuló diákok átlageredményének. Ő egyébként 2 éve él Magyarországon, nagyon nehéz elhinnünk, hogy valóban nem tud ennél több magyar szót.

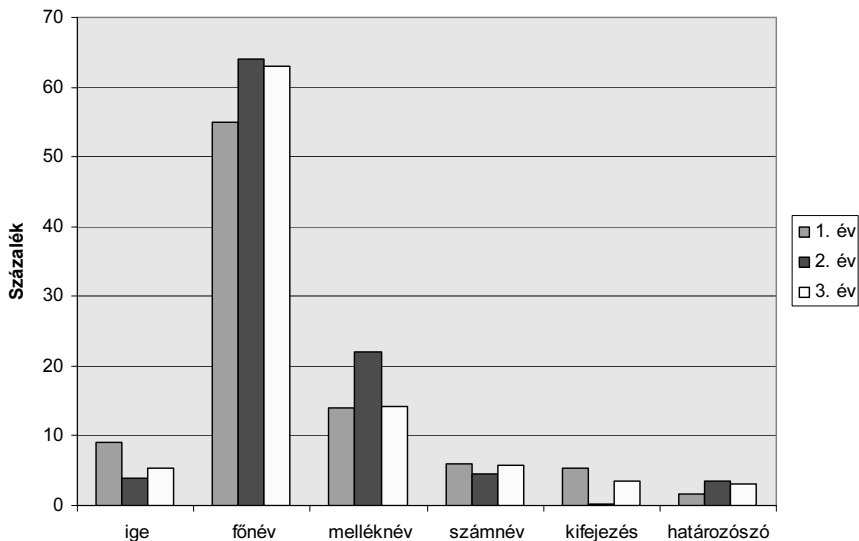
Hipotézisem csak részben igazolódik. Az elsős hallgatók valóban több szót aktiváltak, mint a másodévesek, a harmadévesek azonban kevesebbet, mint az egy évvel alattuk járó diákok. Meglepő, hogy a harmadéves diákok nem voltak képesek nagyobb szókinccset előhívni, mint az első-, és másodéves társaik. Ennek valószínűleg az a magyarázata, hogy a külföldi diákok nem nagyon érintkeznek magyar emberekkel. A diákokkal folytatott beszélgetéseim során sokszor kiderült, hogy nincsenek magyar barátaik, az angol, illetve német programon tanuló fiatalokkal tartanak csak szorosabb kapcsolatot. Az a környezet, amelyben ők mozognak, nem kényszeríti rá őket a nyelv gyorsabb elsajátítására. Az önkiszolgáló szupermarketekben bármit megvásárolhatnak anélkül, hogy tudniuk kellene az áru magyar elnevezését. Tanáraikkal angol nyelven kommunikálnak, a tanulmányi osztályon szintén angol, illetve német nyelven intézhetik ügyeiket. Amennyiben nem szándékoznak letelepedni Magyarországon, nincs igazán motivációjuk a nyelv megtanulására.



## 5.1. Szófajok szerinti megoszlás

A szavakat szófajok szerint is csoportosítottam. A kifejezések közé tartoznak a köszönések, kérdések, rövid mondatok. Ha a válaszadó egy egységként adta meg a többszavas kifejezést, akkor utólag nem bontottam ezeket egységeikre. Úgy gondoltam érdemes megnézni azt is, hogy mennyire kötődik évfolyamokhoz a szókincs elemeinek összetartozó egységekként kezelése. Az idegen nyelvek elsajátításában a tudatosság és szándékosság miatt előbb a beszéd magasabb rendű jellemzői rögzülnek, s majd csak erre épülnek a spontán sajátosságok (Jónás 2005: 68). A kommunikációhoz szükséges kifejezéseket a nyelvtanulás kezdeti szakaszában nem bontjuk elemeire, hanem egy összetartozó egységként tanítjuk meg a diákoknak. Egy kezdő magyar nyelvtanulónak nem kell szembesülnie a magyar igeragozási rendszerrel az első órán, ahhoz, hogy megfogalmazzon egy köszönést. (*Jó reggelt kívánok! Köszönöm szépen.*) Nem kell tudnia, hogy a köszönöm egyes szám első személyre utaló, határozott ragozású igealak. Az azonban nagyon fontos, hogy képes legyen magyar nyelven köszönni Budapesten.

Az alábbi oszlopdiagram azt mutatja, hogy az egyes évfolyamok hány százalékban hívtak elő a következő szófaji kategóriákba tartozó szavakat. Azért ezt az öt szófajt (és a kifejezéseket) emeltem ki, mert a válaszok nagyon nagy százaléka (1. év: 91,1%, 2. év: 98,2%, 3. év: 94,9%) ezekbe sorolható.

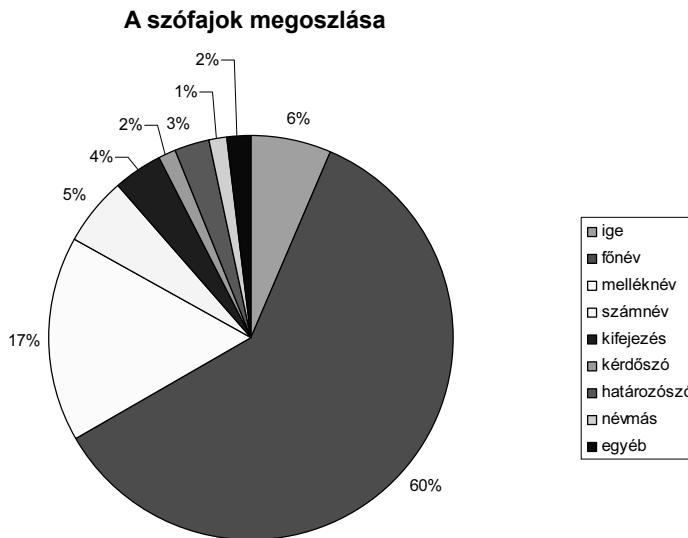


Látható, hogy mindhárom évfolyamon a főnevek száma a meghatározó, az elsőévesek szókincsének 55%-a, a másodévesekének 64%-a, a harmadévesekének pedig 63%-a tartozik ebbe a kategóriába. A melléknemek is magasan reprezentáltak a mintában: elsőévesek: 14%, másodévesek: 22%, harmadévesek:

14,3%. Mindkét kategóriában jellemző, hogy a másodévesek produkálták a legtöbb szót. Az elsőéves hallgatók csak két kategóriában, az igéknél, és a kifejezéseknél értek el magasabb eredményt, mint a többi diák. A másodévesek adták meg a legtöbb főnevet, melléknevet és határozószót. A szigorlat előtt álló hallgatók rendelkeznek sajnos a legkisebb szókinccsel.

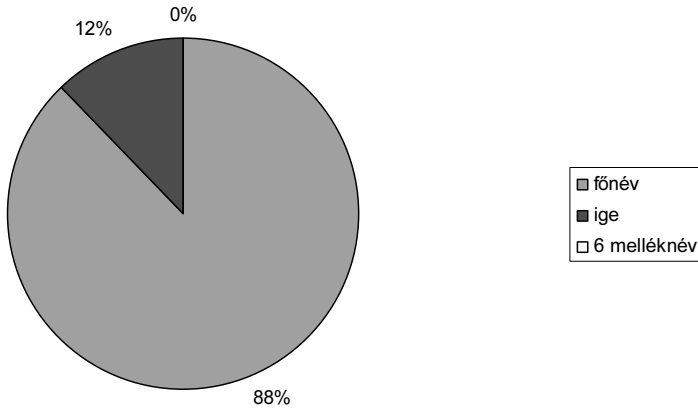
A legtöbb kifejezést (44–52%) az elsős hallgatók adták meg. Mint már feljebb említettem, ők a nyelvtanulásnak abban a fázisában vannak, amikor még nem tudatosul számukra a kifejezéseken belül található szavak szófaji hovatartozása.

Ha a szófajok megoszlását a teljes korpuszra kivetítve vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy a szavak 60%-a főnév. A többi szófaj előfordulási aránya meg sem közelíti a főnevekét. Az egyéb kategóriába tartoznak a főnévi igenevek, névutók, módosítószók, kötőszók, felelőszók, tagadószók, mutatószók, névelők. Ezek előfordulási aránya olyan alacsony, hogy a kördiagramon külön kategóriáinként nem tudnánk feltüntetni.



Ha az orvosi szakszavakat nézzük, meg kell állapítanunk, hogy a harmadéves diákok szókincsének csak 14%-a tartozik ebbe a kategóriába: 80 főnév, 11 ige, és 6 melléknév. A főnevek aránya itt is magasan kiemelkedik, speciálisan az orvosi szakterülethez tartozó melléknevek alig fordulnak elő.

### Orvosi szókincs szófajok szerinti megoszlása



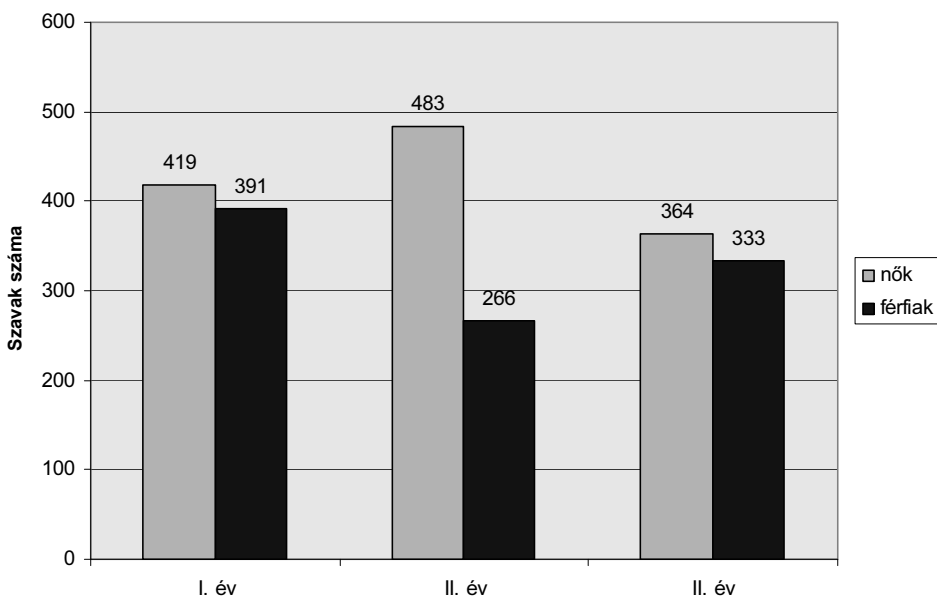
Ennek az is lehet az egyik magyarázata, hogy korábban tanult melléknévek is kapcsolódnak a szakterület főneveihez, így alkotva az orvosi nyelvhez tartozó kifejezést, például: magas vérnyomás, alacsony vérnyomás, világos vizelet, sötét vizelet. Ezek a melléknévek az általános nyelvhez tartoznak, a szókapcsolat tartozik csak kimondottan a szakterülethez.

A diákok által megadott, az orvosi nyelvhez tartozó főnevek, igék közül néhány:

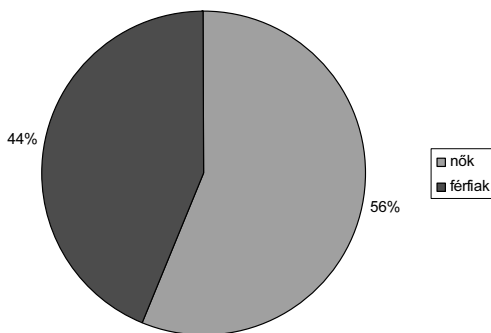
agy	csökkent
bél	elhajt
csepp	enyhül
daganat	fáj
érzékenység	fokozódik
hasmenés	javít
kapszula	meghal
mell	megszűnik
orr	megszüntet
panasz	segít
segítség	visszatér
széklet	
szív	
tabletta	
testrész	
vér	
vérnyomás	
vese	
vizelet	
vizenyő	

## 5.2. A szókincs nagysága és a nemek

Ha a nemek szerint nézzük meg a szókincs nagyságát, akkor észrevehető, hogy a nők minden korcsoportban több szót hívtak elő, mint a férfiak. A legjelentősebb különbség a férfiak és a nők válaszai között a másodéveseknél figyelhető meg. Az összes szó 36%-át a férfiak hívták elő, míg a nők 217 szóval többet produkáltak, az összes másodévesek által írt szó 64%-át. Az elsőéves és a szigorlat előtt álló hallgatóknál a férfiak és nők közti különbség nem szignifikáns: 52%-48% a nők javára (ez az arány pontosan megegyezik a két évfolyamon).



A három évfolyam együttes vizsgálatánál kiderül, hogy a nők 56%-44% arányban jobban teljesítenek a szavak aktiválásában, mint a férfiak.



A mentális lexikonban való szókeresés tekintetében Gósy Mária is jelentős eltérést mutatott ki a magyar nők és férfiak között. A nemek reakcióideje jellemzően különböző: a nők általában gyorsabb lexikális hozzáférést mutatnak, mint a férfiak. A nők szóaktiválásának átlagos időtartama 2786,6 ms, a férfiaké ezzel szemben 3371,4 ms (Gósy 1998: 193). Az idegen szavak aktiválásának időtartamáról nincs információ, de kutatásom azt bizonyítja, hogy a nők ezen a területen is előnyre tesznek szert. Számos kísérlet igazolta már, hogy a nőknek jobb a verbális memóriája. Ha megtanulták, jobban emlékeznek az összefüggő szövegekre, de az összefüggéstelen szósorokra is (Huszár 2009: 24).

## 6. Összegzés

A 40 külföldi egyetemista részvétel elvégzett szóasszociációs kutatás eredményei azt mutatják, hogy az évek során a Semmelweis Egyetemen tanuló diákok magyar szókinccse sajnos nem gyarapodik. A harmadéves hallgatók szókinccse a legkisebb azzal ellentétben, hogy ők tartózkodnak célnyelvi környezetben a leghosszabb ideje. Hipotézisem a másodéves diákok szókinccsével kapcsolatban nem igazolódott be. Valójában nem ők rendelkeznek a legkisebb magyar szókinccsel, két szófaj (főnév, melléknév) tekintetében pedig ők tudták a legtöbb magyar szót aktiválni. A harmadéves diákok szókinccsével kapcsolatban megfogalmazott előfeltevésem sem nyert megerősítést. A szigorlat előtt álló külföldi hallgatók szókinccse nem áll közelebb az elsősök szókinccséhez, mint a másodéveseké. Az orvosi szakmához kötődő szavak száma ebből 14%, amit nem neveznék jelentős számnak. Bár nincsenek erre vonatkozó adataim, azt gondolom, hogy egy kórházi gyakorlat előtt álló tanulónak ennél nagyobb speciálisan az orvostudományhoz kötődő szókinccsel kellene rendelkeznie.

Meglepetést okozott számomra, hogy a szigorlat előtt álló egyetemisták nem tudnak több magyar szót leírni 10 perc alatt, mint az alsóbb évfolyamok hallgatói. A hatodik szemeszteren az írásbeli és szóbeli szigorlatra készülnek a diákok. A szóbeli rész három részből áll: hallott szöveg értése, képleírás, szituáció. A hallás utáni szövegértési feladatban általában egy családi és szociális anamnézis található. A vizsgázóknak az elhangzott szöveg alapján kell eldönteniük, hogy az állítások igazak vagy hamisak, kiegészíteniük egy szóval a hiányos mondatokat, illetve többszörös választási lehetőségek közül a megfelelőt kiválasztani. A szituáció természetesen egy orvos és a beteg között zajlik. A vizsgáztató tanár a beteg, a vizsgázónak ki kell kérdeznie jelenlegi panaszáról, korábbi panaszairól, tüneteiről stb. A feladat megoldásához szüksége van a szakszókinccs megfelelő használatára.

Egy hipotézisem nyert megerősítést. A nők valóban több szót tudtak aktiválni a mentális lexikonjukból, mint a férfiak. Sajnos ez az adat nem segíti jelenlegi tananyagírói, vizsgaanyag összeállítói munkánkat.

## Irodalom:

- Boldizsár Boglárka 2007. Szókincselsajátítás és memória. *Fejlesztő Pedagógia* 1: 68–74.
- Doró Katalin 2007. Választékos idegen nyelvi szókincs: előny vagy feltétel? In: Váradi Tamás (szerk.): *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 24–41.
- Gósy Mária 1998. Szókeresés a mentális lexikonban. *Magyar Nyelvőr* 122: 189–201.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Hegyí Endre 1991. Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere In: Giay Béla (szerk.): *A Magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológia Ismerettár* 6. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 5–17.
- Huszár Ágnes 2009. *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Jónás Frigyes 2005. „Szóról szóra” a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1. 68–76.
- Pallosné Mérei Vera 2006. A magyar mint idegen nyelv oktatásának néhány kérdése. [http://elib.kkf.hu/index\\_elemei/Page8443.html](http://elib.kkf.hu/index_elemei/Page8443.html)

Rádi Ildikó\*

# TUDATOSSÁG, EMLÉKEZET, ÉRZELEM ÉS NYELVTANULÁS

**AZ** emberi agy/elme világát feltáró kognitív idegtudományi, neuropszichológiai és neurolingvisztikai kutatások legfrissebb és legizgalmasabb eredményei azért érdekelnek, mert ezek alkalmazásának gyakorlati lehetőségeit szeretném beépíteni nyelvoktatási és nyelvtanulási módszerem rendszerébe. Céлом ezzel a folyamatos korszerűsítés annak érdekében, hogy elősegítsem a mindenkori nyelvtanuló kellemes, érdekes és eredményes nyelvelsajátítását. Mielőtt azonban beszámolnék a legújabb kutatási eredményekről, lássunk egy kis elméleti bevezetést az agy és a tudat, az agy és az emlékezet, az emlékezet és az érzelem kapcsolatáról.

## 1. A tudat és a tudatosság

Hippokratész, a nyugati orvostudomány megalapítója az egészséget még a tudat, a test és a környezet holisztikus egységének képzelte el. A XVII. századig uralkodott ez az elképzelés, amikor is Descartes Platónhoz hasonlóan a testet és a lelket elkülönítette, viszont világosan megfogalmazta, hogy az emberi lélek székhelye az agy és ott is a tobozmirigy. Főleg Sir John Eccles, valamint Szentágothai és más agykutatók munkássága nyomán válik egyre inkább ismételtelen elfogadottá, hogy a gondolat és az érzelemlátás, a lelki működések az agy működésének termékei (Hámori 2000). Ezen mechanizmus segítségével képes az idegrendszer az emberi agy működésében a hangulati elemeket, a befutó szenzoros ingereket, az érzelemlátást, a tanulási mechanizmusokat stb. tartósan befolyásolni. A két rendszer közötti kapcsolat feltárása jelentős előrelépést jelent az agykutatásban. Az orvostudományi technika fejlődésével lehetővé vált az agy tanulmányozása működés közben. Ez új távlatokat nyitott a tudat és az emlékezés vizsgálatában is.

---

\* Rádi Ildikó PhD, Jean Moulin Egyetem, Lyon 3, e-mail: ilradiko@gmail.com

## 1.2. A tudat és a készségek

A kognitív pszichológusok és a kognitív kutatók jó része az angolszász terminológiában a tudatot (*consciousness*) helyettesíti és sokszor felváltja az *awareness*, a beszámoló-képességi értelemben vett tudatossággal. Ha így leszűkítjük a tudatosság problémáját, akkor körülbelül úgy fogalmazható meg, hogy tudunk-e magasabb szervezetségű, bonyolult dolgokat végezni úgy, hogy közben nem vagyunk képesek beszámolni róluk. Az ember tudásával és cselekvéseivel kapcsolatban rendszerint a céloknak van közvetlenül tudatában. Azt tudja, hogy mit akar csinálni. A kívül levő dolgról könnyen be tudunk számolni, a belsőről kevésbé. Sokan elismerik természetesen, hogy kétféle világban élünk, a tudások és a készségek világában. Felvethető azonban ez a kérdés a kognitív modellálásban sokkal tágabban is. Vannak olyan értelmezések, amelyek szerint igazából minden tudásunk készség jellegű, tehát a tudásunk visszavezethető készségekre. A nagyon emberinek s magasabb rendűnek tekintett nyelvi folyamataink is alapjában véve olyanok, mint a készség, olyanok, mint a biciklizés. Vagyis a nyelvtan egyik oldalán nem tudatos készség, a másikon pedig tudatos metanyelvi ítélet. A fejünkben kell, hogy létezzen valamiféle nyelvtani rendszer, hiszen meg tudjuk mondani, hogy mi a helyes és mi a helytelen mondat. Kérdés, hogy tulajdonképpen mi alapján mondjuk meg, ha másfelől meg nem vagyunk tudatában. Lehet, hogy a tudatalatti eljárások, sztereotípiák segítenek hozzá. Tehát számos tudásunk van, melyeket nehéz lenne explicitté tenni. Tudnánk találni példákat arra, hogy nem mindig tudjuk megfogalmazni igazából, amit tudunk. Az utóbbi húsz év kognitív tudományában sok vita folyik arról, hogy a tulajdonságként felfogott tudatosságnak igazából van-e valamilyen *funkcionális szerepe* az emberi megismerés szerveződésében. Vajon a tudatosság mint minőség csak árnyék-e, amely kíséri az egyébként zajló mentális folyamatokat, vagy oki szerepe is van? Mindmáig két attitűd létezik itt, némi kombinációs törekvéssel. Az egyik attitűd szerint igen határozott oki szerepe van, sőt, a beszámolhatóság értelemben felfogott tudatosság a legtöbb emberi folyamat végbemenésének alapfeltétele. A mindennapi életben a tudattal kapcsolatban az agy egyfajta válaszoló készségét, a környezettel való interakcióra való képességét értjük. A tudat kiteljesedett állapotában az emberi agy működésének valamiféle optimális „üzemmódja”. Arról azonban, hogy mi tekinthető az agy optimális működési állapotának, megoszlanak a vélemények a kognitív idegkutatásban (flow állapot, koncentrációs és meditatív állapotok, emocionálisan elkötelezett, a külvilág jelenségeire irányuló aktív tudatállapot, magas figyelmi szintű állapotok). A „kiteljesedett” tudatállapottal foglalkozó legtöbb megközelítés három szempontot tart lényegesnek: az én-tudat kiteljesedése, a figyelem koncentrálttsága és a szubjektív idő „bősége” (Pléh 2003). Damasio (1998) a kiteljesedett tudatot (*extended consciousness*) úgy definiálja, mint ami „folyamatosan épül fel az ember élete során”.



### 1.3. Az agy és a tudat kapcsolata

Napjainkban a tudat folyamatos felépülésének kérdésköre a neurobiológiai kutatások területébe tartozik. David Chalmers (1995) szerint a tudat neurobiológiai eszköztárán kívül, Dennett (1998) szerint pedig azon belül kutatandó. Nem kell keresnünk benne egy megmagyarázhatatlan „tudatmagot”, hanem a magyarázható tudatelemek összessége maga a tudat (Pléh 2003). Természetesen a kérdéskör eldöntése nem lezárt, számos empirikus kutatás folyik még, hasonlóan más kognitív folyamatokkal egyetemben. A tudat az ember éber magatartási állapotának az a jellegzetessége, azon tulajdonsága, melynek eredményeként az emberek a környezettel való interakciójukat és saját belső kognitív folyamataikat szubjektív, beszámolható élményként élik meg (Pléh 2003). Az emberi tudat azon kevés témák egyike, amely évszázadok óta erőteljesen foglalkoztatja mind a szellemtudományok, mind a természettudományok képviselőit. Így van ez a kognitív idegtudomány esetében is, melynek a kezdetektől fogva a tudatos funkciók neurobiológiai magyarázata számít az egyik középponti témának. A tudatosság emergens módon fejlődik ki az agy idegsejtjeinek szerveződéséből, bonyolult kapcsolatrendszerükből.

#### 1.3.1. A tudatosság és a tanulás

A tudatos gondolkodás alatt gyakran azt is értjük, hogy fel tudjuk idézni azt, hogy mit hogyan, miért gondoltunk, azaz azt is tudjuk, hogy mit gondoltunk. Tudatos információ az, ami átmege az agy nyelvi „központján” (Kampis 2000). Polányi Mihály (1992, 1994) híres példája a kerékpározásról arra utal, hogy nemcsak nem tudunk beszámolni, hanem ráadásul rosszul számolunk be egy-egy struktúrafüggő mozgásszervezésről. Pedig átmege a nyelvi központunkon. Piaget (1974) a gyerekeknél meg a felnőtteknél is bizonyította, hogy az ember tudásaival és cselekvéseivel kapcsolatban rendszerint a céloknak van közvetlenül tudatában, tudja, hogy mit akar csinálni, erről be is tud számolni, de a belső dolgokról már nem tud konkrétan számot adni. A tudatosságot két területen szokták vitatni, a tanulásban és az észlelésben. A tanulás terén a kognitív mozgalom keletkezésében a hatvanas évek végén konstruktív szerepe volt annak a nagyon határozott felismerésnek, hogy felnőtt tanulás csak tudatossággal kíséerve lehetséges. Ezt az elvet számos kísérleti anyagra alapozva William Brewer (1974) fogalmazta meg és kimutatta, hogy a felnőtt kísérleti személyeknél a tanulás csak akkor lép fel, ha a személy képes a szó klasszikus értelmében számot adni arról, mi is történik vele. A tanulásnak valójában a felismerés, vagy tudatosítás, a verbális megfogalmazás a feltétele. Következésképpen, ha a kondicionálás végbemegy, akkor a személy tulajdonképpen tudatosítja magában azt a mozgást. Ezt a hétköznapi életből is ismerjük (Eysenck & Keane 1997). Az em-

beri tanulás két, teljesen különböző módon is történhet: az *explicit* tanulás során a személy aktívan odafigyel az anyagra, sőt, lehetőség szerint megpróbál olyan hipotéziseket és szabályokat megfogalmazni, amelyek segíthetik a tanulást; az *implicit* tanulásban viszont kevés vagy semmilyen szerepet nem játszanak az ilyen végrehajtó és stratégiai folyamatok (Baddeley 2003). Az implicit tanulás egyik legjobb példája az anyanyelv elsajátítása, amelynek során a gyermek fokozatosan tanulja meg az egyre kifinomultabb nyelvtani szerkezeteket. Idővel egészen rendkívüli képesség fejlődik ki a gyermekben arra, hogy nyelvtanilag pontosan, helyesen használja anyanyelvét, de magától nem tudja megfogalmazni a szabályokat, csak ha szándékosan tanítják neki. Az anyanyelvtanulásban nincsen semmi tudatosság. Egy idegen nyelv tanulásakor már más lehet a helyzet. Ha kétnyelvű környezetben nő fel a gyermek, akkor hasonló képesség alakul ki benne, mint az anyanyelvre elsajátítása esetén. De ha tanítják az idegen nyelvet, akkor explicit módon tanulja vagy olyan módszerekkel, amelyek során direkt, formális utasítások révén meghatározott nyelvtani szerkezeteken keresztül jut el a nyelv birtoklásához. Ez a tanulás már tudatos. Vannak, akik a tudatosság kizárása érdekében az „anyanyelvi környezet” kialakításának a hívei, vagyis úgy gondolják, hogy a tanulónak ugyanúgy kell elsajátítania az idegen nyelvet is, mint ahogy a kisgyermeknek az anyanyelvét (Long 1993, Makara 2003). Úgy tűnik, a kisgyerekek tudattalanul, minden látható erőfeszítés nélkül sajátítják el a nyelvtant és benne a szabályokat. Vajon valóban ez a helyzet? S ha igen, akkor vajon az idegen nyelvek esetében is értelmetlen lenne azzal küszködni, hogy szisztematikusan és explicit módon megtanuljuk a nyelvtant? Vajon az implicit és explicit tanulás elkülönült tanulási és/vagy emlékezeti rendszereken keresztül történik, és ha igen, akkor ezek különböző elven működnek? Ezekre a kérdésekre a kognitív tudomány kapcsolataiban kell keresnünk a választ. Például az agy és a test kapcsolatában.

#### 1.4. Az agy és a test kapcsolata

A kognitív tudományban a test és az agy/elme kapcsolatában előtérbe kerül az önálló test. A kognitivisták az elmére mint lényeges vonásaiban testtel felszerelt vagy testbe épített dologra gondolnak (Kampis, Győri 2002). Ezzel párhuzamosan a mentális állapotok többé nem a bemenet-kimenet viszonyok részei lesznek, hanem a testtel alkotott komplexum összetett állapotának aspektusai, amelyek a velük összefüggő vagy társult fizikai résszel együttesen jellemezhetők. A tendenciának több forrása van. Az egyik forrás a mesterséges intelligencia és a robotika. Az „autonóm” vagy „szituált” robotok irányításánál az egyetlen járható út a test tudomásulvétele, és tudatos felhasználása. A másikban a test jórészt implicitté válik, az „elme” (például a szoftver) pedig csak mintegy követi azt. A hagyományos felfogás szerint a mentális állapotok önmagukban véve reprezentálják a külvilágot. Most a reprezentáció egy része tehát a testbe tevődik át.

### 1.4.1. Az agy–test–nyelv kapcsolata a lexikális szemantikában

A neurobiológiai megközelítésen túl a nyelvészetben a test és elme kapcsolatát a lexikális szemantika hordozza. A lexikális szemantika az általános tudást képviseli (Tolcsvai 2001). A hétköznapi szavak értelmezésénél minduntalan a testi élmények és az alapvető cselekvések metaforáira bukkanunk. Ez a jelentés, a nyelv, valamint a nyelven kívüli köznapi tapasztalatok között létesít kapcsolatot. A kapcsolat ténye arra utal, hogy az elme, legalábbis részben, a testhez kötődő elemi élmények révén működhet. Vagyis feltehető, hogy a nyelv és az elme ezekre a kész elemekre épül rá, és a nyelv csak beleugrik a nyelv előtti jelentésekbe. Nem maga az elme és a nyelv ad tehát jelentést, hanem a tapasztalat, amely azonban lényegétől elválaszthatatlanul testi jellegű. A hagyományos kognitív szemléletek karteziánus felfogásával szemben ez a megközelítési rendszer feloldani látszik az elmének a középponti, belső énnel való kapcsolatát, megkérdőjelezi az elme homogenitásának hallgatólagos elméletét, és a belső/külső, azaz az agy és a test elválasztásának merevségét, amit a klasszikus kognitív kép az adott célra rendelt bemenet/kimenet modulokkal fejez ki (Kampis 2002).

### 1.4.2. A test és a környezet kölcsönhatása

Kampis (2002) szerint a beépített elméhez tartozó test kimeríthetetlen forrása a környezettel való kölcsönhatásoknak, ahol mindig újabb és újabb tulajdonságai nyilvánulhatnak meg. Az így felfogott test homályos és átlátszatlan. Nem leírt és nem is írható le – a lényege éppen az, hogy *van*. Nem véletlen, hogy ezen a testfelfogáson keresztül a beépített elme elképzelése szoros kapcsolatban van a fenomenológiával és az egzisztencializmussal. Az elme természettudományos jellemzése ennek hatására teljesen átalakulhat. **A tudás és a gondolkodás helyett a felhasználás és a cselekvés kerül a középpontba.** A kéz használata például teljesen független lehet attól, hogy valójában mit tudunk a kézről. A használatát nem tudás és gondolkodás, hanem **készségek** irányítják, működése esetlegességek között megy végbe. Úgy, ahogy éppen adódik. Pléh Csaba (2003) szerint ma a visszatérés útját a történetek világa adja, s nem a pusztá testi referenciák. Képzetáramlásunkban nincsen egy kitüntetett narratívum. Számos történetet kreálunk ugyanarra az eseménysorra. A szövegszerkesztő analógiáját használva azt mondja: nincs egyetlen végső kézirat, csak számos nyersfogalmazványunk létezik élményeinkre.

### 1.5. A tudatos és az emocionális viszonyulásunk a világhoz

A kilencvenes évek vizsgálatai alapján egyre biztosabban feltételezték, hogy tudatos viszonyulásunk mögött létezik egy másik viszonyulás is a világhoz: az emocionális viszonyulás. Ennek a másfajta viszonyulásnak a törvényszerűségei

is mások, ennek következtében másfajta kapcsolatot tesz lehetővé a világgal. Az emocionális megismerés ősi megismerési mód, amelyet fokról fokra kiegészített, tökéletesített, helyettesített, végül pedig ki is szorított a valóság tudatos megismerése. Mégis, vagy talán éppen ezért, racionális viszonyulásaink mögött ott húzódik irracionális viszonyunk a világgal.

Mi jellemzi az emocionális viszonyulást – szemben a tudatos megismeréssel, vagy legalábbis eltérően attól? Az emocionális viszonyulás – akár emberé, akár állaté – mindig „itt és most” érvényes. A tudatos viszonyunk a világhoz térben rendezett. Ez azt jelenti, hogy tudjuk helyünket a térben, van fogalmunk a távolságokról, és érzékeljük az események és cselekedetek eltérő helyszíneit. Be tudjuk helyezni fizikai létünk méreteit térben és időben. Az emóció mindig „itt” érvényes, és ha ez szövődik össze tudatos viszonyulással, akkor emlékeinket is például a jelenbe ülteti át. Emlékszünk egyes emócióinkra, és tudjuk szeretetünk vagy gyűlöletünk helyszíneit. De amikor érzünk, akkor mindig a tér egy adott pontján vagyunk, és ott is maradunk. Ez adja egy-egy hely kiemelt fontosságát. Ahhoz, hogy ugyanazt átéljük, tudatosan keressük is a meghatározott helyet, ahol az emóció kiváltódott, mintegy „ránk tört”, elragadt. Emócióink számára mindig „ma” és „most” van. Tudatos viszonyunk a világhoz időben is rendezett. Tudatunk a világot négydimenziósnek érzékeli, vagyis nemcsak a térben, hanem az időben is. Emlékezünk, tudjuk, hogy múlik az idő, és van elgondolásunk a jövőről. Amikor átélünk valamit, az mindig a jelenben történik, a jelenben van. Tudatos viszonyulásainkat az okság keresése és felismerése jellemzi. A tudat kialakulásának, működésének és fejlődésének jellegzetessége, hogy környezetében oksági kapcsolatokat keres és talál. Tevékenységeinkben célokat követünk, még ha nem is mindig tudatosítjuk magunkban. Emocionális viszonyulásunk sohasem cél- és tárgyszerű, hanem **holisztikus**. Ahhoz, hogy valamit megértsünk, előbb részeire igyekszünk bontani, hogy azután a részekből újból rekonstruáljuk az egészet. A megismerés és megértés útja az elemzés és az összegzés útja. Amikor emocionálisan viszonyulunk, nem analizálunk. Az egészre reagálunk, valami egészhez viszonyulunk. Az új kutatások érdekes területe a heurisztikus megismerés, az innovativitás és a kreativitás jelenségei. Joggal feltételezhető, hogy ilyen esetekben a tudatos viszonyulásunk emocionálisan színezett vagy éppen telített. Ennek lehet az eredménye a racionális elemzéstől eltérő, annak útjait mintegy átvágó és lerövidítő megsejtése a dolgoknak, az ún. „megvilágosodás”. Feltételezzük, hogy ilyen esetekben az *egész* élménye hatja át tudatunkat, vagyis tudatos folyamataink mögül előtör az emocionális „megismerés”.

## 2. Az emlékezet

Emlékezetkutatások folynak (Racsmány 2001, Baddeley 2003, Draaisma 2004, Németh 2006, Eustache–Desgrange 2010), de igazából még nem tudjuk, hogy emlékképeink milyen módon rögzülnek és hogyan hívhatók elő. Legfeljebb arról van tudomásunk, hogy milyen működő agyi struktúrák szükségesek hozzá. Az ökológiailag érvényes kutatások egyre növekvő száma ellenére még ma sem könnyű olyan átfogó képet felmutatni, amely ne laboratóriumi eredményeken alapulna.

### 2.1. Az emlékezet és az ember világról alkotott tudása

Az emlékezet bonyolult, sokrendszeres, tehát nem egységes entitás. Ennek a sok rendszernek közös jellemzője, hogy információkat „tárol”. A „tárolás” időtartamát illetően a különböző rendszerek egy másodperctől egész élethosszig terjedhetnek. A tárolás kapacitását tekintve pedig az egész kis kapacitású „puffer”-től a hosszú távú emlékezetig számolhatunk. Baddeley megvallása szerint „az emlékezet nagyon lényeges dolog” (2003), de azt még nem tudja, hogyan kellene hozzákezdeni a vizsgálatához. Amnéziás betegeken folytatott kísérletei segítségével talán eljut oda, hogy nagyjából megfogalmazhassa, milyen kellene, hogy legyen a normális, átlagos emberi emlékezet. Modelljének megalkotásához olyan kérdésekre kellene választ találnia, mint „ki vagyok én”, vagyis az ember önmagáról való tudása; „mi az, amit tudok”, azaz hogy használnia kell mindazokat a készségeket, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy az ember létezni tudjon ebben a bonyolult világban, vagyis a világgal kapcsolatos általános tudása – ezt nevezték el szemantikus emlékezetnek–; valamint „hogyan fogok tanulni”, amely olyan viselkedési stratégiákat feltételez, amelyeket az ember tanulás során alkalmaz, vagy módosít, ha a környezete úgy kívánja meg. A kutatások (Bless, Blascovich és Mendes, Fiedler, Gilbert, Leary, Greenwald, Niedenthal, Halberstadt, említé Forgács 2001; Bodenhausen, Bower, Fiedler, Higgins, Mayer, Petty, Smit, Kirby, említé Forgács 2003) eredményei kimutatták, hogy az érzelmi tényezők befolyásolják az emlékezetet. A stressz például megzavarja a szokásos figyelmi működést, a hangulat befolyásolhatja az emlékezeti előhívást, a depresszió és szorongás pedig rontja a tanulási teljesítményt. Az emlékezet szükségképpen feltételezi a figyelem, a felfogás és a megértés tevékenységét is (Vigotszkij 2000). Az emlékezet és a megismerés más aspektusai közötti összeköttetés különösen egyértelmű a munkamemóriával kapcsolatos kutatásokban, hiszen a megismerő rendszer tárolási kapacitása az észlelési, figyelmi és következtetési kapacitás integráns részét alkotja. Ehhez hasonlóan az emlékezetet tanulás nélkül elemezni nyilvánvaló képtelenség lenne.

## 2.2. Az emlékezet: egy állandó szintézis

Bár tudjuk, hogy az emlékezet több rendszerből tevődik össze, a tudósok egyes számban beszélnek róla. Állandó kapcsolatban áll a teljes kognitív rendszerrel. Az emlékezet vonatkozásában a kognitív pszichológia szívesen használja a „puffertár” számítógépes kifejezést, valamint a visszacsatolás, kódolás, előhívás kifejezéseket az emlékezetben „tárolt” és onnan előidézett események felidézésekor. Az agy összefüggésekben tárolja az információt: egy-egy emlék felidézésekor más dolgok is eszünkbe jutnak: egy fénykép nézegetésekor például hangok, illatok, érzések is „beugranak”. Az agy sokkal inkább a dolgok tartalmát rögzíti – egy betű különböző megjelenési formái nem akadályoznak meg minket abban, hogy felismerjük. Szerintem e dolgok tartalmát nem statikusan, mint egy fényképet kell elképzelnünk, hanem sokkal inkább dinamikusan, vagyis a történések folyamatában. Valójában **egy folyamat újbóli előállításáról lehet itt szó, és nem konkrét tárolásról**. Ha mindenképpen valamilyen technikai dologhoz szeretnénk hasonlítani az agyi memóriát, akkor a hologram lehetne a legjobb példa (Bánki 1994). A hologram ugyanis nem a kép egyes pontjait rögzíti, hanem a tárgyat körbejáró és letapogató lézertény nyomait. A hologram egy-egy pontja egyszerre tartozik a kép sok pontjához, illetve egy-egy képpontot is sok hologrampont alkot egyidejűleg. Így ha információ vész el a hologramból, nem tűnik el a kép egy része, csak az egész életlenebb, pontatlanabb lesz – ellentétben egy fénykép kettétépésével vagy egy számítógéplemez részbeni letörlésével. Hasonlóan működhet az agy is. Ritka dolog, hogy egyáltalán nem emlékszünk valamilyen korábban rögzített információra, legtöbbször legalább dereng valami (a „nyelvem hegyén van” jelenség) (Bánréti 1999, Gósy 2005, Eustache–Desgrange 2010). A számítógép azonban vagy emlékszik valamire, vagy egyáltalán nem (vagy megvan az adott információ, vagy nincs meg). Ezért is bizonyul helytelennek az agy és a számítógép memóriájának működési folyamatának párhuzamba állítása.

## 2.3. Az emlékezet típusai

Az agy állandóan válogat a beérkező információk között, s a lényegteleneket nem „tárolja el”. Ha gyorsan kell megjegyeznünk valamit, az úgynevezett „**el-dobható**” **memória** működik. Az eldobható memória „tárolója” folyamatosan és menthetetlenül telik, s folyamatosan ürítjük is. Ebben az elméletek szerint nagyon fontos az álomalvás szerepe, amelynek során az agy kiszelektálja a napközben ki nem ürített, lényegtelen információkat. De ez a törlés nem mindig végleges: az elveszettnek hitt információk közül sok megmarad „valahol”, amit aztán például a pszichoanalitika módszereivel fel lehet idézni (Bánki 1994). Amikor egy információ fontossá válik, akkor kerül át a rövid távú memóriába vagy **munkamemóriába**, ahol órákig, esetleg napokig maradhat meg. Innét vezet az út a tartós, **hosszú távú memória** felé, amely a gyer-

mekkori emlékek, bevéselt ismeretek, nagyon sokszor ismétlődő élmények tárolója. Minél régebben rögzített valamit, annál erősebben őrzi, és azt az eseményt vagy információt a körülményeivel együtt idézzük fel. Ha a körülményeket már elfelejtettük, de a lényeg megmaradt, az a **tudás**. A **hosszú távú emlékezés** időskálája percektől évekig terjed. Ezen belül vannak ún. **fogalmi**, tanulás útján szerzett ismereteink (pl. nyelvtan, számolás, írás, olvasás stb.), és ún. **epizodikus**, az eseményeket, személyes élményeket tartalmazó ismeretanyagunk. Előbbi pl. Alzheimer-demenciában hamar károsodik, utóbbi sokáig megmaradhat. Még egy fontos memóriatípust ki kell emelni: az ún. **implicit** memóriát. Ide tartozik az ügyesség: autóvezetés, rajzolás, kézimunka, sportok, zene, szokások, de még a kultúrkörnek megfelelő viselkedési sablonok is. Ezek a memóriatípusok folyamatosan enter-akcióban állnak egymással. Az epizodikus memória lehetővé teszi a jelen, a múlt és a jövő találkozását is (Tulving 2010). Megélt emlékek formájában az egyén kimeríti múltbéli tapasztalatait, ugyanakkor a jelenében szintézisként aktualizálja azokat jövőbeli elképzeléseinek megalkotása érdekében. Az egyén stabilitásától függően, e három dimenzió a memória szintjén egyensúlyban tartható. Az „igazi” epizodikus emlékek, alapjában véve, erősen érzelemfüggőek, és a személyiség meghatározásában játszanak fontos szerepet.

## 2.4. Az emlékezet és az idegsejtek

Lássunk egy modellt az emlékezet „rögzülésének” folyamatáról az idegsejtekben. Egyes kutatók a rövid és hosszú távú memória rögzülését különböző módon képzelik el. Makara (2003) bekapcsolja a test-agy-test körforgás működési modelljébe a **karmestersejtek**<sup>1</sup> aktivitását is, amelyek a tanúsejtek közös aktivitásai kapcsán a többi idegsejt irányítása, azaz aktiválása és gátlása révén a többi idegsejt-csoport működését irányítják, összehangolják, szinkronizálják. Ezek a működéseken és visszacsatolásokon keresztül is megnyilvánulhat az egyén tudatos, szándékolt vagy már automatizálódott és figyelmet le nem kötő cselekvése, viselkedése. Lehet, hogy a karmestersejtek csak az agy belső idegsejtcsoportjai felett tanultak meg intézkedni, de a test-agy-test körfolya-

---

<sup>1</sup> Egy olyan sejt, melynek egyszeri működése elég ahhoz, hogy sok célsejt egyszerre aktiválódjon. Azért lehet azt mondani, hogy karmestersejt, mert csak egyet int, és beindul az aktivitás. Azért nagyon fontos, hogy ez a karmestersejt kizárólag a piramisisejtekhez csatlakozik, mert így az egyszerre serkentett piramisisejtek biztosan tovább is adják a serkentést a hálózatban. (Piramisisejt – az agykéregben legnagyobb számban megtalálható sejtípus. Jellegzetes sejttestének háromszög alakja és kettős nyúlványrendszere. Fiziológiai hatását tekintve serkentő sejt. Forrás: <http://www.chemonet.hu/hun/eloado/neuro/glossary.html#piramis>) (2006. február).

mati modell kimenő mintázatát is modulálhatják. Ennek a modulációnak a visszacsatolódája tarthatja fenn a körfolyamatot tartósabb időintervallumon keresztül a memóriában. A hosszú távú memória kialakulása a legbonyolultabb és éppen ezért legkevésbé ismert jelenség. Alapvetően két folyamat működhet, amikor egy információ a rövid távú memóriából a hosszú távú memóriába kerül. Egyrészt olyan kémiai változások következhetnek be az idegsejtekben, amelyek a megváltozott vagy újonnan felépített molekulák szerkezetében tárolják az információt. Másrészt új idegsejt kapcsolatok (szinapszisok) alakulnak ki, s az így létrejött új mintázatban tárolódhat az információ.

### 2.4.1. Tárolás és előhívás

Most pedig lássunk egy kísérletet a tárolásról és az előhívásról. A Magyar Tudományos Akadémia Magyar Nyelvtudományi Intézetének egyik kutatócsoportjának egyik nyelvészének még nem publikált beszámolójában olvastam egy Wernicke-afáziás<sup>2</sup> beteggel folytatott kísérletről. A beteg nem tudta a szavakat kimondani, s ezért folyton a torkára mutogatott, miközben szótévesztései „motoros jellegű diszfunkciók”- hatásnak tűntek. Makara (2003) ezt a jelenséget nem motoros diszfunkcióként értelmezte, inkább a beszédcselekvési folyamat (irányító-kivitelező-visszacsatoló) hibás működésével magyarázta. Szerinte a beteg érezte belül a testélmény-folyamatnak az emlékét (ritmusát, dallamát, hangsúlyát stb., ami csak megszólalásával vagy belső real-time megélésének időbeliségében realizálható), hogy valójában milyen folyamatot kellene a testének, izomrendszerének harmonikusan kiviteleznie, amikor valamit mondani akar, és a megvalósított cselekvésről pedig tudta, hogy nem azonos a szándékolttal, valószínűleg ezért mutogatott a torkára. Feltehetőleg le tudná írni a szót, vagy talán ki tudná választani írás vagy hallás alapján is. A beszéd-érzékelés és -észlelés közé valószínűleg beépül a tüköridegsejt-működés indította mozgáskoordinációs, ám létrejöttében megakadályozott körfolyamat, ami a belső, néma (immanens) beszéd-folyamatainkat teszi ki, és ugyanez a megvalósításában időzíti és egyéb koordinációs hibába torkollik. A bemutatott jelenséget egyik pszicholingvistánk egyszerűen azzal magyarázta, hogy „a beteg a mentális lexikonból nem tud pontosan célozni”. Ha elfogadjuk Racsmány

---

<sup>2</sup> Wernicke-afázia: 1874-ben a német Carl Wernicke Brocáétól eltérő afáziás tünetcsoportot fedezett fel. Wernicke betegei folyamatosan beszéltek, de az „halandszára” emlékeztetett. A hibákat nem a hangok megformálásában, hanem kiválasztásukban követték el. Az ilyen betegek az adott szó helyett azzal rímelt vagy vele szemantikai kapcsolatban lévő mondanak, időnként pedig hasonlóan hangzó, de nem létező szavakat („neologizmusokat”) alkotnak; beszédértésük is korlátozott. Ennek oka az első halántéki agytekervény (az ún. Wernicke-terület) sérülése.



(2001) és követőinek hipotézisét, hogy márpedig mentális lexikon nem létezik, sem a benne való célzás, hiszen egyik sem fogható fel mint entitás, akkor plazibilis Makarának (2003) az a feltevése, hogy az élőlény képtelen ugyanazon tüköridegsejt-rendszer időben rendezett, mintázattal bíró tüzelését aktiválni. A koordinálatlanná vált, a koordinációból kiszakadt mozgáselemek (itt szavak) szabadon alakulnak, és nem „mozgáselem-lexikonból”<sup>3</sup> rendeződnek, illetve koordinálódnak. Ugyancsak ezzel a beteggel végzett kísérlet során derült ki, hogy a beteg nem volt képes egy tesztből kiválasztani a létező és nem létező értelmes szavakat.<sup>4</sup> Addig nem tudta megítélni az illető szóról, hogy létező-e vagy sem, amíg fennhangon ki nem mondta, s többször el is ismételte a szavakat, a kísérletvezető tiltása ellenére. Ez a kísérlet Makara nézetét támasztja alá arról, hogy gondolkodáskor az ember csak a belső néma beszédében, beszélgetéskor pedig fennhangon, elismeléssel, kimondással kell a hallgatónak önmagában generálni a testélmény-Gestaltot, ami a testélmény emléknymaiból szerencsés esetben – belső korrekciókkal a korábbról ismert Gestaltra való ráismerésig és a Gestalthoz kapcsolódó jelentés képzeleti tartalmának aktiválásáig vezet. Valójában ilyesmi lehet a beszédértés-folyamat. Feltételezhető, hogy a beteg is csak működtetni szeretne beszédértés-folyamatát, amikor ragaszkodott ahhoz, hogy fennhangon kimondja és ismétlje a szavakat. A szavak szétesése a beteg tudatában arra adhat magyarázatot, hogy a szóelőállítás valódi improvizálás. Létezik egy repertoár, amely talán mozgássorozatokból áll és nem szócikkekből. A repertoár lehetne egy tanúsejtcsoport-emlék<sup>5</sup>. A ráismerés a tanúsejtek rivalgása, melyek ha figyelmet kapnak, jeleznek, jelezhetnek. A repertoár lehet egy ún. cselekvési kvantumláncolat, Pelyvás (2001)

<sup>3</sup> A mentális lexikon analógiájára alkotta Makara.

<sup>4</sup> Nem-szó teszt: A nem-szó ismétlési teszt néhány angol és magyar nyelvű példája (GATHERCOLE, WILLIS, BADDELEY, EMSLIE 1994, alapján; a magyar változatot Lukács Ágnes, Kónya Anikó, és Racsmány Mihály készítette.)

	ANGOL ÉRTELMETLEN SZAVAK	MAGYAR ÉRTELMETLEN SZAVAK
2 szótagú	Diller, Pennel	Zomás, Galonc
3 szótagú	Barrazon, Frescovent	Cselika, Vazóga
4 szótagú	Loddenapish, Penneriful	Serkápanta, Berszidelén
5 szótagú	Altupatory, Reutterpation	Gyilonitora, Fortiklempesz

<sup>5</sup> Tanúsejt = olyan sejtcsoport, amely egy egyszerűsített, gondolati modellre vonatkozó sejtésben szerepel. Ez a modell az élő idegsejteknek individuális emlékezetet tulajdonít abban a tekintetben, hogy szinapszisaik, mely csoportjai egyidejűleg és egymást követően ingerelve voltak – azaz az asszociatív és a folyamatélményre vonatkozó emlékezet – a sejt-szintű emlékezetekből autonóm módon összeállhatnak (Makara 2003: 142).

csak „cselekvéslánc”-nak nevezi, melyek ha képzeleti tartalomhoz kapcsolódnak, és szavakká akarnak alakulni, akkor sorban, egymás után kimondásra kerülnek. A repertoár létezése feltételezhető, de ennek elemei, összetevői működési folyamatok és nem statikusan tárolt elemek, mert nem képeznek tárolható entitást. A hologram működéséhez hasonlóan az egyes emléknyomok egyszerre több idegsejtcsoportban rögzülhetnek egyidejűleg, illetve egyes idegsejtcsoportok működése különböző emléknyomokkal lehet kapcsolatban. Amikor az agy emlékezik, nem kikeresi egy tárból az információ elemeit, hanem újra felépíti azt a tárolt tulajdonságokból. Az információ tárolásában és előhívásában lehet fontos szerepük a kandelábersejteknek<sup>6</sup>. Pillanatszerű memóriának nevezték el a tudósok azt a memóriatípust, melyben a kandelábersejtek aktiválódnak. Gyakorlatilag arról van szó, hogy a hálózatban meglévő kapcsolatrendszerrel aktiváljuk egy sejt be- és kikapcsolásával. A sejteket, melyek különböző csoportokat képeznek, egy nemrég felfedezett „karmestersejt” irányítaná, melynek elsődlegesen „karmesterszerepe van”, azaz segítségével a tudósok majd le tudják írni azokat a mintázatokat, melyeket tanít vagy lejátszik a hálózaton belül. Mivel minden agysejt képes megőrizni az őt ért hatásokat, az egész agy felelhet a memória kialakulásáért. És ezzel a központ hipotézis valóban megintogni látszik (Kampis 2001).

#### 2.4.2. Az alvás szerepe az emlékezet kialakulásában

Az alvás kulcsszerepet játszik az emlékezet kialakulásában, az új készségek elsajátításában, megőrzésében. Az információáthelyeződés a neokortexből a hippocampusba (tanulás) és a hippocampusban tárolt információ agykéregbe való átvitelének (memóriakonzolidáció) elemzése során bebizonyosodott, hogy az információszerzés fázisában tapasztalható neuronális aktivitás térbeni-időbeni sorozatai újra lejátszódnak a neuronhálózatokban alvás során, de időben felgyorsítva, 200 Hz-es oszcillációs kvantumok formájában. A memórianyomok képződésének Buzsáki György (2001) által felállított „kétlépcsős” modelljét ma már számos kísérlet, számítógépes tanulási modellek és világszerte különböző laboratóriumok eredményei támasztják alá. Az emlékek rögzülésének első lépése, amikor valaki elhatározza, hogy megjegyez valamilyen új információt, például megtanul egy szólistát vagy egy dallamot zongorán. Az új emléknyomok kezdetben igen „sérülékenyek”, így hamar elhalványulnak. A hosszú távú memória kialakulásához szükség van egy olyan folyamatra, amelynek során rögzülnek ezek az információk, és így később is előhívhatóak maradnak. Újabb kísérletek során – funkcionális mágneses rezonanciás képalkotó eljárással (MRI) – nyomon követhető, hogy az agynak mely területei aktívak alvás köz-

---

<sup>6</sup>Lásd: [http://www.otka.hu/index.php?akt\\_menu=2912](http://www.otka.hu/index.php?akt_menu=2912) (2006. november).

ben, és melyek nem. A kutatók ezáltal közelebb kerülhettek annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy mi az alvás szerepe a tanulásban és az új emléknymok tárolásában. Az agy egyes területei bizonyos mennyiségű alvást követően kifejezetten aktívabbak lesznek, míg más területeken láthatóan csökken az agyi aktivitás mértéke. Alvás hatására jelentősen javul a betanult mozdulatsor felidézésének képessége. A kisagy aktivitása egyértelműen növekszik egy végigaludt éjszakát követően. Ezzel párhuzamosan viszont csökken a limbikus rendszer aktivitása. A kisagy fontos szerepet játszik a mozgáskoordinációban, míg a limbikus rendszer az érzelmek, például a szorongás és a stressz szabályozásában vesz részt. Az MRI segítségével készített képekből kiderül: az alvás során folyamatosan változik az egyes agyterületek aktivitása (Buzsáki 2001). Úgy tűnik, hogy alvás közben a nappal megtanult dolgok olyan agyi régiókba kerülnek át, ahol hatékonyabban tárolódnak. Ennek az a következménye, hogy a memóriát igénylő feladatokat ébredés után gyorsabban és pontosabban vagyunk képesek végrehajtani, miközben a szorongás és a stressz is csökken.

Az emlékezet kialakulása, tárolása és előhívása az agy egyik legbonyolultabb működési folyamata. A legelfogadottabb elméletek szerint még a legegyszerűbb ingereket (információkat) sem egyes agysejtek, hanem komplex idegsejtcsoportok dolgozzák fel. Ugyanazt az információt különböző idegsejtcsoportok is feldolgozhatják. Az az idegsejtcsoport, amely többször jön ingerületbe, fizikailag is megváltozik: erősödnek az egyes agysejtek közötti kapcsolatok (szinapszisok), illetve megnő a kapcsolatok száma. Az információ ebben a megváltozott szerkezetben tárolódik. Minden bizonnyal az idegsejteken belüli kémiai változások (pl. fehérjék szerkezetének megváltozása) is szerepet játszik a memória rögzülésében.

### **2.4.3. Az emlékezet erősítése az imitációs képesség és a tükörneuronok működésével**

A nyelvelsajátításra irányuló multidiszciplináris kutatás története során igen sokféleképpen közelített az imitáció jelenségéhez, attól függően, hogy éppen milyen alapállást foglalt el a nyelv természetével és ontogenetikus eredetével kapcsolatban.

Makara (2003) helyesen ismerte fel a nyelvelsajátítással kapcsolatos jelenségekben a tudáskonzolidáció mellett a neuro-muszkuláris folyamatok szerepét is.

„A cselekvések szinkronizációjának az a vonatkozása foglalkoztat, ami az imitálási képességünket – kényszerünket – a változásokkal, a szokatlanságok keltette figyelem révén működteti. Azt bensőnkben imitáljuk ugyanis, ami magára vonta figyelmünket. A szobor pózába is játékosan belemerevedünk, szánkat is csücsörítjük, ha a másik szájsücsörítésétől erre készítetve vagyunk, de mindkettőt hamar feladjuk. A tükörkép viszont nem csak alkal-

milag „utánoz”, hanem „kizökkenthetetlenül egyidejű. Az utánzás élménye aszinkron, a tükörjelenségé szinkron” (Makara 2003).

Réger Zita (1995) a nyelv elsajátításának három aspektusa kapcsán vizsgálja az utánzás szerepét (lexikai tanulás, hangalak elsajátítása, grammatikai fejlődés). Mindhárom területen kimutatja, hogy az utánzás hozzájárul a nyelvi fejlődéshez, s azt is, hogy ez a kapcsolat dinamikus: az utánzás funkciója és jellege is változik a fejlődés folyamán. Makara (2003) az imitáció jelenségére először az érzékelés/észlelés folyamatainak testi vonatkozásainak, majd később a tükörneuronok működésének vizsgálatokor figyelt fel. Felismerése szerint az utánzás biológiai/anatómiai kényszer, és a későbbi ráismerés szempontjából semmilyen módon nem jelenti a „kognitív erőforrások újszerű és hatékony kihasználását” (Király 2003) – „nincs benne semmi szándékosság, hanem olyan anatómiai jellegzetességünk, amelyik az ismétlődésekor félreérthetetlen »már találkoztam, ismerem« testélménnyel jár együtt” (Makara 2003). Az utánzás alapját képező belső élmény, az érzékelés és észlelés fontos anatómiai jellegzetesség, mely nyilvánvalóan a tükörneuron-rendszer működéséből adódóan a képzeletbeli utánzáson keresztüli megértés által működik. Összehasonlító és fejlődés-lélektani vizsgálatok sora nyomán rajzolódott ki az a kép, hogy a gyerekek képesek mások viselkedésének alapos megfigyelésére. Figyelemmel kísérik, hogy miben áll a megoldás módja, vagyis az imitáláson kívül a belátásos tanulás, az elméletalkotás képessége járul még a humán viselkedéshez. A megfigyeléses tanulás jelentősége az összehasonlító vizsgálatok gazdagságának köszönhetően válik látványossá, és éppen ezért meglepő, hogy bár a fejlődépszichológusok kiemelik megismerési funkcióját, gyerekeknél csak egyetlen formáját, az imitációt vizsgálják. Egyrészt az a tudományos meggyőződés tükröződik a vizsgálatokban, hogy „igazi” utánzásra csak a gyerekek képesek. Az imitáció az az eszköz, melynek segítségével már az élet korai időszakában belépnek a társas világba, és – Tomasello meggyőző érvelésére utalva (Király 2003) – azáltal, hogy „azonosulnak a fajtárral”, felveszik perspektíváját, „átveszik” tapasztalatait, „óriások válláról” látják a világot. Makara (2003) szerint ilyenkor egyszerűen az érzékelés és észlelés anatómiailag meghatározott folyamatai működnek – miként a nyelvelsajátításban is –, és az eljárások felismerését és alkalmazását is magában foglalja a humán imitáció fejlettebb formája, míg az állati imitációban ezek az eljárásintű alkalmazások valószínűleg fejletlenebbek. Ebből következik, hogy a „magasabb rendű” képesség meglétét és esetleges gyökereit keressük „alacsonyabb rendű” fajoknál is. Király és munkatársai (2003) tanulmánya szerint a gyerekekkel végzett vizsgálatok a megismerés több területére is kiterjednek, a megfigyeléses tanulás újszerű cselekvések elsajátításán túl, kommunikációs formák, a nyelv elsajátításának és az emlékezésnek az eszköze is lehet. Ezért a megfigyeléses tanulás vizsgálatában az imitáció mint módszer jelenik meg, az érdeklődés fókuszában nem az utánzás mint „forma”, hanem az utánzás

tárgya áll. Makara (2003) a *megfigyeléssel tanulás* fogalom helyett a **ráismeréses tanulást** használja, mivel ebben érzékeltethető a testi élményre való utalás, az emlékezetből újra előállított élmények, tapasztalatok ismétlődése. Kutatások szerint saját testélményünkkel és a tüköridegsejtek működésével áll kapcsolatban a megfigyeléssel tanulás. A tükörsejtműködés és a saját test kvázi szinkron működései magyaráznak valamit a megértésről és az érzékelésről: a kommunikációban, a beszédmegértésben, a beszélő–hallgató közötti mozgásszinkroniában, az érzelem felismerésében és kifejeződésében, arcjáték leolvasásában, az empátia működésében van hatalmas szerepe. Testünk, idegrendszerünk is egy sajátos rezonátorrendszer, mely a hangra is, a látványokra is belső rezonanciával és kicsengési idővel reagál. Ezt Makara (2003) „tükörneuron-hatás”-nak nevezte el. Felfogásában a nyelvtanuló a nyelv tanulásának, elsajátításának folyamatában ennek a hatásnak van állandóan kitéve, hiszen ez a folyamat az ember természetes imitációs képességén alapszik.

### 3. Az érzelem

Az érzelmeket sokáig ellentétesnek hitték a gondolkodással. A gondolkodásba nem zavarhatott bele az érzelem. Platon, Descartes és Kant a tudat egyik zavarának értelmezte a jelenséget, és feltétlenül javítani akarta. Szerintük a gondolkodás nem adhatott helyet az érzelmenek. Ilyen felfogás mellett a tanulási elméletek csak a kogníció fejlesztésére szorítkoztak, és teljesen elhanyagolták az érzelmelek szerepét. Még azok a tanulási elméletek is, amelyek valamennyire elismerték az érzelmelek jelenlétét a tanulási folyamatban, nem hozták kapcsolatba az érzelmelek az ismeretszerzéssel. Később Goleman (1998) említést tesz az érzelmi intelligenciáról, de nála is még két különböző síkon működik a kogníció és az emóció. Majd Goleman munkatársaival (2003) rájön, hogy szükséges az érzelmi kompetenciát fejleszteni, ha jobb tanulási teljesítményt akarunk elérni. Az érzelem és a megismerés aspektusai egymástól elválaszthatatlanok. A megismerés tehát érzelemállapot-függő. Az érzelem lényegi befolyást gyakorol a kognitív működés minden területére, ideértve az emlékezetet, a figyelmet, a döntéshozatalt, a deklaratív tudás szabályozását stb. (Adolphs–Damasio 2003).

Az érzelmelek egy időben érkeznek a testből és a kognícióból, s már csak ezért is nehéz lenne a kettőt egymástól elválasztani. Az érzelem, akár egy emlékezeteszköz, egyensúlyba hozza a kognitív információkat a testtel Damasio (1994) szomatikus markereihez hasonlóan. Így az érzelem egyszerre lehet szociális és individuális, mert lehetővé teszi az emberi memória kiegyenlítését, ergo közvetlen kapcsolatban állhat a tanulással. A nyelvnek valóban szerepe lehet az érzelem generálásában, mint ahogyan azt Vigotszkij (2000) javasolta?

### 3.1. Az érzelem és a megismerés

A megismerésen belül a tanítás-tanulás folyamatára nézve fontos információt hordoz az agyféltekei specializációk ismerete, ehhez kapcsolódóan pedig az érzelmek befolyása a féltekék tevékenységére. A bal oldali kéreg főleg a logikai, szimbolikus és analitikus, verbális tevékenységekkel foglalkozik. Ő kontrollálja a verbális kommunikációt, a megismerést és az időérzékletet a legtöbb embernél. A kéreg jobb oldalának funkciója az érzelmeken alapul, holisztikusan, analógiás alapon és az élmény szintjén azonnalisággal működik (Oatley–Jenkins 2001). Fogalmi és nonverbális, az intuitív gondolkodást, a térbeli kapcsolatokat és a képzeletet irányítja (O’Neil–Abedi–Spielberger 1999). A két félteke működési egyensúlyban van. Normális esetben az agy integrált egészként működik (vö. Atkinson et al. 1999; Hadházy 2002), de rendkívüli módon rugalmas. Az egyes féltekék dominanciája különböző tanulási stílust határoz meg. Egyes nyelvoktatási módszerrel ki lehet választani azokat a stratégiákat, technikákat, feladatokat, tevékenységeket, amelyek segítségével hatékonyabbá tehető az információ feldolgozása, az elsajátítási folyamat attól függően, hogy az egyén milyen tanulói típusba sorolható (vizuális, auditív, kinezteziás).

Sanders és Sanders szerint az olyan oktatási rendszerek, amelyek túlzottan nagy hangsúlyt fektetnek a tényekre, részletekre, a memóriára és előre meghatározott válaszokra, bal agyféltekei dominanciát erősítenek, amely a jobb féltekei kreativitás és fogalmi képesség fejlődésének hiányát eredményezheti (O’Neil–Abedi–Spielberger 1999).

A jó nyelvoktatási módszer nemcsak a különböző gondolkodási stílus és személyiségjellemzők által meghatározott tanulási stílusokhoz illő tanítási stílust kínálja fel, hanem a nyelv tanulási stratégiák<sup>7</sup> gazdag választékát, amelyekkel célzottan fejleszthet egy-egy területet, mint például a kreativitást, divergens gondolkodást, problémamegoldást stb. A mentális kapacitás kihasználtsága azal is fokozható, ha az agyi laterális specializációt ismerve **mindkét félteke működésére lehetőség kínálkozik** az oktatás folyamán.

### 3.2. Az érzelem és az emlékezet

Az érzelmekről és az érzelmek által kiváltott hangulatokról kimutatták, hogy nagy hatással bírnak a mentális folyamatokra ezen belül az emlékezetre. Befolyásolják az észlelést, és általában az érzelmek szempontjából fontos események-

---

<sup>7</sup> A nyelv tanulási stratégiák mentális folyamatok, amelyek segítségével összegyűjtjük, feldolgozzuk, összekapcsoljuk, osztályozzuk, memorizáljuk, majd abból visszanyerjük a szükséges információt. Minden olyan megoldás, amely az egyént segíti a tanulásban azal, hogy tanulási környezetét megszervezi, **stratégiának** tekinthető (Oxford 1990 nyomán Bárdos 2000).

re korlátozzák a figyelmet. Bebizonyosodott, hogy a pozitív és negatív érzelme-  
ket különböző agyi rendszerek közvetítik, melyek döntően eltérő hatást gyako-  
rolnak a figyelemre, a megítélésre, a motivációra és a cselekvésekre (R. Leary  
2001). Az érzelmek, különösen a pozitívak, növelik az események emlékezetes-  
ségét életünkben. Befolyásolják ítéleteinket is, különösen a társas jellegűeket,  
és használhatók a meggyőzésben. Ha információnk hiányos, más befolyások,  
például az érzelmek válnak fontossá (Oatley–Jenkins 2001). Számos tanulmány  
(Forgács 2003) foglalkozik azzal a ténnyel, hogy az érzelem és megismerés kap-  
csolata interaktív jellegű. Ma már bizonyítékok vannak arra, hogy az érzelem az  
emlékezéstől kezdve a következtetésen át a döntéshozatalig széles körben sza-  
bályozza az információfeldolgozási folyamatot. Az érzelmeknek nemcsak a sze-  
mélyes és szociális kompetenciák, hanem a kognitív kompetenciák fejlesztésé-  
ben is meghatározó a jelenlétük, következésképpen nem lehet róluk nem tuda-  
mást venni a tanítási/tanulási folyamatban. A tanulási folyamat tehát érzelmi ta-  
nulást is jelent (Jármai 2005). A különböző érzelmek kiváltására más-más mód-  
szerek alkalmazhatók. A megtanulandó, illetve megtanult nyelvi elemeket tet-  
tekkkel, érzelmekkel kísérve interiorizálhatjuk, ezáltal befolyásolhatjuk a nyelv-  
tanulás hatékonyságát.

#### **4. Összegzés és konklúzió a nyelvtanulás szempontjából**

A természettudományok fejlődése a társadalomtudományokra, így a nyelvtudo-  
mányra és azon belül a nyelvoktatás-tudományra is jelentős mértékű hatást gyako-  
rolt. Az ember és a külső világ kapcsolata egyre összetettebbé vált, így egyre  
többen kezdték vizsgálni az embert és az embert körülvevő világot, a tudatosí-  
tást és az érzelmek kapcsolatát, az emlékezést és az emlékezés előhívását, illetve  
megőrzését, a tanulást és az emlékezetet. A nyelv vizsgálata is jelentős mérték-  
ben fejlődött: nemcsak mint az emberi kommunikáció terméke s eszköze ka-  
pott helyet, hanem egyre fontosabbá vált a használatának, magának a kommu-  
nikációs folyamatnak a vizsgálata is. Még nincsenek arra vonatkozó megfigyelé-  
sek és adatok, hogy egy egészséges beszélő nyelvi teljesítményének idegi folya-  
matai, agyi tevékenysége hogyan működik, de az eddig létrehozott modellek  
talán eljuttatják a tudományt oda, hogy új elméleteket állíthassanak fel. A nyelv-  
vészetben belül a kommunikációkutatásban is egyre jelentősebb helyet kaptak  
az emberi beszédet irányító elméről szerzett információk. Saját kutatási ered-  
ményeim alapján kialakított koncepciók igazolása céljából említettem meg a  
fentiekben a legfontosabb elméleteket. Mind a kognitív és evolúciós pszicholó-  
gia, mind a modern evolúciós biológia és idegtudomány eredményei azt az el-  
képzelést támasztják alá, hogy az ember agyberendezkedése olyan, hogy alkal-  
mas a különféle, változó környezetekhez történő kognitív adaptációkra az evo-  
lúció során, annyira rugalmas, hogy működését adaptálni képes az ember testi,  
fiziológiai változásaihoz. Mindkettő, azaz a test és az elme, kapcsolatot teremt a

kognitív pszichológia emlékezet kutatása és a nyelv kutatása között. Kampis elme-modellje megerősíti azt a hipotézist, mely szerint a test és elme elválaszthatatlan kapcsolatban áll egymással az egyén nyelvi tudása szempontjából.

Amikor beszélünk, olvasunk, mondatokat, szövegeket értünk meg, párbeszédet folytatunk, nyelvet tanulunk vagy sajátítunk el, nem csak a sokrétű nyelvi rendszerünket használjuk és működtetjük. A strukturálisan és funkcionálisan is elkülönült emlékezeti rendszereink és folyamataink nélkül elképzelhetetlen a nyelvhasználat (Németh 2006). A rövid távú emlékezeti rendszereknek, valamint a készségeinkért is felelős procedurális rendszereknek fontos szerepük van a nyelvi megértésben. A nyelv és emlékezet viszonyának feltérképezése nemcsak önmagában jelentős, hanem segítségével pontosabban értelmezhetőek a különböző emlékezeti és nyelvi patológiák, valamint a nyelvtanulás és a nyelvsajátítás folyamata is. Az ember nyelvi megnyilatkozásai nem egy emlékezeti tárból előkapott, elemekből összerakott hangsor, hanem valamilyen kontextus része, s létrehozása eltérő mértékű konstruktív erőfeszítést igényel. Ahhoz, hogy nyelvi megértésről beszélhessünk, tisztáznunk kellett az emlékezet szerepét ebben a folyamatban, valamint az alvás szerepét a tudáskonzolidáció működésében, amikor valami új készséget sajátítunk el. Az új ismeret addig nem kerül teljesen birtokunkba, amíg nem alszunk rá legalább hat-nyolc órát. 1994-ben a *Science*-ben először, majd 2000-ben a *Nature*-ben számoltak be amerikai tudósok a tudás- és memóriakonzolidáció jelenségéről<sup>8</sup>, mely az alvás és a tudáskonzolidáció közötti kapcsolatot mutatta ki. Az érzékelés és észlelés anatómiailag meghatározott folyamatainak működését a tüköridegsejt-konceptióval mutattam be. Az egyes agyterületek tanulási mechanizmusainak különbözősége ellenére folyamatosan feltűnik a tanulás Hebb (1949) nevéhez fűződő, évtizedekkel korábbi hipotézise, amely szerint a szinapszis hatékonyságának változását is a szinapszisban részt vevő neuronok aktivitása határozza meg. A memória mechanizmusának megértéséhez még sok kísérletre van szükség. Ha már többet is tudunk a bevésés és az előhívás folyamatairól, még nem tudunk eleget a „tárolásról” és az emlékek rögzüléséről (Eustache-Desgranges, 2010). De már tudjuk, hogy az emléknymok egyáltalán nem stabilak, az idők során átalakulnak, így egy emlékkép sohasem a megtörtént esemény hiteles másolata. Mindegyik emlékezőfolyamat három szakaszban történik: bevésés, tárolás és előhívás. Ezeknek a szakaszoknak távolról sem ismerjük még minden csínját-bínját. De az MRI rohamos fejlődése lehetővé teszi újabb modellek felállítását, mint a Hera-modell (*hemispheric encoding/retrieval asymmetry*), melyet a kanadai kognitív idegtudós Endel Tulving (2010) az epizodikus memória

<sup>8</sup> Karni A. et al. 1994. *Dependence on REM Sleep of overnight Improvement of a Perceptual Skill*. SCIENCE. Vol. 265: 679; Stickgold R. et al. 2000. Visual discrimination learning requires sleep after training. *Nature Neuroscience* Vol. 3. No 12: 1237.



bevésésére és előhívására, valamint a Harold-modell, melyet az idősebb egyének emlékképzőpalkotásának tanulmányozására fejlesztett ki. Az érzelem egyre inkább beépül az agy- és gondolkodásműködés modelljébe. Általában az érzelmekekkel teli információ jobban előhívható, felidézhető vagy felismerhető, mint a „semleges” információ. Az érzelem intenzitása megerősíti a fogalmi memória tartalmát mind explicit, mind implicit síkon, ugyanakkor hozzájárul az élmény megmaradásához az epizodikus memóriában. Tulving az epizodikus memóriát az emlékek memóriájaként emlegeti, mely mindig a múlt felé mutat. De a múltból származó információk legtöbb esetben arra szolgálnak, hogy előre lássuk, illetve tervezzük a jövőt. Ez a memóriamodell egyike a legfrissebb kutatási eredményeknek a témában (Eustache–Desgranges 2010). A memória természetéből adódóan építkező jelleggel bír. Eddig a jövő memóriáját úgy értelmezték mint a múlt memóriájának egyik meghosszabbítását, melyben az információk kimerültek.

Hogy a nyelvoktatás és a nyelvtanulás gyakorlatába hogyan látom beépíteni az agy- és az emlékezzettudomány legújabb kutatási eredményeit, arról egy következő tanulmányban fogok beszámolni.

## Irodalom

- Adolphs, R.–Damasio, A. R. 2003. Az érzelem és gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In: Forgács J. (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó. 31–52.
- Atkinson R. L.–Atkinson R. C.–Smith E. E.–Bem D. J. 1999. *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Baddeley, Alan 2003. *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bánki Miklós Csaba. 1994. *Az agy évtizedében*. Budapest: Biográf Kiadó.
- Bánréti Zoltán (szerk.) 1999. *Nyelvi struktúrák és az agy. Neurolingvisztikai tanulmányok*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Brewer, W. F. 1974. The problem of meaning and interrelations of the higher mental processes. In: R. Shaw & J. D. Bransford (Eds.): *Perceiving, acting, and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Hillsdale, N. J.
- Buzsáki György 2001. *A tudat és az agytudomány módszerei: Ki miről beszél* <http://www.phil-inst.hu/highlights/agytudat.htm> (2006. febr. 25.).
- Chalmers, D. 1995. Facing Up to the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*. <http://www.u.arizona.edu/~chalmers/papers/facing.html>
- Damasio, R. A. 1998. *Descartes tévedése: Érzelem, értelem és az emberi agy*. Budapest: AduPrint.
- Dennett, D.C. 1998. *Az intencionalitás filozófiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Draaisma, Douwe 2004. *Miért futnak egyre gyorsabban az évek?* Budapest: Typotex.
- Eustache, Francis–Desgranges, Béatrice. 2010. *Les chemins de la mémoire*. Paris: Le Pommier/Inserm.
- Forgács A.–Loboda Z. 2003. *Az Európai Unió és az oktatás*. Budapest: Press Publica Kiadó.

- Forgács József 2001. Érzelmek és gondolkodási stratégiák: interaktív kapcsolat. In: Forgács József (szerk.): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó. 257–86.
- Forgács József (szerk.) 2003. *Az érzelmek pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Goleman, D.–Boyatzis, R.–McKee, A. 2003. *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Budapest: Vince Kiadó.
- Gósy Mária 2005. Beszédészlelés: folyamatok, stratégiák, modellek. *Modern Nyelvoktatás* 10/4: 3–13.
- Győri Miklós 2002. Az emberi kognitív rendszer szerveződése és az autizmus: evolúciós perspektívák. *Magyar Tudomány*. 1: 64–71.
- Hadházy Jenő 2002. A kommunikáció. In: Schmercz István (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola. 73–102.
- Hámori József 2000. A magyar agy kutatás 100 éve: 1870–1970. *Magyar Szemle*. IX. 7–8./8.
- Hebb, D. O. 1949. *The Organization of Behavior*. New York: Wiley.
- Jármai Erzsébet 2005. Az érzelmi intelligencia és az idegen nyelvi szaknyelvi kommunikáció kölcsönhatása. *Modern Nyelvoktatás*. 11/2–3: 58–62.
- Kampis György 2000. Test és elme. In: Nyíri K. (szerk.): *Filozófia az ezredfordulón*. Budapest: Áron Kiadó. 163–78.
- Kampis György 2001. Közelíthető-e egymáshoz az agy és a tudat? In: Vízi E. Sz.–Nyíri K.–Pléh Cs. (szerk.): *Agy és tudat*. Budapest: Osiris–Láthatatlan Kollégium.
- Kampis György 2002. A gondolkodó test. *Magyar Tudomány* 2002/1: 33–42.
- Király I.–Szalay Á.–Gergely Gy. 2003. Mit utánzunk és miért: a vak mimikritól a belátásos utánzásig. *Magyar Tudomány* 3/8: 1007–1016.
- Leary, UM. R. 2001. Érzés, megismerés és társas érzelmek In: Forgács J. (szerk.): *Érzelem és gondolkodás*. Budapest: Kairosz Kiadó. 335–356.
- Long, M. 1993. Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly* 17: 359–382.
- Makara György 2003. *Szimu avagy Gyermeki kíváncsisággal a Világról*. Budapest: Relaxa Kft.
- Németh Dezső 2006. *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Oatley, K.–Jenkins, J. M. 2001. *Érzelmek*. Budapest: Osiris Kiadó.
- O’Neil, H. F. –Abedi, J.–Spielberger, Ch. D. 1999. A kreativitás mérése. In: O’Neil, H. F.–Drillings, M. (szerk.): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Budapest: Vince Kiadó. 253–270.
- Pelyvás Péter 2001. Az idealizált kognitív modellek szerepe a mondat- és szövegalkotásban. In: Petőfi, S. János és Szikszainé Nagy Irma (szerk.): *Officina Textologica 5*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 11–26.
- Piaget, J. 1974. *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pléh Cs.–Csányi V.–Bereczkei T. (szerk.) 2001. *Lélek és evolúció*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pléh Cs.–Kovács Gy.–Gulyás B. (szerk.) 2003. *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Polányi Mihály 1992. *Filozófiai írások I–II*. Budapest: Atlantisz.
- Polányi Mihály 1994. *Személyes tudás I–II*. Budapest: Atlantisz.

- Racsmány Mihály–Szendi István 2001. „Ne gondolj a fehér medvére!” Az emlékezeti gátlás neuropszichológiája. In: Racsmány M.–Pléh Cs. (szerk.): *Az elme sérülései: kognitív neuropszichológiai tanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 417–435.
- Réger Zita 1995. Az utánzás szerepe az anyanyelv elsajátításában. In: Telegdi Zs.–Pléh Cs.–Szépe Gy. (szerk.): *Nyelvészet és pszichológia. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 191–208.
- Ryan, J. D., Tulving, E. and al. 2008. Seeing sounds and hearing sights: The influence of prior learning on current perception. *Journal of Cognitive Neuroscience*. Vol. 20. 1030–1142.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1994. *A szövegek világa*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1995. Kognitív grammatika: lehetséges új nyelvelméleti paradigma az irodalomértés horizontján. *Literatúra* 1995/2: 107–121.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tulving, E. 2009. J'ai révéilé la mémoire épisodique. *Mémoire: L'Entretien*. Toronto. Vol. 432. 88–91.
- Vigotszkij, L. Sz. 2000. *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Trezor Kiadó.

Paolo Driussi\*

## A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV IDEGEN SZEMMEL

Széljegyzetek a magyar nyelv funkcionális bemutatásához

### 1. Bevezetés

**T**anulmányom a magyar mint idegen nyelv tanításának egy konkrét aspektusára koncentrál, mégpedig a magyar szakos diákok egyetemi szintű magyarnyelv-tanítására külföldön, pontosabban Olaszországban.

E sorok szerzője nyolc éve tanít magyar nyelvet Olaszországban az Udinei Tudományegyetem Idegen Nyelvek és Irodalmak Karán (Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Udine). Az olasz egyetemi rendszernek megfelelően a nyelvgyakorlatot anyanyelvi lektor tartja, a frontális órákat és előadásokat azonban tanszéki vagy meghívott oktató. Diákjainknak három év alatt két nyelvet kell tanulniuk 180 kreditért, továbbá történelemből, földrajzból, illetve marketingből vagy jogból is vizsgáznak. Választott nyelvenként évi 40 nyelv- és 40 irodalomórát vehetnek fel. A lektori nyelvgyakorlatok óraszámja évenként és nyelvenként különbözik, az elsőéves magyar szakosoknak 100 órájuk van, 80, illetve 70 a másod- és a harmadéveseknek.

A negyvenórás kurzus anyagáról a tanár dönt. A tanfolyam címe is lehet iránymutató, mert ha fordítókat képezünk, nem ugyanolyan lesz a szövegelemzés, mint amikor irodalmárokat tanítunk.

A nyelvgyakorlat mellett az előadások is fontos ismereteket adnak az egyetemistáknak. Szeretném hangsúlyozni, hogy nem egyszerűen nyelvet tanulókról van szó, hanem nyelv- és irodalom szakos diákokról. Előadásaimhoz felelevenítettem az egyetemi éveim alatt tanultakat. Azzal szembesültem, hogy az idők során megváltozott a helyzet, és megváltozott a tanítási rendszer, de ami még fontosabb, megértettem, hogy egy külföldi szemével a hagyományos tanítási módszerekhez és a saját tapasztalataimhoz képest másnak látom a magyar mint idegen nyelv tanítását az egyetemen. Nagy segítséget nyújtott a gazdag szakirodalom, de egyúttal kérdések és kétségek is felvetődtek mások

---

\* Paolo Driussi, Università degli Studi di Udine, Udine (Olaszország),  
e-mail: paolo.driussi@uniud.it

tapasztalataival kapcsolatban. Ezért kutatásaimban egyre nagyobb figyelmet fordítottam a didaktikára, és egyre fontosabbnak éreztem, hogy tapasztalataim valamint az olvasottak alapján némileg változtassak a megszokott nyelvtani magyarázatokon.

A diákokkal elért sikerek egyetemi jegyzet megírására készítettek, amely a közeljövőben lát napvilágot. A nyelvtanításom azt célozza, hogy külföldi egyetemisták rövid idő alatt olyan nyelvi alapismeretekkel rendelkezzenek, amelyek segítségével gyorsan el tudják sajátítani a nyelv használatát, valamint a továbbiakban képesek lesznek az adott idegen nyelven a nyelv elméleti síkjait egyetemi szinten is megtanulni, tehát nyelvtani stilisztikai, nyelvtörténeti és fordítási elemzéseket egyaránt elvégezni.

Fontosnak tartanám, hogy felvetésem alapján széles körű vita bontakozzék ki, melyben ki-ki elmondhatja saját, a nyelvvoktatás különböző területein szerzett tapasztalatait.

## 2. Az L2 meghatározásának különböző irányzatai a közelmúlt és a jelen tükrében

Az L2 megfogalmazása kapcsán sokat elárul Serra Borneto (acđ 2005) könyve, hiszen a legkorszerűbb nyelvtanítási módszerek bemutatása mellett határozottan fellép az egyetlen tiszta módszer alkalmazása ellen, és a nyelvtanítás új körülményeire hívja fel az olvasó figyelmét.

Egyre nyilvánvalóbb, hogy az utóbbi években nagyon megváltoztak az idegen nyelvet tanulók, és így tanárnak is meg kell változnia. Ez a megfigyelés nemcsak a nyelvészetet érinti, hanem a szociológiát is. Ilyen meg gondolásból született Dörnyei–Ushioda műve (2009), valamint a Vivian Cook által szerkesztett könyvek is. Jómagam e cikk megírásánál közülük a *Portraits of the L2 user* címűt használtam (Cook [ed.] 2002). Az utóbbi években egyre fontosabbá vált a különbség a nyelv tanulása és megtanulása (*language learning* vs. *language acquisition*: vö. de Bot–Lowie–Verspoor 2005: 9; Scalzo 2005) között is.

A mai L2-használók sok L2-t tanulhatnak, ami új elméleti kérdéseket vet fel (Cook 2002b: 325). Ahhoz, hogy a tanár eldönthesse, mit és hogyan kell tanítani, elsősorban azt kell világosan látnia, hogy miért tanulnak a diákok (Cook 2002b: 325). Dörnyei részben így fogalmaz: „Pit Corder mintegy negyven évvel ezelőtti híres megfogalmazása szerint, *ha az emberi lény motivált*, és ki van téve a nyelvi hatásnak, akkor elkerülhetetlenül megtanulja azt a másik nyelvet” (Dörney–Ushioda 2009: 1; vö. Corder 1967: 164)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>„As Pit Corder famously put it some 40 years ago, ‘*given motivation*, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data”.

Idővel a helyzet úgy változott, hogy „egyszerűen fogalmazva az L2 motivációja jelenleg éppen a korszerű önismeret és identitás kontextusában a radikális átfogalmazás és átértelmezés fázisában van” (Dörnyei–Ushioda 2009: 1)<sup>2</sup>.

Ezeket az állításokat Cook több helyen áttételesen alátámasztja, amikor több korábbi szerzőre hivatkozva azt állítja, hogy az L2-beszélők saját nyelvi rendszerrel rendelkeznek (Cook 2002a).

Álláspontját egy másik cikkben kifejti (Cook 2002b), és az ott említett szempontok, amelyek 15 évnyi nyelvtanítás eredményei, támpontokat nyújtottak a jelen cikk megírásához. Talán én még jól érzékelttem ezt a változást, amelyet a kollegák is tapasztalnak, lévén, hogy tizennyolc évvel ezelőtt végeztem el az egyetemet, de csak nyolc éve tanítok. A változás már a tanrendekből is kitűnik: egyre több a fordítókat képző tanfolyam, a diákok pedig nem értik, miért kell az irodalmat vagy általában az adott nyelvhez kapcsolódó kultúrát tanulmányozniuk. A nyelvet elsősorban konkrét célok érdekében tanulják, ami az új társadalmi igényeket is figyelembe vevő kommunikatív, illetve posztkommunikatív módszereket erősíti.

A magyar nyelvtanítás komoly hagyományokkal rendelkezik, és az utóbbi években gyarapodott a korszerű tankönyvek száma. Ezeket mutatja be Szili Katalin nemrégén megjelent könyve (Szili 2006a). Szili Katalin a posztkommunikatív megközelítés mellett is szólt (Lektori konferencia. Budapest, Balassi Intézet. 2010. VIII. 24.). Az elmúlt évek során pedig a magyar mint idegen nyelv egyre fontosabb szerepet tölt be a hungarológiában. Ezért a „magyar mint idegen nyelv” kifejezés ott van egy könyv címében is (Hegedűs–Nádor [szerk.] 2006). A magyarnyelv-tanítás hagyományosan együtt jár a magyar kultúra terjesztésével. Ami pedig magyar szemmel természetes, nem feltétlenül az egy külföldi számára. A globalizációs folyamatok hatására sokan úgy tanulnak magyarul, ahogyan angolul: érteni szeretnék a magyarul beszélőket, akik maguk is a globalizáció részei, amelyben a kulturális háttérnek nincs jelentősége. Új célok, új lehetőségek nyílnak, új és egységes nemzetközi szokások alakulnak ki. A világ villámgyorsan változik, vele együtt a nyelvtanítás is.

### 3. Az egyetemi oktatással járó igények

Ahogy már említettem, az egyetemi nyelvtanítás szükségszerűen sajátos. Ezt Cook fejtette ki a legpontosabban a nyelv belső és külső céljainak meghatározásával: „Fontos, hogy a tanítás céljainak megfelelően modellezve magunk előtt lássuk a második nyelvet tanulót vagy külső idegen nyelvi helyzetekben, vagy úgy, hogy az idegen nyelvi hatás belülről is megváltoztatja. [A kommuni-

---

<sup>2</sup> „Put simply, L2 motivation is currently in the process of being radically reconceptualised and theorised in the context of contemporary notions of self and identity.”

kációnak] kicsi a jelentősége egy olyan diák számára, aki például egy másik nyelv szerkezetével és szemantikájával akar tudományosan foglalkozni” (Cook 2002b: 331)<sup>3</sup>.

Ezzel világossá válik az egyetemi nyelvtanítás komplex feladata 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.

A kép bonyolultabbnak látszik külföldön, ha a magyar szakosok először találkoznak ezzel a nyelvvel. Így öt év alatt nemcsak a megfelelő nyelvi kompetenciára kell őket felkészíteni, hanem mindazt nyújtani kell, ami fontos a továbbképzéshez, illetve amivel a későbbiekben dolgozni tudnak majd: tanítani, kutatni, fordítani stb.

Egy ilyen feladathoz azonban nem igazán tökéletes a kommunikatív módszer, így az e céloknak megfelelő oktatáshoz másfelé is keresgéltem. Azonban a kommunikatív és más humanisztikus módszerek igen megalapozottak, ezért számomra mindenképpen kiindulópontul szolgáltak, főként mert igyekeznek elkerülni a nyelvtani magyarázatokat. „Külső célok” esetében ezt Cook maga is megkérdőjelezi (2002b: 341. A nyelvtani magyarázatok elkerüléséről kommunikatív megközelítésben vö. még Scalzo 2005).

A kihívás abban áll, miként érhető el egyszerre az egyetemen a kitűzött kettős cél: a nyelv elsajátítása és az egyetemi szintű nyelvészeti elemzés.

#### 4. A funkcionális megközelítés

Nyelvészeti képzésnek megfelelően szinte természetes volt, hogy Dik *Functional Grammar*-jéhez (1997) forduljak. A funkcionális elméletről Szili (2006b: 149) és Hegedűs (2006) ad megfelelő leírást. Itt szeretném kiemelni a pragmatika fontosságát az elméletben. Dik hangsúlyozza, hogy nincs nyelvtan pragmatika nélkül, és ez a szemlélet a magyar nyelv esetében különösen hasznosnak bizonyul.

Hegedűs nyelvtana (2004) vezette be a legkorszerűbb funkcionális szempontokat a magyar nyelv tanításába, mégpedig a tanárok, esetleg a haladó diákok számára. Én inkább azon dolgoztam, hogy a módszert diákokkal használhassam, és ehhez Dik nyelvtana a kezdetektől fogva igen hasznosnak bizonyult. Csak később olvastam Perdue-nél, hogy „ezért fontos megérteni, melyek az először használt nyelvi eszközök, és hogy az idő során miként változnak és felte-

---

<sup>3</sup> „A model of L2 user is relevant for teaching goals that envisage students either taking part in external L2 use situations or being transformed internally by the contact with another language. [Communication] has little relevance to, say, a student who wants to acquire an academic knowledge of the structure and semantics of another language.”

hetően bonyolódnak az adott funkció kifejezésekor” (Perdue 2002: 126).<sup>4</sup> Ez a mondat feltehetően összefoglalóan jellemzi és igazolja az általam ajánlott tantervet.

Munkám Dik két fontos állítása alapján kezdődött. Az első szerint a nyelveket komolyan kell venni (l. Dik 1997: 18),<sup>5</sup> tehát mindent megfelelően meg kell magyarázni. A másik szerint a szórend nyelvről nyelvre erősen változhat (vö. Dik 1997: 62).<sup>6</sup> Ne felejtjük el, hogy Dik *Funkcionális nyelvtana* azzal a szándékkal akar egyetemes nyelvtan lenni, hogy a nyelvek általános jellemzőit egybefogva egyszerű és következetes leírást ad, amely minden nyelvre alkalmazható.

Az alábbiakban bemutatok néhány jellemző példát a fentebb említett célok követő értelmezésem alapján. Ez az értelmezés olyan eszközt is kíván nyújtani a diákoknak, amely nyelvészeti magyarázatok kapcsán is hasznos lehet majd.

## 5. Egy lehetséges tanterv

A funkcionális alapelvekkel szemben tanításom során a fonetika bemutatása az egyetlen, amely a formától indul. Az első négy-öt órán igyekszem a diákokkal megértetni anyanyelvük hangjainak a jellemzőit, és tapasztalataikat átültetni a magyar fonetikába. Párhuzamos táblázatokot használok, az IPA-ét, valamint a mai magyar írásjeleket tartalmazó táblázatot, s így már szóba kerül a helyesírás is. A két táblázat pontosan fedi egymást úgy, hogy a megfelelés világos legyen a diákok számára. A célom az, hogy használják a nyelvet és megértsék hibáikat, ezért azt ajánlom, hogy mindig vegyék elő a táblázatot, ha kétségeik vannak, vagy nem emlékeznek valamilyen jelre vagy hangra. Érdekes módon igen rövid idő alatt megtanulják.

Példákon keresztül azt kérem a diákoktól, hogy mutassanak rá a jellegzetességekre a magánhangzótrapéz és a szavak alapján. Így természetesen és vizuálisan jelenik meg számukra a magánhangzó harmónia. Itt fontos megjegyzést kell tennem: ne hozzunk fel olyan szót példaként, amely kivétel a nyelvrendszerben. Kivétel minden nyelvben van, ezt a diákok is tudják saját tapasztalatból. Nem kell és nem is szabad ezeket mindenáron megmagyarázni. Ha rögtön kivételekkel kezdünk, akkor a diákok úgy érzik, hogy a magyar nyelvnek nincs rendszere, a továbbiakban is kivételekre számítanak, és nehéznek tartják majd a nyelvet. *A fű, pedig, karosszék, néhány* és hasonló szavakat tehát nem említem.

<sup>4</sup> „It is therefore necessary to understand which are the linguistic means used at first, and how the means used for expressing a particular function change – and possibly complexify – over time.”

<sup>5</sup> „Take languages seriously”

<sup>6</sup> „Actual constituent order [...] may be rather different across languages.”



A következő lépés már csaknem funkcionális, hiszen a mondatokkal kezdetjük a nyelv elemzését. A nyelvtani szakkifejezéseket csak minimálisan használom, és már a tanítás elején tisztázom a funkcionális kommunikáció alapelveit, elsősorban azt, hogy az állítmány a mondat magja. Ezt pedig csak akkor érthetjük meg, ha már hallottunk egy mondatot: amit hallunk, azt elemezzük. A kommunikáció lényegét a mondategység adja, és nem a mondatrészek. Említettem, hogy a nyelvtanulás célja többek közt a nyelv elsajátítása, ezért a kommunikatív módszerhez hasonlóan igyekszünk nem adni nyelvtani magyarázatokat. A feladat egyelőre annyi, hogy a diák elfogadja és felismerje a szemantikai funkciók kifejező eszközeit, hiszen a szórend nyelvről nyelvre változhat. Ily módon az FG háttere különösen érdekes, hiszen elsősorban szemantikai funkcióval magyarázza meg a közlést, és a hagyományos nyelvtani magyarázat későbbre is maradhat. („A funkcionális szemlélet nem a formális rendszer leírásának szükségességét, hanem annak »egyeduralmát« tagadja: a formális rendszer leírása szükséges, de nem elégséges összetevője a nyelvi leírásnak” (Hegedűs 2006: 115).) Azok a diákok, akiknek már világos a nyelv működése, könnyen megértik majd a konvencionális elnevezéseket, valamint a lehetséges nyelvi rendszer-leírásokat.

A legegyszerűbb magyar mondat a 3. személyű névszói állítmányi mondat.

A szintagmákat melléknévvvel és többes számmal is lehet bővíteni, ezért már ez is megmagyarázható a diákoknak, továbbá a mutató névmás is, mint egyszerű pragmatikai jelenség. A diákok így egy maroknyi szó ismeretében rögtön egy sor olyan lehetőséggel találkozhatnak, hogy maguk is meglepődnek.

- |     |               |              |
|-----|---------------|--------------|
| (1) | [Paolo]       | [tanár]      |
| (2) | [Ez]          | [kocsi]      |
| (3) | [A diák]      | [görög]      |
| (4) | [a szőke fiú] | [görög diák] |
| (5) | [Ez a diák]   | [szőke]      |

Ezek után következhet a kopula jelen idejű ragozása a személyes névmások paradigmájával.

A névszói állítmánynak egy vonzata van. Ez a pontosítás már az elején fontos, hiszen az igei állítmányok között is vannak egyvonzatúak. Az ilyen igei állítmányi mondatnak a szerkezete azonos a névszói mondatéval. Olyan igéket mutatok be, mint az *ül*, *fut*, *áll*, *pihen*, amelyeknek ugyancsak egy vonzata van. Ahogy említettem, számomra nem az a fontos, hogy a diákok rögtön megtanuljanak mindent, amit tanítok, hanem az, hogy megértsék a nyelv struktúráját. Ezért ezeket a nyelvi jelenségeket is táblázatba foglalom, és azt kérem, hogy mindig legyen náluk, és nézzék meg, ha valamire nem emlékeznek.

- (6) [Paolo] [ül]  
 (7) [Ő] [áll]  
 (8) [A szőke fiú] [pihen]  
 (9) [Te] [futsz]  
 (10) [Mi] [sétálunk]

A következő igék kapcsán, például *dolgozik, jut, megy*, könnyű belátni, hogy az igének lehet további vonzata is, és ezt a lexikon adja. Tehát ennek a második argumentumnak (Diknél *argument*) az alakját maga a nyelv adja, például *dolgozunk valamin, jutunk valahová, jövünk valahonnan, bemegyünk valamibe*.

- (11) [Paolo] [eljön][a szállodá]ból  
 (12) [A jó orvos][bemegy] [egy szobá]ba

Ezzel megjelenik az irányhármasság rendszere, amely táblázatba foglalható. A diákok már létre tudnak hozni egy rövid történetet:

*Az erdőből kijön egy sárkány. Elmegy a városba. Járkál a főutcán. Egy kirakatban van egy divány. A sárkány bemegy a boltba, és leül a diványra. Most ott ül a diványon és pihen.*

A kötelező vonzatok mellett szabad bővítményként bizonyos szintagmákat is lehet használni: *a fiú fut a parkban; a csinos lány egy kényelmes karosszéken ül; a kutya a konyhában pihen.*

Nem haszontalan már most az *itt, ott* határozószóról beszélni, amellyel megmagyarázható a létige használata:

- (13) [A perzsaszőnyeg] [itt] [van]  
 (14) [Virágok] [vannak] [a kertben]

A szintagmákat birtokos ragozással is lehet bővíteni. Korán bevezetem a birtokos személyjeleket, hiszen a magyar nyelv sűrűn használja. Külföldiként azt érzékelem, hogy gyakorisága miatt fontos ez a pragmatikai jel. A zárójelekkel történő szintagmákra tagolás megkönnyíti a magyarázatot.

- (15) [[Paolo] [kutya]]ja [a kertben] [fut]  
 (16) [[Lilla] [perzsa szőnyeg]]e [új]  
 (17) [[A jó orvos][táská]]ja [barna]

*Paolo kutyája játszik a kertben. Paolo ott ül egy széken és olvas. Paolo felesége a konyhában van. Főz. Fia megjön az iskolából. Belép a kertbe és a házba. Éhes. A család az asztalnál ül. Ebédelnek. Beszélgetnek az iskoláról.*

Amikor ilyeneket produkálnak a diákok, nagyon élvezik, hogy teljes értékű szövegeket tudnak létrehozni.

A tanár tovább magyarázhat. Bevezetheti a *Focus* és a *Topic* fogalmát, hogy a diákok megértsék, miért javítja ki a mondataikat. Diákjaim eddig mindig tudták

követni magyarázataimat. Van olyan kollégám, aki szerint még korai a Focusról beszélnem. A Focus mint jelenség tulajdonképpen minden nyelvben megvan, így csak arra kell ügyelnünk, hogy rámutassunk a különbségekre.

Ezen a ponton lehet elmagyarázni az igekötős igék viselkedését, amelyet a Focus határoz meg.

A tanár megkérdezheti a diákokat, mi hiányzik még a mondatból, mit akarnak még kifejezni a nyelvvel. Úgy vélem, természetesen merül fel a kíváncsiság, vajon milyen vonzata van az olyan igéknek, mint az *eszik* vagy a *lát*. Megjelenik a *-t* rag, amely tehát a második argumentuma egy lehetséges igei állítmánynak. Ekkor kell bemutatni a kétféle magyar igeragozást. Az anyanyelvi beszélő funkcionálisan soha nem választja szét a kettő használatát, és a diákokkal sem kell ezt erőltetni. Van két lehetőség, használhassa tehát a diák is! Az olasz anyanyelvűek esetében ez még fontosabb, hiszen olaszul az általános példákat inkább határozott tárggyal látjuk el: *Mangia la mela* „Az almát eszi” az „almát eszik” helyett; *Guarda la televisione* „A tévét nézi” a „tévét néz” helyett stb.

A tárgyas igeragozást én olaszul *coniugazione relativának* nevezem, azaz „vonatkozó”, azzal az indoklással, hogy akkor használjuk, ha a *-t* alakú második argumentumot egy ismert tárgyra vonatkozó mutató névmással (olaszul *pronome relativo*) is kifejezhetjük: *Látom az autót* = *Látom [azt]*.

Ekkor leírom a teljes jelen idejű igeragozás táblázatát a diákoknak. Használják csak bátran.

Most már megfogalmazhatjuk azt, ami már eddig is világos volt, hogy az első argumentum mindig alap-, vagyis szótári alakban szerepel, a második viszont ragozva.

Vannak háromvonzatú igék is, mint a *valaki valamit valakinek ad*.

A következő ismertető szemantikai funkció a *recipient* és *beneficiary* (*-nak, -nek*), valamint az *instrumental* (*-val, -vel*) esetragos bővítmény.

A vonzatok számának növekedése gazdagítja a mondatokat (tehát kommunikatív terhüket), illetve megfordítva: ahhoz, hogy több funkcionális elem szerepeljen a mondatban, egyértelműen kell összekapcsolni bizonyos nyelvi jeleket a szemantikai funkciókkal. Erre épül a nyelv.

Mindazt, amit a diákok eddig megtanultak, múlt időben is ki lehet fejezni, időhatározóval is pontosítva az időbeliséget.

Idáig jut el a diák húsz óra után. Nem soroltam fel néhány olyan témát, amelynél kevésbé fontos, mikor tanítjuk (tagadás, névelők, hanglejtés). A tanítást Hegedűs 2004-es könyve alapján érdemes folytatni. A diákok már ismerik az alapszerkezeteket, megértették a funkcionális nyelvtan működését, és a funkciók ismertetésével bővíthetjük nyelvtani ismereteiket. Például az idő kifejezéseket úgy taníthatjuk meg, hogy tisztázzuk a leggyakoribb szemantikai funkciókat, valamint a megfelelő ragokat, és csak később térünk ki a többi idő funkcióra.

## 6. Megjegyzések a tantervről

Szeretném hangsúlyozni, hogy a tanításnak ebben a szakaszában kevés hagyományos nyelvtani kifejezést használok, és csak akkor, ha egy ismert fogalomnak a magyarban is a diákok által ismert nyelvtani funkció felel meg, például *állítmány*, *melléknév*, *névszó*, *igeragozás*. De megjelennek új fogalmak is, mint az *argumentum* (Dik megfogalmazásában *argument*), és sokszor a *vonzat* fogalma is újnak tűnik. A szemantikai funkciók viszont egyetemesek – ami nem azt jelenti, hogy általánosak –, így jó példákkal egyszerűen magyarázhatók. A példák abban is segíthetnek, hogy a diákok megismerkedjenek a funkciókkal, illetve a kommunikáció céljával. Így feltárul előttük a nyelv egyetemes mivolta, valamint észreveszik, hogy „[a]z aktuális szórend... nyelvenként változhat”. Fontos, hogy megértsék, mennyire másképp csoportosítják a nyelvek a szemantikai funkciókat.

Összefoglalva a fentieket, nem olyan metanyelvvél magyarázzuk a nyelvtant, amely nyelvenként változhat, hanem az egyetemes funkciókkal a teljes nyelvi rendszert mutatjuk be, amely a továbbiakban más nyelv leírására, illetve megtanulására vagy kutatására is alkalmas. Ez a megközelítés világossá teszi, hogy milyen fontos a nyelv rendszerének az ismertetése az egyetemi oktatásban (vö. Serra Borneto acd 2005: 22–23), és felkészíti a hallgatókat a bonyolultabb nyelvtani magyarázatokra.

Sajnos egy ilyen gyakorlati rendszert csak funkcionálisan tudunk megmagyarázni, hiszen nem alakok vagy jelentések vizsgálatára épül, hanem egyetemes funkciókéra. Ha viszont elnevezéseket igényel a hallgató, akkor ezzel vizsater saját elképzeléseihez és elkövet sorban jellegzetes hibákat.

A jellemző hibák közül kettőt emelnék ki. Az egyik a különböző igenevek elnevezésének olasz fordítása, amely komoly gondot okoz néhány szerkezet megértésében és fordításában, mivel hagyományos megfelelőjeként a „participio” fogalmat használják, és ez a magyar fogalmat csak részben fedi. (Korchmáros általalam nemrégiben olaszra fordított leíró nyelvtanában az „infinitivo” elnevezését használtam, amely inkább a latin hagyományra megy vissza, de jelen van a modern általános nyelvészeti lexikonokban is.)

A másik ilyen probléma az alany fogalma és részben a tárgyé is, ritkábban továbbá más esetragok elnevezése. A diákok összetévesztik az elnevezést a funkcióval, és más nyelvből veszik át a mintát a használathoz. Jómagam mindig második argumentumról beszélek és *-t* ragos mondatrésztől, illetve a többi esetet szintén az alakjával nevezem meg. Ilyenkor a kétirányú fordításnál jelentkeznek a gondok, főleg ha a diák az indoeurópai szórendre támaszkodik, és morfémaszerűen fordítja a szöveget.

A fentiekből kiderül, hogy már a nyelvtanítás elején beemelem az igekötős igéket a tanításba. A hagyományos magyar leíró nyelvtanok általában külön mondatrészként kezelik az igekötőt, és így is tanítják. A tanár küzd az igekötők

különböző „jelentéseinek” magyarázatával, ezért csak későn emelik be e jelenséget a tankönyvekbe. Pedig az olyan igék, mint a *bemegy* vagy *elolvas* gyakran előfordulnak, ugyanígy a *megeszik*, *megvan* vagy *kilép*. A tapasztalatom az, hogy nem számít, ha a magyar anyanyelvűek úgy érzik, van közös töve minden ilyen igének, illetve ismerik az igekötők eredetét. A külföldi nem tudja, nem is kell neki, főként, ha fordítani akar. (Zárójelben megjegyezném, hogy a németül tanulóknak nem azt tanítják, hogy van egy *fahren* ige, majd néhány leckével később, hogy van egy *abfahren* is, amelynek a jelentése a tő és a praefixum összetételéből vezethető le.)

Minden magyarázat és az igekötők önálló kezelése, nyelvtörténeti és jelentéstani megközelítésből történik, ami távol áll a külföldi tanuló elvárásaitól, illetve a szinkron nyelvhasználatától. Csak később, amikor a diák már ismeri a magyar nyelvet, az egyetemi oktatásba bevezethetjük az igekötők hagyományos, nyelvtörténeti alapú elemzését.

Ugyanakkor azért lehetséges ilyen korán bevezetni a gyakorlatban az igekötős formát, mert már ismertettem a hallgatókkal a Focus fogalmát és szerepét a magyar nyelvben, és így egyszerűen megmagyarázható az igekötő viselkedése. Ebben nyilvánul meg a funkcionális nyelvtan fontossága, hiszen a Focus pragmatikai eszköz, és a pragmatika leginkább a funkcionális nyelvtanok egyik meghatározó, lényegi része.

A fenti leírásnak még egy pontját szeretném hangsúlyozni, vagyis hogy a két igeragozást egyszerre vezetem be a tanításba. Azért döntöttem így, mert úgy érzem, a nyelvhasználat szempontjából ez a természetesebb. Hiszen lehet, hogy „míg olvasok egy könyvet, nem hallom a telefont”, vagy „sétálok, találkozom egy barátommal, és elmesélem a tegnap látott filmet”, vagy hogy „ajándékot kapok, és gyorsan kicsomagolom”! Diákjaimtól most sem várom el, hogy rögtön fejből tudják az egész igeragozást. Amikor gyakorolnak, írnak, válaszolnak, beszélnek a táblázatok segítségével, akkor könnyen emlékeznek majd a leggyakoribb alakokra. Tapasztalataim azt mutatják, hogy nem is veszik észre, mennyit tanulnak rövid idő alatt.

Ami a formát illeti, a felsorolt példákból látszik, hogy a funkcionális nyelvészet bőven használja a zárójeleket, és én is átemeltem ezt a szokást a nyelvtanításba. A zárójelek a szintagmákat választják el. (A funkcionális nyelvtan elkerüli a nyelvmodell rétegződését, valamint a transzformációkat.) Egy ilyen eszköz több szempontból hasznos. Segít a diákoknak a szintagmák csoportosításában. Megmutatja, milyen egyszerű a mondat szerkezet, hiszen visszavezethető egy ismert modellre, azaz az állítmányra és körülötte lévő vonzataira:

- (18) [Paolo] [orvos]  
1. argumentum állítmány
- (19) [Paolo] [jó orvos]  
1. argumentum állítmány

- |      |   |                             |                      |
|------|---|-----------------------------|----------------------|
| (20) | [Az az ember]   | [jó orvos]                  |                      |
|      | 1. argumentum   | állítmány                   |                      |
| (21) | [Az a [csinos lány]]  | [jó és fáradhatatlan orvos] |                      |
|      | 1. argumentum   | állítmány                   |                      |
| (22) | [A fiú]   | [olvas]                     |                      |
|      | 1. argumentum   | állítmány                   |                      |
| (23) | [A szőke fiú]   | [olvas]                     |                      |
|      | 1. argumentum   | állítmány                   |                      |
| (24) | [A szőke fiú [, akit tegnap ismertünk meg]]                       | [gyorsan olvas]             |                      |
|      | 1. argumentum   | állítmány                   |                      |
| (25) | [Én]  | [szeretem]                  | [a teá]t             |
|      | 1. argumentum   | állítmány                   | goal (2. argumentum) |
| (26) | [a kínaiak]   | [nagyon szeretik]           |                      |
|      | 1. argumentum   | állítmány                   |                      |
|      | [[[a földjük]ön termelt] teafajták]at                             |                             |                      |
|      | goal (2. argumentum)  |                             |                      |
| (27) | [[a [fa alatt] ülő] diák]   |                             |                      |
|      | 1. argumentum   |                             |                      |
|      | [[a [professzor által] ajánlott] [legnehezebb könyv]]et [olvassa] |                             |                      |
|      | goal (2. argumentum)  |                             | állítmány            |

Egyedül az első argumentum szintagmáinak nincs esetragja, a határozóként használt főnévi igenév kivételével azonban a mondat szinten működő minden más szintagmának van.

A zárójeles szintagmázást a diákok a későbbiekben is eredményesen használják. Elméletileg megkönnyítheti az olvasást is, mert megmutatja, melyek a szöveg funkcionális szemantikai egységei. Azonban a zárójelet ne használjuk túl gyakran, mert nem természetes.

## 7. Észrevételek

A nyelvtanítás ilyen felépítésével az első óra után a diákok még nyilvánvalóan nem tudnak bemutatkozni vagy egy pohár bort kérni, de húsz óra után már képesek valamit mondani, beszélni, beszélgetni, és – amit fontosabb – egyedül tanulni. De minthogy egyetemi oktatásról van szó, nem elég, hogy diákjaink beszélni tudjanak. Azért is tanulják a nyelvet, hogy megismerjék az azt beszélő nép kultúráját és történelmét, mégpedig úgy, hogy a későbbiekben ők is taníthassák, kutathassák vagy magas szinten fordítsanak stb.

A nyelvi alapismeretek megszerzése után következhet a nyelvtan, amelyet így sokféleképpen taníthatunk. A hagyományos nyelvtanra mindenképpen szükség van, és magyarázatokkal ellátva megtanítom az idevonatkozó szakkifejezéseket is. De nyelvtörténetet is kell tanítani, sőt szövegtant és stilisztikát is.

Minden elsajátított nyelvi ismeret hozzájárul a továbbiak jobb megértéséhez. Ezért a nyelvtani szakkifejezések mellőzése az első húsz órában, amikor a nyelvtanulás a legfontosabb, így még hasznosabbnak tűnik.

Úgy vélem, hogy a magyarázatok és a metanyelvek használatát a Cook által említett *nyelv belső céljai* közé kell sorolni, ezért semmiképpen ne erőltessük a kezdőkre. A rendhagyó formáknál nekik fontosabbak a szabályos alakok táblázatai. Semmiképpen ne „magyarázzuk el” a kivételeket. Rendhagyó formák minden nyelvben vannak, a diákok anyanyelvében is.

## 8. Összefoglalás

Tanulmányomban az L2-vel kapcsolatos legújabb nézetekből kiindulva próbáltam meg kifejtetni észrevételeimet a magyar nyelv egyetemi szintű oktatásának jelen és a közeljövőben érvényes céljairól külföldön. Amit itt közöltem, csak vázlatos felvetés nyolcévi tanítási tapasztalataim alapján. Sajnos egyes részeit nem tudtam kollégákkal megbeszélni. Az eddig elért eredményeket érdekesnek tartom. Tapasztalataim szerint a legtöbb diák megérti a fokozatosan bevezetett magyarázatok, még azok is, akik nem különösebben motiváltak a nyelvtan iránt. A felkínált eszközök pedig abban segítenek, hogy a legnehezebb nyelvtani magyarázatok is megértsék. Ezt viták, illetve a módszerek és a különböző pedagógiai megközelítések egybevetése erősítheti, esetleg cáfolhatja meg.

A funkcionális megközelítésnek vannak olyan aspektusai, amelyek bármi-  
kor, bárki számára hasznosak lehetnek, és nem csak a komolyabb, egyetemi nyelvoktatásban. Remélem, hogy írásommal a funkcionális elmélet néhány érdekes és hasznos oldalát sikerült bemutatnom.

## Irodalom

- de Bot, Kees–Lowie, Wander–Verspoor, Marjolijn 2005. *Second Language Acquisition. An advanced resource book*. London and New York: Routledge.
- Cook, Vivian 2002a. Background to the L2 user. In: Cook, Vivian (ed.): *Portrait of the L2 user*. Cleveland–Buffalo–Toronto–Sydney: Multilingual matters. 1–28.
- Cook, Vivian 2002b. Language teaching methodology and the L2 user perspective. In: Cook, Vivian (ed.): *Portrait of the L2 user*. Cleveland–Buffalo–Toronto–Sydney: Multilingual matters. 325–343.
- Cook, Vivian (ed.) 2002. *Portrait of the L2 user*. Cleveland–Buffalo–Toronto–Sydney: Multilingual matters.
- Corder, S. Pit 1967. The significance of learners' errors. *International review of applied linguistics* 5: 171–180.
- Dik, Simon 1997. *The Theory of Functional Grammar. Part 1: The Structure of the Clause*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Dörnyei, Zoltán–Ushioda, Ema 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters.
- Driussi, Paolo 2008. Nyelvtanulástól nyelvtanításig – „a magyar mint idegen nyelv”

- témáról. In: Fóris Ágota, Fűzfa Balázs, Antonio Sciacovelli (szerk.): *Nyelvével halad a nemzet. Esszék, tanulmányok és egyéb írások Pusztay János tiszteletére*. Szombathely: Savaria University Press. 45–52.
- É. Kiss Katalin 1981a. Structural relations in Hungarian, a “Free” Word Order language. *Linguistic Inquiry* 12: 185–218.
- de Groot, Casper 1989. *Predicate structure in a functional grammar of Hungarian*. Dordrecht: Foris.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta.
- Hegedűs Rita 2006. A magyar nyelv funkcionális megközelítéséből. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar Nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta. 112–122.
- Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.) 2006. *Magyar Nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta.
- Korchmáros M. Valéria 2007. *Grammatica ungherese: non soltanto per ungheresi*. Szeged: Hungarian & central-European International Studies Center.
- Perdue, Clive 2002. Development of L2 functional use. In: Cook (ed.): *Portrait of the L2 user*. Cleveland–Buffalo–Toronto–Sydney: Multilingual matters. 121–144.
- Scalzo, Rosa Angela 2005. L’approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa. In: Serra Borneto (acd): *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue*. Roma: Carocci. 137–171.
- Serra Borneto, Carlo (acd) 1998/2005. *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue*. Roma: Carocci. [„Volt egyszer egy módszer. Korszerű hajlamok az idegen nyelvek tanításában”]
- Szili Katalin 2006a. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak.)* Enciklopédia Kiadó: Budapest.
- Szili Katalin 2006b. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs–Nádor (szerk.): *Magyar Nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Kiadó. 145–160.



Szili Katalin\*

# A GRAMMATIKA A MAGYART IDEGEN NYELVKÉNT TANÍTÓ MUNKÁKBAN - A KÖZELMÚLT EREDMÉNYEI ÉS A JÖVŐ KIHÍVÁSAI<sup>1</sup>

## 1. Bevezető

**D**olgozatom a címében foglaltaknak megfelelően a közelmúltról és a jövőről szól. Egyfelől helyzetképet nyújt a MID-tananyagokban a kommunikatív fordulat hatására bekövetkezett váltásokról, módosításokról, összegzi az elért eredményeket, de nem hallgatja el a hiányosságokat sem, másfelől igyekszik kijelölni a jövő megoldásra váró feladatait a posztkommunikatív törekvések tükrében. Terjedelmi okokból mondandóm súlypontját a grammatikai syllabustervezésre, a formáról a használatra való áttérés okozta nehézségekre helyezem, a gyakoroltatás, a szövegek kérdéskörével nem foglalkozom. Ha végigtekintünk az utóbbi 30 évben a határainkon belül megjelent tankönyveken, látszólag színes kép tárul elénk: a műfaji kínálatban ott találjuk a klasszikus nyelvkönyveket, a szaknyelvet oktatókat, a részkézségeket a középpontba állítókat, a nyelvtant gyakoroltatókat, a nyelvtanokat, van tanári kézikönyvünk, sőt modern adathordozókkal közvetített anyagokkal is találkozhatunk (I. melléklet). A külföldön napvilágot látott munkákról most nem szólok. Általánosságban az mondható el róluk, hogy színvonaluk vegyes: vannak köztük figyelemre méltó kezdeményezések s amatőr fércmunkák egyaránt. Meggyőződésem szerint azért sem lenne igazságos górcső alá vennem őket, mert legtöbbjük arculatát a helyi igények szabták meg, s ezek nem feltétlenül egyeznek a nyelvoktatás aktuális célkitűzéseivel. Elemzésemben tehát a legismertebb, legelterjedtebb, a keresett tendenciákat leginkább megtestesítő itthoni nyelvkönyvekre (*Halló, itt Magyarország!*, *Hungarolingua* nyelvkönyvcsalád, *Lépe-senként magyarul*) szorítokozom, ami nem jelenti azt, hogy szükség esetén ne utalnék más könyvekre is.

---

\* Szili Katalin PhD, lektorátusvezető, ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, e-mail: szili.k@t-online.hu

<sup>1</sup> Dolgozatom a 2010. augusztus 25-én a *Lektorai konferencián* elhangzott előadásom bővített változata.

## 2. A pedagógiai és kommunikatív álláspontok ütközése → a kommunikatív elvek érvényesítése a syllabustervezésben és a nyelvi formák tárgyalásmódjában

A kommunikatív megközelítést felvállaló nyelvkönyvek szerzőinek első eldöntendő dilemmája mindenképpen az lehetett, hogy fejest ugorjanak-e az ismeretlenbe, azaz próbálkozzanak-e a tananyagtervezésben a kommunikáció szükségleteit vezérelvül választó ún. kommunikatív syllabus megalkotásával. Töprengéseik idején (úgy a 80-as évek második felében) a grammatizáló módszer minden erényét magukon viselő, vagyis a nyelvi formát előtérbe helyező, az egyszerűtől a bonyolult felé fokozatosan haladó (azóta több kiadást is megért) nyelvkönyvekből választhattak a nyelvünk megtanulására vállalkozók. Íróik kiváló nyelvészek vagy hosszú tanítási gyakorlattal bíró szakemberek, egy-egy műhely jeles képviselői voltak: Bánhidi Zoltán–Jókay Zoltán –Szabó Dénes *Learn Hungarian* (1965); Fábrián Pál *Manuale della lingua ungherese* (1971); Ginter Károly–Tarnói László *Ungarisch für Ausländer* (1974); Lelkes István: *Manuel d'hongrois* (1978); Szij Enikő *Kursz vengerszkogo jazika* (1979); Erdős József–Kozma Endre–Prileszky Csilla–Uhrmann György *Színes magyar nyelvkönyv* (1990); Kovácsi Mária *Itt magyarul beszélnek I–II.* (1993). Kisebbszépséghibájuk, hogy a 80-as évek körülük már a kommunikatív megközelítés külföldi elterjedése után, a későbbiek pedig a virágzása, sőt a vele kapcsolatos első kétségek megjelenése idején láttak napvilágot.

A kommunikatív elveket megvalósítani akaró szerzők előtt tornyosuló kérdések közül talán a következő kettő volt a legfontosabb: megoldható-e az olyan gazdag formarendszerrel bíró magyar esetben, hogy kivonják a tervezésből – és általában a tanítás folyamatából – a nyelvi formát, s lehetnek-e a haladási menet kijelölői a határtalan, nehezen meghatározható kommunikációs szükségletek. A felvetés természetesen nem volt idegen a megközelítés főbb külföldi teoretikusai számára sem, hiszen a kommunikációközpontúság bátorította a grammatikát elvető, a természetes nyelvelsajátítást imitáló oktatási megoldásokat (Terrell–Krashen 1983). Az elméleti szakirodalom ismeretében megállapíthatjuk, hogy végül azok a gondolatok kerültek túlsúlyba, amelyek a grammatika szerepének újraértelmezésére törekedtek inkább, vagyis arra keresték a választ, miképpen állítható ez az elvont rendszer a kommunikáció szolgáltatába (l. a nyelvtan funkcionális és fogalmi modellezése: Wilkins 1976; Van Ek 1979; Brumfit–Finocchiaro 1983). Megjegyzem, nálunk talán Lakos Dorottya *Magyar nyelv külföldieknek* című könyvének syllabusa áll legközelebb a kommunikatív típushoz (l. I. melléklet), néhány évvel ezelőtt pedig Durst Péter említette lehetőségként a nyelvelsajátításhoz igazodó haladási menet megalkotását (Durst 2006).

## 2.1. Eredmények a syllabustervezésben

A magyar mint idegen nyelv tananyagainak készítői megítélésük szerint helyes úton indultak el, amikor a magyar nyelv bonyolult formarendszerét alapul véve elvetették a grammatikát számúzó megközelítéseket, s a pedagógiai és kommunikatív elvek egyensúlyára építő tanterveket igyekeztek összeállítani. (Ezeket én kommunikációközpontúnak nevezem, elkülönítve őket a csak a kommunikáció irányította kommunikatív syllabusoktól.) Ha megnézzük a három kiválasztott könyvet, határozott nyomait látjuk bennük annak, hogy haladási menetükben a formai bonyolultság mellett a használati érték is irányító elvé lett, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy részint érvényesül bennük az egyszerűtől a nehezebb felé haladás elve, de a formák sorrendjét a kommunikációbéli szerepük is befolyásolja. Milyen jelek mutatnak erre a kettősségre? (A változásokat egy korábbi munkámban táblázatba foglaltam [Szili 2006a: 151–153.]

a) Lemondanak a formák egyidejű, teljes bemutatásáról, ha a teljes rendszer nem szolgálja a kommunikációt. A nyelvtanulás kezdő lépéseinél például az interakciók az *én* és 2. személyű partnere (*te, ön*) között mennek végbe, s ritkábban irányulnak többes számú partnerekre, következésképpen az egyes és többes számú igei ragozási sorok más leckékbe kerülnek (*Halló*: 2. és 5., *Hungarolingua*: 1. és 2.). Az irányhármasságot kifejező ragok, amiket a grammatizáló könyvek általában egyetlen leckében oktatnak, több (akár egymástól távol álló) lecke anyagai is lehetnek, mivel funkcióik kommunikatív értéke eltérő: a *hol?* és *hova?* kérdésre felelő belső és felületi helyviszonyt kifejező ragok leterheltebbek, illetve jobban beépíthetők a tanuló köztesnyelvébe, míg a *honnan?* kérdésre válaszolóké kevésbé, hiszen mindössze a *Honnan jössz/jön?* kérdésre tudnak értelmes választ adni a segítségével. A külső helyviszonyt kifejező ragok sem igen „hasznosak” kezdő szinten, némely funkciójukban helyettesíthetők, másokban az adott nyelvi szinten nem aktivizálhatók (a *nincs nálam pénz*-féle szerkezetet például csak a birtokos személyjelek ismeretében tudják megalkotni). A szerepeik körüli vázolt bizonytalanságok különben tükröződnek változatos elhelyezésükben is.

b) Az előbbi alpontból következően a kommunikációbéli fontosság felülírhatja a fokozatosságra építés didaktikai elvét, így egy-egy formai tekintetben nehezebb jelenség megelőzheti a könnyebben megtanulható társát. Leggyakoribb esetragunk, az accusativus bonyolultsága miatt például meglehetősen későn jelenik meg a hagyományos könyveinkben. A Ginter–Tárnói-féle *Ungarisch*-ban (1974) majdnem egy könyvnyi anyagon (pontosan 171 oldalon) kell átrágnia magát a tanulónak ahhoz, hogy elméletben egy pohár vizet tudjon kérni, vagy egy jegyet tudjon vásárolni, a használatára figyelő *Halló*-ban ellenben a 3. és 4. leckébe került (a 20-ból). A többes számot viszont mintha lefokozta volna a nyelvhasználati elv, mert elvesztette a régebbi könyvekben elfoglalt előkelő pozícióját. Jóllehet, a többesjel hozzátoldása a szótőhöz egysze-

rúbb, a fogalom is univerzális, a tárgyak, személyek többességének jelölése, illetve több személy, dolog tárgy azonosítása, minősítése nehezen tekinthető a legfőbb kommunikációs szükségletnek. A következő mondatok alkotásakor (valamennyit tankönyvekből idézem) joggal merülhet fel a diákban a kétely, vajon tud-e velük mit kezdeni a tanterem falain kívül: *Az autók jók. Ezek jó autók. Nem, ezek nem nagy autók, hanem kicsik; Ezek az alacsony házak közel vannak. Azok a magas házak messze vannak.* Az a munka érvényesíti tehát erőteljesebben a kommunikatív megfontolásokat, amely hátrébb meri helyezni, és azonosító, minősítő szerepe helyett a cselekvők többességére utaló voltát hangsúlyozza: *A diákok tanulnak; Az emberek sétálnak az utcán.* (E követelménynek a *Halló* felel meg leginkább.)

## 2.2. Hogy miért nem dőlhetünk kényelmesen hátra?

A kommunikációközpontú grammatikai syllabus létrehozása az elért és nem lebecsülendő eredmények ellenére sem tekinthető maradéktalanul teljesített feladatnak. Ennek okát a következőkben látom:

a) Nincs egyetértés (még hozzávetőleges sem) a szakmában az egyes formák kommunikatív szempontú megítélésében. Természetesen nem minden ízében lebontott, előírászerűen kötelező sorrendre gondolok (az nem lenne sem szükséges, sem kívánatos), de a kulcsszerepet játszó formák hozzávetőleges rendjét meg kellene állapítanunk. Jó példa erre, hogy míg a *Halló* korán tanítja tárgyragot, a *Hungarolingua* és a Durst-féle *Lépésenként* valamelyest visszaminősítik: az előző az 5. leckébe teszi (a 12-ből), az utóbbi a 17. lépésbe az 55-ből. A felszólító módot a *Halló* második könyvének 4–7. leckéiben találjuk, a *Lépésenként*-ben a második könyv 2. fejezetében (a 10-ből), a *Hungarolingua*-ban ellenben az első kötet 11. leckéjében (a 12-ből). Összegezve az előbbi számokat, egyikőjük olyannyira fontosnak tartja, hogy a tananyag felénél előbbre helyezi, a többiek pedig szinte annyival utánra. Leterhelt-e tehát a felszólító mód a nyelvhasználatban, vagy kevésbé az, ha igen, a rendkívül bonyolult formai rendszer nem elegendő pedagógiai érv-e a késleltetéséhez? (Csak érdekességképpen említem: az angol egyetlen imperativusi alakjával szemben a magyarul tanulónak az allomorfokkal, a kétféle ragozással együtt 72 formát kell megjegyeznie, s akkor még nem vettem számításba a tőtípusokat.) A feltett kérdésekre a helyes választ a használatának szociopragmatikai jellemzői (mikor, kivel, milyen céllal alkalmazzuk) és a pedagógiai elvek közötti egyensúly adná meg.

Egy másik ellentmondás a haladási menetekben: a birtoklást kifejező szerkezetet (*van autóm*) a *Halló* elég fontosnak véli, hiszen az első könyve 10–11. leckéjébe teszi, a *Lépésenként* viszont vár a megjelentetésével, az első könyv vége felé, a 46–47. lépésekben mutatja be. Legkevésbé kommunikatívnak a *Hungarolingua* tartja, ahol a második könyv 3. leckéjében foglal helyet. A ma-

gyar nyelvhasználatot meghatározó kétféle ragozás tényével is a haladási menetet eltérő pontjain szembesül a tanuló: a tárgyias ragozást a *Halló* a 13. lecke anyagává teszi, a *Hungarolingua* az 5. lépésévé, a *Lépésenként* 24. lépésévé az 55-ből.

Meggyőződésem, hogy a kétségek eloszlatása, az optimális, kommunikációközpontú haladási menetek megalkotása érdekében a megfelelő döntések nem odázhatók el: dűlőre kell jutnunk e formák (és társaik) nyelvhasználatbeli szerepének, kommunikatív értékének a megítélésében, meg kell állapítanunk, hol kell inkább a didaktikai elveket előtérbe helyeznünk az adott jelenség elhelyezésénél, s hol a szerepének súlyát.

b) A kommunikációt visszavetítő tényező, hogy a funkcionális elvet nem következetesen érvényesítjük a haladási menetekben és a grammatika tárgyalásában. A funkcionális nézőpontot számon kérő, illetve egy-egy nyelvi forma ilyen szempontú oktatásához segítséget nyújtó dolgozatok száma főként az ezredforduló táján növekedett meg a MID szakirodalmában (Szili 1999, Hegedűs 2000, 2004a; Szende 2003; Dóla 2004 stb.), sőt ilyen jellegű elméleti grammatika is megjelent (Hegedűs 2004b). A funkcionális tárgyalásmódnak, a forma-funkció megfeleltetésnek vannak nyomai nyelvkönyveinkben is: a nyelvi jelenségeket – nagyrészt ügyesen, néha ügyetlenül – kontextusban mutatják be szerzők, vagyis valamennyi információt nyújtanak, sugallnak arról, mire is valók. A forma-funkció – funkció-forma rendszerszerű, spirálisan vissza-visszatérő megfeleltetésnek azonban számos akadályja van. Ezek közül a szubjektívek a könyvekben leküzdhetők. Egyfelől teljesebb ismereteket kell szereznünk a jelenségről, vagyis nyomon kell követnünk a funkcionális és pragmatikai kutatások eredményeit. Másfelől az elvet (a pedagógiai megfontolásokkal ötvözve) következetesebben kell alkalmaznunk, hogy ne elvarratlan formai, szemantikai szálak szövevénye legyen a haladási menet. Bizony előfordul, hogy az adott nyelvi szinten kívánatos funkciók rejtve maradnak, máskor meg nem éppen oda valók szerepelnek: az infinitívus célhatározói használata – *elmegyek vásárolni/táncolni* – általában elfelejtődik, ahogy a célhatározói alárendelésnél sem említjük meg, mikor válthatná fel a bonyolult szintaktikai szerkezetet a diákok nagy örömeire (*segíteni jöttem*  $\approx$  *jöttem, hogy segítek*). Vagy: megtanítjuk az infinitívus ragozását, instrukciókat is adunk arról, hogy mely szavakkal használatos (*kell, szükséges, fontos, tilos* stb.), de a conjunctívusi mellékmondatok adott típusánál nem használjuk ki a lehetőséget, s nem kapcsoljuk össze a két konstrukciót: *fontos gyakorolnod*  $\approx$  *fontos, hogy gyakorolj*.

Az objektív akadályokon nehezebb úrrá lenni (és elsődlegesen nem egyedül a szakma feladata), gondolok itt a funkcionális szemléletű háttértanulmányok nem túl bőséges voltára (ezzel nem azt mondom, hogy a leíró nyelvtanok nem tartalmaznak hasznosítható információkat a használatról). A legnagyobb gondot azonban magának a funkciónak/a jelentsnek a sokoldalúsága okozza. Miképpen arra Tarone is figyelmeztet, a nyelvi jelekhez hol szemantikai, hol

grammatikai, hol pragmatikai, máskor egyszerre többfajta funkció is társítható (Tarone 1988). A tárgyas ragozás szerepét kommunikatív megközelítésből például nehéz lenne tartalommal megtölteni. A jelentés sokrétegűségének, relatív voltának érzékeltetéseként: magától értetődőnek tartjuk, hogy a felszólító móddal több egyéb más mellett kéréseket fejezünk ki (*adj egy tollat; segíts*), de ezt a szándékunkat tucatnyi eltérő módon is érvényre juttathatjuk: *Kérek egy tollat.; Adsz egy tollat?; Tudsz adni egy tollat?; Tudnál adni egy tollat?; Adnál egy tollat?; Megkérhetnélek arra, hogy adj egy tollat?; Nincs tollam.; Tollat.* Nem elég tehát tudnunk, hogy egy forma mire is alkalmas a nyelvben, de tisztában kell lennünk azzal is, hogy egy adott szociális kontextusban milyen nyelvi eszközök a megfelelőek szándékaink kifejezésére, illetve számolnunk kell azzal is, hogy megnyilatkozásainknak milyen hatása lehet a célnyelvi kultúrában. A jelentésre összpontosító (a szakirodalom napjainkban inkább ezt a szót használja) oktatásnak ki kell tehát egészülnie a szociopragmatikai, szociokulturális aspektussal. Nos, e tekintetben van még pótolnivalónk, ahogy a hol számon kérő, hol hasznos adalékokkal szolgáló dolgozatokból kitűnik (Artowicz 1993; Szili 2006b; Tátrai 2006).

c) Noha a 2.1. alfejezetben dicsértem a syllabusok átalakulásait, a 90-es évek nyelvkönyveiben még kísért a grammatikaközpontú múlt, bele-beleütközünk a formai megközelítés nyomaiba. A grammatizáló haladási menetekben a formák nemcsak teljességükben, de egymástól elkülönülő, diszkrét egységekként jelentek meg. Mindkét sajátosságra tudnánk példákat említeni a vizsgált könyvekben is. A formai rendszer maradéktalan bemutatásának az igénye jelölhetette ki a birtoktöbbsesítő jel korai helyét a *Hallóban* (első könyv, 12. lecke). Aki már tanította, tudja, a személyjelezés bonyolultságát nem ellensúlyozza hasonló mértékű használati érték: a keservesen megalkotott „*házaim, gyógyszereid, lábai, evőeszközeink, fáitok, hajóik*” (a példákat egy létező gyakorlatból vettem) nem hozzák lázba magyarul tanuló feltételezett Johnunkat, mert a feladat írása közben benne is ott motoszkál a kétely, tud-e velük bármit is kezdeni. (Ezzel lényegében a nyelvi anyagnak a mindennapi beszédhelyzetekbe való átvihetőségét kéri számon.) A *szüleim, barátaim*, esetleg *testvéreim* alakok hasznosak lehetnek a nyelvtudás e korai szakaszában is, tanítsuk meg tehát ezeket lexikai egységként.

Az egymástól elszigetelt formákból való atomisztikusan építkezés maradványának tekintem az egyes leckék belső felépítését. Az ugyanis, hogy milyen grammatikai jelenségek kerülnek egymás mellé egy leckén belül, sokszor ad hoc jellegű, korántsem a kommunikáció határozza meg, vagyis az a használatból levont következtetés, hogy *a* alak jelenléte feltételezi, vonzza *b* megjelenését, mert együtt hasznos megnyilatkozási egységet képeznek. Hogy mire is gondolok: az alanyi paradigmával társított időhatározói ragok megnyithatnak egy fontos kommunikációs csatornát: segítségükkel a tanulók be tudnak számolni a saját és mások napi tevékenységéről, érdeklődni tudnak a cselekvések időbe-

li lefolyásáról stb. Mégsem élünk ezzel a lehetőséggel. A formák együttes nyelvhasználati szerepét figyelmen kívül hagyó belső struktúrák a *Halló*ból: a külső helyviszonyragok és az igekötők közé beékelte dativusrag (*Halló*, 7. lecke); a *-kor*, a birtokjeles dativusrag és az igekötő elválásának az esetei (8. lecke); a feltételes módhoz csatolt hasonlító alárendelt mondatok (*akkora, mint/ amekkorra*, második könyv, 15. lecke). A *Hungarolingua*-ban ugyancsak találunk atomisztikusan összerakott leckéket: *-ék* morféma, az infinitívus, a mutató névmási (*ez a, az a*) szerkezet tárgyraggal és helyhatározói ragokkal (első könyv, 9. lecke); *-t* időjeles múlt idő, a függő beszéd csak jelen idejű mellékmondatokkal, a sorszámnev-képzés, az idő kifejezésére szolgáló eszközök összegzése (noha a lecke fő anyaga a múlt idő, a *-val, -vel ezelőtt* alakot nem találjuk közöttük, a jelen időt kívánó *mióta?, mennyi ideje?* kérdésekre felelő alakokat ellenben igen (második könyv, 1. lecke); a nyitott feltételű mellékmondatok, a feltételes mód, a *vala- és minden-* előtagú határozatlan, illetve általános névmások (második könyv, 7. lecke).

A formaközpontúság hatásának tekintem azt is, hogy egy-egy elem tárgyalásának hangsúlyosságát nagyrészt annak alaki jegyei döntenek el. Természetesen a több típust is magukba foglaló ragozási sorokat legfeljebb ésszerűbb felosztással tudja csak megrövidíteni a tankönyvíró. De vannak olyan jelenségek, amelyek használatbeli jegyeik miatt igényelnének több helyet. A tárgyas paradigma elsajátítása nem állítja megerőltető feladat elé a tanulót, annál inkább a használata, következőképpen a néhány így-úgy sugallt információ, az egyikét példamondat messze nem nyújt elegendő támpontot a számára. Feltételezem, nem igényel hosszas bizonyítást, hogy a vonatkozó alárendelés kérdésköre nem súrítható 7 mondatba (még az *az... aki/amelyik* konstrukció sem), jóllehet az egyik munka így tesz. Az aránytalanság érzékeltetésére: az *egymás* kölcsönös névmást 4 sorban, a visszahatót 3 sorban magyarázza ugyanebben a leckében.

### 3. A jövő kihívásai, avagy a formához való új viszony a posztkommunikatív korszak aspektusából

Ne feledjük, hogy 2010-et írunk, s a múltból azért adunk számvetést, hogy a jövő feladatainak megvalósításához hozzájáruljunk! Figyelő tekintetünket ezért vessük a 90-es évektől, de leginkább az ezredforduló óta nyomon követhető azon változásokra, amelyek elmélyítik, kiteljesítik a kommunikatív megközelítés lényegi vonásait, kiküszöbölik hibáit, pótolják hiányosságait! Ha általában akarjuk leírni ennek a posztkommunikatív jelzővel illetett időszaknak a kiemelendő vonásait, a következőket kell megemlítenünk:

a) A nyelvoktatás az ezredforduló tájától teljesebb nyelvértelmezésre épít, a nyelvet nem csupán a kölcsönös információátadás eszközének tekinti, számol a gondolkodásban, a világ megismerésében, az emóciók kifejezésében, a kultúrában betöltött szerepével is (l. kognitív és kulturális nyelvészet hatása).

b) Aminél gazdagabb nyelvi bemenet biztosítása (I. Krashen „comprehensible input” fogalma) szükséges, de már nem elegendő feltétel a nyelvtudás fejlesztéséhez. Az output, a diák nyelvi tevékenysége, az, amit ő csinál a nyelvvel, éppoly fontossá lesz, mint a jól kiválasztott célnyelvi anyag (Swain 2000). Ez természetesen módosulásokat, hangsúly-eltolódásokat eredményez az osztálytermi eljárásokban, technikákban: a tanulás/tanítás még inkább feladat alapúvá válik, vagyis az oktatás különféle megoldandó nyelvi feladatok elé állítja a diákokat. A kommunikatív oktatás kezdeti szakaszának dialógusos pármunkáját ezért tágabb (több személyt is bevonó), gazdagabb kontextusú interakciók válthatják fel (Brown 2001).

c) Ismét szerephez jut az írásbeliség, megjelenik a szépirodalom a szövegípusok között, kiváltképpen az oktatás magasabb szintjein. Olyan témákról is folyik a nyelvi interakció, amelyek nem csupán intellektuálisan, hanem emocionálisan is megszólítják a tanulókat.

d) A posztkommunikatív korszak másfajta viszonyulást alakít ki a grammatikához, s ez általában is, és a dolgozatom tárgyát tekintve is a legjelentősebb új vonás. Már a 90-es évek táján egyre kritikusabb hangok szólnak a kommunikatív megközelítés nyelvi formával szembeni közömbössége, a róla adott ismeretek implicit közvetítése ellen (Schmidt 1990). Klapper a következőkben foglalja össze az ellenvélemények lényegét az évezred elején írt tanulmányában: a kommunikatív oktatás során a tanulóknak tulajdonképpen nem kellően „kibontott”, nem elemzett nyelvi részletekre (ő a *chunk* ’darab’ szót használja) kell hagyatkozniuk, mégpedig úgy, hogy semmit nem értenek a struktúrából; a formáról szóló ismeretek hiánya állandóvá teszi a hibázást; a nyelvi rendszer felépítésének elmaradása azt vonja maga után, hogy a diákok nem válnak képessé a tanult formák kombinálására, azaz, arra, hogy új, egyedi megnyilatkozásokat hozzanak létre (Klapper 2003: 34).

A kritikákkal egyidejűleg persze megoldások is születnek a forma szerepének átértelmezésére, gondolok itt a Long és Robinson nevéhez fűződő „focus on form” elképzelésre (Long 1991; Long–Robinson 1998; Doughty–Williams 1998), amely abban különbözik a grammatikai formára összpontosító, tanárközpontú megközelítéstől (amit ők „focus on forms”-nak neveznek), hogy diákközpontú, a tanár a tanuló szükségleteinek megfelelően, véletlenszerűen nyújt információt az L2- formáról, s korrekción, negatív visszacsatolásokon keresztül, közvetlen magyarázatokkal, új szereposztással stb. segíti a tudatosítást, vagyis azt, hogy megértsen és magáévá tegyen minden lényeges ismeretet. Jóllehet, az alábbi eljárások visszacsempészését az oktatás eszköztárába csak üdvözölhetjük, megannyi kétség is felmerülhet magával a metódussal szemben; bír-e annyi motivációval a tanuló, hogy figyelmével kitüntessen egy-egy grammatikai jelenséget, felteszi-e a kérdést a tanárának, de legfőképpen vannak-e mindenhol olyan magasan képzett, felkészült szakemberek, akik a spontán kérdésekre ott és akkor kielégítő választ adnak.



Napjaink nyelvoktatása éppen ezért a *focus on form* elképzelés hibáit kijavítva azt vallja, hogy a tartalom, az információk maradéktalan értelmi megragadása és feldolgozása megkívánja a nyelvi formákról való minél összetettebb ismereteket, s ezek oktatását tervezetten, rendszerszerűen kell beépíteni a tanítás folyamatába anélkül persze, hogy a forma kerülne az előtérbe.

e) A tudatosság/tudatosítás (*consciousness raising*) pozitív értelmű megítélése szorosan összefügg a grammatika imént vázolt átértelmeződésével. Mint tudjuk, a kommunikatív megközelítés viszonya a tudatossághoz/tudatosításhoz felemás volt: a 70-es, 80-as évek gyors, a túlélő kompetenciát megcélzó nyelvtanításának osztálytermi gyakorlatában a tudatosítás és automatizálás kettősségében a hangsúly az automatizálásra, az öntudatlan nyelvhasználatra esett, ezért a tanárok nem magyaráztak, a hibákat eltűrték, nem javították. Az ezzel a gyakorlattal szembe helyezkedők érvei között szerepeltek diszciplínatörténeti okok: a nyelvtant explicit ismeretté alakító grammatikai magyarázatok, szabályok mindig is részét képezték a nyelvtanításnak, ahogy Wilkins fogalmaz, a tudatosítás, a szabályalkotás a nyelvoktatás örökölt tradíciója (Wilkins 1984). A legmeggyőzőbb indokuk azonban a hatékonyság volt: felmérések igazolták ugyanis, hogy a nyelvi szerkezetek sikeres használatára – szemben az automatikus drillekkel – akkor válik képessé a tanuló, ha a nyelv formai jellemzőit meg is érti (Schmidt 1990; Ellis 1991; Fotos–Ellis 1991). Különösen igaz ez a felnőttekre, akik képtelenek szert tenni magas fokú grammatikai kompetenciára tudatosító tanulás nélkül (Swain 1997), ezért hibáik megkövesednek, szakszóval fosszilizálódnak, vagy jellegzetes pidgin nyelvhasználat alakul ki náluk (Shekan 1996.). A jelenkori megoldások tehát azt a célt szolgálják, hogy az explicit, megvilágosító magyarázatok képezzék szerves részét a nyelvtan tanításának, hogy a diákok felismerjék a szerkezetek sajátosságait az adott kontextusokban, és használatukat pontosan tudják követni.

### 3.1. A formához való újfajta viszony megtestesülései: angol nyelvtanok, magyar hiányok, égető feladatok

A formának is létjogosultságot adó szemléletnek ékes bizonyítékai a 90-es évektől főként az angolszász nyelvpedagógiában megszorodó gyakorlati, más elnevezéssel élő vagy diáknyelvtanok. Elég csak fellapoznunk az előszókat vagy a fülszövegeket bennük, az általam aláhúzott szavak, gondolatok érzékletesen tükrözik a váltást. Az egyik legsikeresebb közülük, Ronald Carter–Michael McCarty *Cambridge Grammar of English. Written and Spoken Grammar and Usage* című munkája (Cambridge, CUP, 2006), amely így kínálja önmagát: „...it offers clear explanations of spoken and written English based on real everyday usage”. A hasonlóan elterjedt, Marc Nettle és Diana Hopkins által írt *Developing Grammar in Context: Grammar Referens and Practice* (Cambridge, CUP, 2003) címűt így mutatja be a kiadó: „...provides clear explanations and

lively practice focusing on key grammar areas...will help learners consolidate and deepen their understanding of how English really works... Language is shown in authentic contexts encouraging learners to focus on meaning as well as structure... A range of varied practice activities cater to different needs and encourage learners to think about their own learning”.

Mielőtt bárki is az idegen minták iránti elfogultsággal vádolna, sietek hangsúlyozni, hogy azért időztem el a fenti sikerkönyveknél, mert bátran kijelenthetjük, hogy a grammatikának is rangot adó, a formák nyelvhasználatbeli szerepeit tudatosító elképzelések ösztönző mintául szolgálhatnak a MID-tananyagoknak a nyelvtan feldolgozásához, mert visszahelyezik a szabályadást, a magyarázatokat, a hibajavítást az oktatás eszköztárába. Ez nekünk, MID-tanároknak bizony jól jön: a magyar grammatikának számtalan olyan jelensége van (a kétféle tárgy, az aspektus, a szórend, az igekötők, az alárendelt mondatok szerkezete, a szórend stb.), amelyeknél az implicit szabályok nem képesek helyettesíteni a formai, használati sajátosságok megvilágosítását, sőt még a feladat alapú, kommunikatív gyakorlatok hatékonysága is csekélynek mondható. Nemegyszer maga a nyelvtani alakzat is olyan bonyolult, hogy létrehozásának aprólékos, lépésekre bontott tanítása nem spórolható meg. A szakmának persze nem kell teljesen járatlan úton elindulnia. Ne felejtjük, a 90-es évek hajnalán is születtek grammatizáló könyvek, amelyek jeleskedtek a formáról (főként a megalkotásának módjáról) szóló magyarázatokban, leírásokban (kis iróniával azt mondhatjuk, részben bevártuk a nyelvoktatás-elméletben bekövetkező változásokat). A nagyobb feladat tehát nem az, hogy leporoljuk, felelevenítsük, átírjuk a hagyományainkat, sokkal inkább a formával kapcsolatos komplex üzenetek átadása jelent nehézséget, mert ez utóbbi magában foglalja a képzési szabályok, a kontextusbeli jelentések megadását, a használat szociopragmatikai és kulturális jegyeinek a bemutatását. Merjük tehát elővenni a grammatizáló könyveinket, s támaszkodjunk bátran az instrukcióikra, de ne álljunk itt meg! Ugyanígy teljesítsük ki a használat leírását is! Mindez nem megy egyik napról a másikra: az ismereteket ugyanis aprólékosan, háttérforrások, grammatikák, cikkek tucatjaiból a saját gyakorlatunkra, rátermettségünkre is támaszkodva kell összegyűjtenünk. Ha valaki most a jelen nyelvoktatási törekvésekkel harmonizáló tananyagírásra adná a fejét, nem kis munkára vállalkozna. Pedig nagyon kívánatos tett lenne, hiszen a meglévő nyelvkönyvek majdnem 20 évesek, szövegeik elavultak, a Durst-féle tankönyvcsalád számos erénnyel bír, de mivel szerzője a kezdeti kommunikatív könyvek sajátosságait ültette át a magyar nyelvre, a jelentésről szóló ismereteket implicit módon közvetíti (a diáknak leginkább a gyakorlatok megoldása közben kell kikövetkeztetnie, mire is alkalmas a tanult jelenség). Fájóan hiányzik a magyar mint idegen nyelv használatközpontú, a formával szembeni új viszonyt tükröző, teljességre törekvő gyakorlati grammatikája. Amikkel büszkélkedhetünk, (igazságtalanul) egy-egy sorban leírva őket. Keresztes László *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debreceni Nyári

Egyetem, 1995 – jól megírt, formai kérdésekkel foglalkozó leíró grammatika. Törkenczy Miklós *Hungarian (Verbs & Essentials of Grammar. A Practical Guide to the Mastery of Hungarian)*. Corvina, 1997 – inkább strukturális ihletésű, címével ellentétben korántsem gyakorlati munka. M. Korchmáros Valéria *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. Szegedi Tudományegyetem, 2006 – szerzőjének előszava szerint is koherens nyelvszemlélettel bíró, haladóknak szóló (szerintem tudományos) grammatika. Hegedűs Rita: *Pons Grammar Practical – Easy Hungarian*. Klett, 2007 – 136 oldalas kis formátumú kiadvány, amely belesimul a hasonló, más nyelvű, zsebkönyvszerű összefoglalók sorába. Terjedelme miatt nem tudja megoldani a formai bemutatás, a jelentés és a használat együttes és teljes leírását.

Küllemére nézve Szita Szilvia és Görbe Tamás *Gyakorló magyar nyelvtan/A Practical Hungarian Grammar* (Akadémiai Kiadó, 2009) című munkája kecsgetet a legtöbb reménnyel, már csak azért is, mert gyakorlatokat is tartalmaz. Felépítésében, tipográfiai megoldásaiban, szellemében Murphy 1990-ben íródott alapművéhez, az *Essential Grammar in Use*-hoz hasonlít. A jobb oldalon lévő gyakorlatok mindenképpen előrelépést jelentenek a 90-es évek nyelvkönyveihez képest, mivel nagyrészt értelmes, kontextust is adó feladatok elé állítják a tanulókat (ez el is várható, 2010-ben).

Hogy tüzetesebb tanulmányozás után mégsem tudja teljes megelégedéssel letenni az ember, az a fránya bal oldal miatt van, ahol a Szita és Görbe szándékuk szerint a formát, a jelentését vagy a jelentést használatban mutatják be. (Ez a sorrend csak nagyritkán teljes, hol az egyik, hol a másik, hol mindegyik kulcsszó hiányzik, s csak a grammatikai megnevezés marad.) Mivel az ördög a részletekben lakozik, hadd idézzek a komoly fenntartásaim okát adó jelenségekből. (Megjegyzés: a könyvet három lektor látta, és az Akadémiai Kiadó jegyzi.)

A terminológiában és az összehasonlításokban keveredik az angol és a magyar nyelv helye, szerepe: ha a magyar a célnyelv, kívánatos lett volna azt megtenni az összehasonlítás alapjának, ahogy a megnevezésekben is a magyar nyelvtani hagyományt kellett volna követniük. A 134. oldalon „birtokos szerkezet”-nek mondják a birtokos személyjelezést (*az autóm, autód, autója* stb.), erősítve a tanulóban a negatív transzferhatást. (A személyes névmásokat zárójelbe kellett volna tenni a táblázatban, mivel semleges formában nem élünk velük, ahogy a szerzők írják is.) A birtoklást kifejező HABEO szerkezetet ellenben „A birtoklást kifejező ige”-ként harangozzák be (132), ami azért is összezavarja a diákot, mert utána rögtön ezt olvashatja: „A magyar nyelv másik sajátossága, hogy nincs külön ige a birtoklás kifejezésére (nincs *to have*)”. A 134. oldalon aztán elnyeri a magyar elnevezését is. (A táblázatban előbbre kívánczik a többes szám 3. személyű helyes alak, és utána következhetne – kommentárral – a kétségtelenül terjedő másik: „A fiúknak van/nincs gitárja/gitárjuk”.)

Megengedhetetlenül sok a szerzők sajátos (hamis, hiányos) hiteiről, tévhiteiről árulkodó passzus. (Nagyon jó lett volna ezért, ha megjelölték volna a for-

rásaikat.) A *meg-* és az *el-* igekötők használatáról például ezt olvashatjuk: „A *meg-* és *el-* igekötők gyakran a cselekvés befejezettségét vagy eredményét hangsúlyozzák” (50). Helyesen: a *meg* mindig befejezettséget jelent/fejez ki – nem hangsúlyoz –, perfektiváló funkciója persze együtt járhat többféle akcióminőség megjelenítésével, köztük az eredményességgel is: *megírta a levelet* (a cselekvésnek van megtestesült eredménye). A szakirodalom szerint az *el-* az irány kifejezése mellett vagy a tiszta perfektiválás eszköze (*elolvas, elintéz*), vagy az igeképzésé (*elfuserál, elnéz*) vagy az akcióminőség-képzésé (*elalszik, elszórakozgat*), de a befejezettség ezeknek az alakoknak is a velejárója. Ugyanez az oldal így folytatódik: „Befejezettséget más igekötők is kifejezhetnek, de ezek ebben a funkcióban ritkábbak”. Helyesen: minden igekötő perfektivál, de vannak igekötők, amelyeknél az irányjelentés elhomályosulásának folyamata nem fejeződött be, így az irány jelölésétől a tiszta perfekcióig számos átmenet létezik: *kifut – kiszakad – kiformal* stb. Mindezek után a következő állítások döbbenettek meg mint a témához valamelyest értőt, ami a kisebb baj, a nagyobb az, hogy a hamis információ megzavarja, elbizonytalanítja a tanárt és a diákot egyaránt, a használat tényei ugyanis makacs természetűek, előbb-utóbb rácsafolnak a könyv szavaira: „A *meg-* vagy *el-* igekötős, illetve igekötő nélküli igék jelentése gyakran hasonló, de tendencia, hogy az ige határozott tárggyal (*az autót*) kap igekötőt, határozatlan tárggyal (*egy autót*) nem”. Ha én magyarul tanuló John volnék, ilyen szinonim jelentésűnek vélt mondatokat alkotnék a szabályt követve: *Megnézem az autót.* = *Nézek egy autót.*; *Elolvasom a könyvet.* = *Olvasok egy könyvet.* A helyes szabály: eredménytárgy használata esetén az igéből és határozatlan névelős tárgyból álló szerkezet (de csak ezzel a szórenddel!) is perfektivál: *építetek egy házat, írok egy levelet.* (Még egyszer az eredménytárgy meghatározása, mivel nem a szakirodalomban megszokott módon használják a szerzők az „eredmény” fogalmát: a cselekvés következtében létrejövő, megtestesült dolog, tárgy, ritkán élőlény.) Szita és Görbe példái (*Küldök neked egy e-mailt. Elküldöm neked az e-mailt. Veszek egy kabátot. Megveszem a legdrágább kabátot.*) az idézett magyarázattal azért szerencsétlenek, mert az igekötő nélküli konstrukciók sajátos, ún. teljesítmény- (accomplishment) szerkezetek (Vendler 1967), tehát „eleve” – igekötővel és anélkül, határozatlan vagy határozott tárggyal (SVO szórenddel) – perfektívek.

Hogy ne csak a számomra otthonos terepen mozogjak: a befejezett igenév szerepe így határozta meg: „befejezett melléknévi igenevet akkor használunk, ha egy személyt vagy dolgot egy cselekvés eredményével jellemezzük... Mivel ez az igenév a cselekvés eredményét jelöli, gyakran igekötős igéből képezzük. Az igekötő soha nem válik el” (198). A leírás minden mondata cáfolható. Először is, jobb lett volna, ha a magyar nyelvtanirodalmat követve a befejezett igenév jelentéséhez az előidejűséget, a cselekvés, történés elszenvedését kötötték volna. (Az „eredmény”, szóval itt az állapotváltozás bekövetkeztét azonosítja Szita Szilvia és Görbe Tamás.) Sajnos – vagy éppen szerencsére – azzal a meg-

jegyzéssel, hogy a szerkezet átalakítható mellékmondattá, rögtön meg is cáfolják a szabályukat, hiszen egyértelművé válik az előidejűséget kifejező, illetve a cselekvés elszenvedőjét megadó funkciója: „*a megmosott krumpli* → *a krumpli, amit valaki megmosott*” (198). Mivel az utóbbi jelentése elkerülte a nyelv-tanírók figyelmét, nem tűnt fel nekik, hogy szinte éppolyan arányban fordulhat elő igekötő nélkül is: *a felmondta a tanult anyagot; elvesztettem szeretett, féltett rózsaszín tollamat*. Ugyancsak félrevezető „az igekötő soha nem válik el” megjegyzés: *Izgatja a fel nem bontott levél, a meg nem oldott feladat* stb.

Komoly átdolgozást igényelnének a szórendről szóló fejezetek a következő és hozzájuk hasonlóan félígazságokat tartalmazó kijelentéseik miatt: „a vonat legtöbbször megelőzi a ragozott igét” (256). Majdnem bizonyos, hogy ennek éppen az ellenkezője az igaz: *félek a kutyától; sokat gondolok a barátomra; már beszéltünk a problémáról*. (A példákból, amelyek igemódosítókat tartalmaznak, azt feltételezem, hogy a helytelen vonatértelmezés vihette félre a tankönyvírókat a szabályalkotásban.) A semleges bővített mondatok építésére adott valamennyi szabály (258) kiegészítésre, javításra szorul.

A grammatikában elég sok a jelentésre vonatkozó túl általános kijelentés. Szóltam arról, hogy a funkciók teljes leírása okozhatja a legnagyobb gondot a nyelvtanok megalkotóinak, hiszen tudásukat sok forrásból, hosszas gyűjtőmunkával kell megszerezniük. Amit viszont nem tehet(né)nek meg: hogy ismereteik hiányosságait általános és félrevezető állításokkal palástolják. A ható igeről például azt olvashatja a tanuló, hogy „jelentése általában az angol *can* vagy *may* igeinek felel meg”. Használatának bemutatása a gazdag funkcionális szakirodalom tükrében (l. Kiefer Ferenc dolgozatai, könyve a témáról), szegényes. Más: a felszólító módot a szerzők szerint „ugyanúgy használjuk, mint az angolban” (70), ami a teljesen eltérő szociopragmatikai szabályok miatt erős egyszerűsítés.

Szabályt alkotni nem könnyű. Feltételezem, ehelyütt nem kell hosszasan bizonygatnom, hogy egy-egy regula akkor tölti be a feladatát, ha pontos, s nemcsak világossá teszi azt, amiről szól, de a használat vissza is igazolja érvényét. Nos, az alábbiakban idézettekéről ez nemigen jelenthető ki. „Múlt időben az ige mindig *-t* vagy *-tt* jelet kap, amely közvetlenül az igitőhöz járul” (56), jelenti ki a munka a *tanítottam, értettem, ütöttem* ragozási sorok előtt. A múlt időt leíró egyik szabály szerint *-tt* időjelet a „több mássalhangzóra végződő ige” kapnak (62), mint a *hall, ért, ajánl, elromlik* (kiemelés tőlem). Ez rendjén is volna, ha a következő mondat nem azt mondaná, hogy hasonlóképpen kell eljárni a „*-t* végű” igeik (*készít, tanít, köt, üt*) múlt idejének megalkotásakor is. Helyesen a magánhangzó + *-t* végűekének létrehozásakor. Higgyük el, feltételezett Johnunk nálunk gyorsabban észreveszi a megadott példák között feszülő el-lentmondást, jelesül, hogy az első és második pontban is szerepel *-t* végű ige (*ért, készít*), tehát valami nincs rendjén. A célhatározó mondatokról szóló fejezet (80) példái, magyarázata azt sugallják, hogy az *azért* utalószó csak kérdés

utáni válaszban jelenhet meg a főmondatban, jöllehet az utalószók jelenléte vagy hiánya a mondat hangsúlyviszonyaitól, illetve vonzatos igéknél egyéb speciális szabályoktól függ.

#### 4. Összegzés – javaslatok

Az iménti (jobbító célzatú) dohogásomat hosszasan folytathatnám, de inkább vonjuk le a tanulságokat! Az előttünk álló feladatok számosak. Új tananyagok kellenének, amelyek mentesek a régiek hibáitól, azok erényeit pedig kiteljesítik, hasznosítják mindazt a jelen nyelvoktatás-pedagógia törekvéseiből, ami megfelel a magyar nyelv sajátosságainak, a nyelvkönyv-írásunk hagyományainak. A jövő – szerencsés csillagállás esetén – hozhat sikeres munkákat akkor is, ha azok ad hoc jelleggel, koncepciótlanul, a valós igényeket figyelmen kívül hagyva, íróik kitartásának köszönhetően születnek meg. De csak véletlenszerűen, kis valószínűséggel, mert a megbízható színvonalú, jól használható tananyag-családok létrejöttéhez tervezettség (megfelelő stratégia), szakmai háttér és támogató oktatás- vagy kultúrpolitikai környezet szükséges. Éppen ezért a következőket javaslom.

1. Legyen a magyar mint idegen nyelv oktatás a magyar nyelvpolitikai tervezés szerves része!
2. Legyen a területnek felelős s állandó (politikai ciklusokat túlélő) „gazdá”-ja!
3. Szervezze újra magát a szakma! (Hol vannak a 80-as évekbeli konferenciák, közös eszmecserék, előre vivő viták, érdekérvényesítés stb.?)
4. Erőit és a csekély forrásait tervezetten, a legnagyobb hatásfokkal használja ki a szakma (pályázati stratégia kialakítása)!
5. Alakuljon a tananyagok minőségéért felelős tanács, amely ajánlásával egyengetné egy-egy mű útját!

#### Irodalom

- Artowicz, E. 1993. A szociokulturális ismeretek a magyar nyelvi tankönyvekben. *Hungarológia 2*.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman/Pearson Education, White Plains.
- Brumfit Ch.–Finocchiaro M. 1983. *The Functional–Notional Approach*. New York: OUP.
- Dóla Mónika 2004. Az igekötős igék tanítása. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 5*. 60–79.
- Doughty, C.–Williams, J. 1998. *Focus on form in classroom second Language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Durst Péter 2006. Rendezőelvek a magyar idegen nyelvként oktató tananyagok és tantervek összeállításában – különös tekintettel az oktatás sorrendjére. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 4*. 33–38.

- Ellis, N. 1991. *Rules and instances in foreign language learning interactions of explicit and implicit knowledge, unpublished paper*. Bangor: University College of North Wales.
- Fotos, S. –Ellis R. 1991. Communication about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*. 605–628.
- Hegedűs Rita 2000. Funkcionális kategóriák a magyarban. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 1. 129–136.
- Hegedűs Rita 2004a. A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 5. 86–91.
- Hegedűs Rita 2004b. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Klapper, J. 2001. *Teaching Languages in Higher Education*. London: CILT.
- Krashen, S. D. 1976. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 157–168.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Long, M. 1991. Focus on form. A design feature in language teaching methodology. In: K.de Bot–R. Ginsberg–C. Kramersch (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 39–52.
- Long, M.–Robinson, P. 1998. Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second Language acquisition*. Cambridge: CUP. 15–63.
- Rivers, W. M. (ed.) 1987. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Schmidt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 129–158.
- Shekan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instrukcion. *Applied Linguistics*. 38–62.
- Swain, M. 1997. The output hypothesis, focus on form and second language learning. In: V. Berry, B. Adamson, & W. Littlewood (eds.): *Applying Linguistics*. Hong Kong: University of Hong Kong. 1–21.
- Swain, M. 2000. The Output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. P. (ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP. 97–114.
- Szende Virág 2003. A feltételeesség kifejezése a magyarban. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 4. 72–81.
- Szili Katalin 1999. A grammatikáról másképpen. *Intézeti Szemle*. Budapest: Magyar Nyelvi Intézet. 16–21.
- Szili Katalin 2006a. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs Rita –Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 145–160.
- Szili Katalin 2006b. Grammatika – pragmatika? *THL<sub>2</sub> Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. 22–28.
- Tarone, E. 1988. *Variation in Interlanguage*, London: Edward Arnold.
- Tátrai Szilárd 2006. A nagy esernyőcsel. (A pragmatikai szemlélet alkalmazásának lehetőségei) *THL<sub>2</sub> Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. 29–35.
- Terrell, T.–Krashen S. 1983. *Natural approach: Language in classroom*. Oxford: Alemany Press.

- Van Ek 1979. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning.* Strasbourg: Council of Europe.
- Vendler, Z. 1967. *Linguistics in philosophy.* Ithaca: Cornell University Press.
- Widdowson, H. G. 1972. The teaching of English as communication. *English Language Teaching* 27: 15–19.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication.* Oxford: OUP.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses.* Oxford: OUP.
- Wilkins, D. A. 1984. Teaching without a language syllabus but with a linguistic focus. *TRANEL* 6.
- Wels, G. 1981. *Learning through Interaction.* Cambridge: CUP.

### **I. melléklet**

#### **Az 1990-es évektől Magyarországon hagyományos hordozón megjelent tananyagok**

- Bencze Ildikó–Lakos Dorottya–Papp János 1995. *Basic Business Hungarian.* Budapest: Aula Kiadó.
- Durst Péter 2001. *Magyar nyelvtani gyakorlatok haladóknak.* Szeged: JATEPress.
- Durst Péter 2004. *Lépésenként magyarul.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Nemzetközi Oktatási Központ.
- Erdős József–Prileszky Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország!* Budapest: Akadémiai Kiadó. (További kiadások: 1995, 2001, 2002, 2006.)
- Goretity József–Laczkó Zsuzsa 1997. *Nem csak novellák.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Gróf Annamária–P. Nagyné Vidéki Erzsébet–Szendé Virág–Varga Csilla 2006. *Kiliki a Földön.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ház Attila–Makra Hajnalka–Szendé Virág 2000. *Hangoskönyv I–IV.* Budapest: Magyar Nyelvi Intézet.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hegedűs Rita–Oszkó Beatrix 2005. *Magyar Mozaik.* 4. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1991, 1996. *Hungarolingua* 1. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1993. *Hungarolingua* 2. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1999. *Hungarolingua* 3. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Hoffmann Zsuzsa 2002. *Igéző-szótár. (Igekötős igék angol megfelelőikkel)* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Keresztes László 1995. *Gyakorlati magyar nyelvtan.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Kiss Gabriella–Molnár Ilona 2009. *Jó szórakozást magyarul!* Molilla Könyv.
- M. Korcsmáros Valéria 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem. Hungarológiai Központ.
- Laczkó Zsuzsa–Kindert Judit 1998. *Fülelő.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Laczkó Zsuzsa 2002. *Szemezgető. (Gyakorlatok olvasott szöveg megértésére)* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.



- Laczkó Tibor–Rácz Judit 2004. *Magyar üzleti nyelvkönyv*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Lakos Dorottya 1998. *Magyar nyelv külföldieknek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Máté József 2002. *Igéző. (Igekötés igék gyakorlókönyve)*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Szita Szilvia–Görbe Tamás 2009. *Gyakorló magyar nyelvtan/A practical Hungarian Grammar*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Törkenczi Miklós 1997. *Hungarian (Verbs & Essentials of Grammar: A Practical Guide to the Mastery of Hungarian)*. Budapest: Corvina.

### **Online anyagok**

Folyóirat:

<http://www.magyarultanulok.com/>

Teljes(ségre törekvő) online segédanyagok:

<http://www2.ku.edu/~magyar/courses/103/unit1/index.shtml#>

<http://www.kaleidovox.hu/hualap.html>

<http://www.kaleidovox.hu/hualap.html?loc=morfi/morfhu12.htm>

Legteljesebbnek mondható anyagok:

[www.magyarora.com](http://www.magyarora.com)

BBi Virtuális Központ: [www.bbi.netrix.hu](http://www.bbi.netrix.hu)

Legmodernebb technikával készült:

*Kiliki* online <http://www.bbi.hu/index.php?id=142&fid=189>

eMagyarul 1 <http://bbi.hu>

eMagyarul 2 <http://bbi.hu>

H. Varga Márta\*

# HÁNY VAN VAN A MAGYARBAN?

(A *van* funkciói)

## 1. Bevezetés

A 20. század utolsó harmadában jelentkező funkcionális szemléletű irányzatok „forradalmi” változásokat jelentettek az utóbbi évtizedek nyelvoktatási gyakorlatában. A nyelvléírás hajdani merev szempontjai mint ha átadták volna a helyüket a nyelvi (a kommunikációs és pragmatikai) funkciók bemutatásának. Míg a korábbi magyarnyelv-oktatási (és magyar mint idegennyelv-oktatási) gyakorlat a nyelvtani formát részesítette előnyben a funkcióval szemben, és egy formát többnyire egy (tipikus) funkcióval társított, addig a kommunikáció-központú nyelvoktatás a nyelvi jelenségek funkcióit, szemantikai összetevőit állítja előtérbe, „hogyan a grammatikai kategóriák formális, atomizált rendszere helyett a nyelvhasználat, a nyelvi funkciók szerves egységét alakítsa ki” (Éder et al. 1998: 409). Egyfelől azt keresi, hogy egy funkciót milyen formák fejezhetnek ki, másfelől azt vizsgálja, hogy egy adott forma milyen funkciók betöltésére alkalmas.

A kommunikáció-központú oktatás semmiképpen sem korlátozható formális szabályok, „kész kategóriák” elsajátíttatására: a szabályok csak irányt mutatnak, tendenciákat jelölnek ki az adott nyelv működésének megértéséhez, az állandó változásban lévő, viszonylagos nyelvtani kategóriák létrehozása azonban sohasem célja, hanem csak (segéd)eszköze a nyelvléírásnak. „A funkcionális szemlélet nem a formális rendszer leírásának szükségességét, hanem csak egyeduramát tagadja; a formális rendszer leírása szükséges, de nem elégséges a nyelvléírásban” (Hegedűs 2006: 115).

A funkcionális grammatikának gyakorlati szempontból is fontos feladata, hogy elemezze és leírja az azonos értelmű, de egymástól eltérő nyelvi megjelenési formák közötti különbségeket. A nyelv funkcionális megközelítése különböző szinteken történhet, pl. kereshetünk megfelelő lexikai-grammatikai esz-

---

\* H. Varga Márta PhD, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest, e-mail: hvm@t-online.hu

közöket bizonyos kommunikációs-pragmatikai szituációkhoz (pl. kérés, elutasítás, bocsánatkérés, sajnálatkifejezés, együttérzés, bókolás), vizsgálhatunk nyelven belüli disztinktív funkciókat (pl. determináltság, tranzitivitás, modalitás, birtoklás, ellátottság), illetőleg értelmezhetjük az egyes nyelvi egységek mondat- és szövegbeli funkcióját (pl. határozott/határozatlan névelős főnévét, a főnévi igenévé, felszólító/feltételes módú igealakok). Az eltérő nyelvi formák, struktúrák azonos fogalmi tartalma mögött általában interpretációs jellegű különbség rejlik. Minden nyelvtani alakhoz kötődő jelentésnek megvan a maga jellemző „interpretációs komponense”, s a szinonímia keretében mindegyik forma a maga saját interpretációs jellemzőjén keresztül mutatja be „ugyanazt”. A funkcionális nyelvtan feladatának tekinti, hogy rámutasson az általános, invariáns jelentés hátterében a specifikus jelentésbeli különbségekre is.

Ebben az írásban a címben feltett kérdésre („Hány *van* van?”) keresem a választ, nevezetesen a *van* ige funkcióit próbálom összegyűjteni, és a különféle funkciókat rendszerezni. Megítélésem szerint a *van* ige legalább hat különféle jelentéssel rendelkezik, ezek a következők: 1. létezés, 2. létezés részelő jelentéssel, 3. létezés határozói bővítménnyel, 4. segédige, 5. birtoklásige, 6. létige állapotot kifejező passzív szerkezet tagjaként („*lenni* + *-va, -ve*” szerkezet).

## 2. Létezés

A létige ebben a jelentésében a létezés tényét vagy a létezés valamely változatát juttatja kifejezésre, pl.:

(1) a meglévők, a létezők közé tartozik, él, pl.: *Gondolkodom, tehát **vagyok**, A mi naprendszerünkön kívül más naprendszerek is **vannak**. **Vannak** dinoszauruszok!;*

(2) az élők között előfordul, akad, fellelhető, pl.: ***Vannak** még öregek, akik emlékeznek rá. „**Vannak** hamis próféták, akik azt hirdetik nagy gonoszan....”*

(3) a mesékben, a képzelet világában létező, pl.: *„**Volt** egyszer egy ember, szakálla **volt** kender...”;*

(4) elvégzésre, elintézésre váró dolgok, pl.: ***Van** itt munka bőven. Tennivaló **van** elég.*

(5) elvont dolog, amely a valóságosan létezőkben, azok megnyilvánulásai-ban felismerhetően, de tőlük bizonyos mértékben elvonatkoztathatóan létezik, pl.: ***Vannak** kétségbevonhatatlan tények. **Van** igazság/szépség/jóság/szeretet /hűség stb. **Sötét**/csend/hideg/zaj/tűz **van**. **Baj van**. **Volt** ott sírás-rívás!;*

(6) időszakra, időpontra utal, pl.: ***Május van**. **Két óra van**.*

(7) esemény, történést tart, folyik, pl.: ***Értekezlet van**, **Mi van** vele?*

Ezekben a mondatokban a *van* főige állítmányként funkcionál, és az alanyon kívül semmilyen más kötelező bővítményt nem kíván meg.

### 3. Létezés részelő (partitivusi) jelentéssel

A létigés partitivusi mondatok kötelező vonzata egy partitivusi jelentésű névelőtlen főnévi bővítmény, pl. *van még szőlő, van még lágy kenyér* ('van még a szőlőből/a lágy kenyérből'), szabad vagy kötött fakultatív bővítménye pedig egy mennyiséget jelentő névszó, pl. *van még szőlő (egy kiló/valamennyi)*. Ilyenkor a mennyiséget jelentő szó értelmező jelző szerepében áll.

A partitivusi jelentésű főnév megjelenhet partitivusi határozóként is, pl. *A kenyérből van még két szelet/valamennyi/sok*. Ilyen esetben a mennyiséget jelentő szó lesz az alany (*szelet/valamennyi/sok*). Ez a mennyiséget jelentő alany az állítmány fakultatív vonzata.

### 4. Létezés határozói bővítménnyel

Az ilyen típusú mondatokban a létige tartalmas jelentése gyengül, semleges mondatban hangsúlytalanná válik, és szorosan kapcsolódik hangsúlyos bővítményeihez. A létige állhat pl.

(a) helyhatározóval, pl. *A városban/a faluban/a konyhában/itt/a szomszédban van*;

(b) állapothatározóval, pl. *jól/készen/ébren/úton/tévedésben/összefüggésben van; férjnél van; halálán van*;

(c) számállapot-határozóval, pl. *Öten vannak. Kevesen voltak.*;

(d) módhatározóval, pl. *Úgy van* ('helyes'). *Jól van* ('dicséret'). *Rendben* ('beleegyezés') *van*.;

(e) időhatározóval, pl. *Korán/későn van, Itt van az őszi*;

(f) fok-mértékhatározóval, pl. *Törkig van valakivel, Csordultig van a szíve szeretettel, A kancsó tele van*;

(g) eredethatározóval, pl. *Vasból van, Selyemből van az inged?*;

(h) eredményhatározóval, pl. *Köddé lesz, Tanulóból tanárrá lesz*;

(i) társhatározóval, pl. *Barátokkal vagyok a kiránduláson.*;

(j) eszközhathatározóval, pl. *Csak pénzért van szolgáltatás.*;

(k) célhatározóval ('valamilyen célból eltávozott' jelentéssel), pl. *Tanulni van Magyarországon; Aratni/vásárolni/dolgozni van.*;

(l) okhatározóval, pl. *szeretetből van*;

(m) tekintethatározóval, pl. *vanni van*;

(n) részeshatározóval, pl. *a könyvtár részére van, A gyerekek számára van hely.*;

(o) számhatározóval, pl. *Háromszor voltam nála.*

A fenti mondatokban a *van* főige maga az állítmány. Ezt az is mutatja, hogy helyette hasonló értelmű más igét is használhatnánk, pl. *akad, előfordul, jár, helyezkedik el, áll, megy*.

Sajátos (többtagú) szerkezetípust képvisel a főnévi igenévi alannyal rendelkező létezés kifejező *van*. Ebben a szerkezetben a főnévi igenévi alany kötelezően kiegészül egy tárgyi vagy egy határozói bővítménnyel, melyet kérdő formájú névmás tölt be, pl. *van mit enni*, *van hol aludni*, *nem volt mit tenni*, *van mit aprítania a tejbe* (a kérdő névmás funkciója valójában a határozatlan névmáséhoz hasonlítható: 'lehet **valamit** enni', 'lehet **valahol** aludni' stb.).

## 5. Segédige

A *van* segédigei funkciójának értelmezéséhez egy Nádasy ihlette (2008: 159–162) példamondatot használok: *Tanár is volt*. Ennek a mondatnak – beszédhelyzettől függően – kétféle értelmezése lehet: (a) 'akadt ott tanár is', pl. *A letartóztatottak között mindenféle ember akadt. Tanár is volt.*; és (b) 'működött tanárként is', pl. *A bátyám többféle hivatást kipróbált. Tanár is volt.* A két mondat szerkezete ugyan a felszínen teljesen egybeesik (ezt hívjuk strukturális homonimának), de első hallásra, látásra is érezhető, hogy a két mondat nem azonos. A nyelvtani elemzés izgalmas része, hogy a (felszínen) egybeeső mondatok különbségeire – különféle próbák alkalmazásával – rámutassunk.

**5.1.** A próbák egyike lehet a személyes névmással való kiegészítés lehetősége. A magyarban a személyes névmás használata semleges mondatokban nem kötelező, hiszen minden egyes személy saját grammatikai kitevővel (igei személyraggal) rendelkezik, s a személyes névmások csak hangsúlyos esetekben vannak jelen (pl. *Mit csinálsz? Írok*, de *Én írok Önnek*), szemben például az angol, némettel, franciával stb., ahol a személyes névmások a paradigma szerkesztés részei (hiszen az igék alakja nemegyszer változatlan marad a különféle személyekben), pl. angol: *I/you/we/you/they speak*; francia: *je parle, tu parles*; német: *ich arbeite, du arbeitest, wir arbeiten*. A fenti példamondatokat tesztelve azt tapasztaljuk, hogy míg a (b) mondatba kitehető a személyes névmás (*Ő tanár is volt* 'Ő tanárként is működött'), addig az (a) mondatba nem (*\*Ő tanár is volt* '\*Ő akadt ott tanár is'). Ebből pedig az következik, hogy a (b) jelentésben nem a *tanár* az alany, hanem a törölt (de kitehető) névmás. A *tanár* tehát állítmánya ennek a mondatnak, és mellette a *van* ige segédigei szerepet tölt be az ún. összetett (névszói-igei) állítmány igei része. A segédigére (*volt*) azért van szükség, mert a névszói részen a múlt időt nem tudjuk jelölni (ahogy a módot és a személyt sem, csak a számot). Az (a) mondat elé nem lehet kitenni a névmást. Ebben a *tanár* az alany, az ő létezését, ottlétét állítom a letartóztatottak között. A *van* itt nem segédige, hanem főige, amely egyedül tölti be az állítmány szerepét. Ezt az is mutatja, hogy helyette hasonló értelmű más ige is használhatnánk, pl. *akadt, előfordult*.

**5.2.** Egy másik hasznos próba az ún. „jelenidő-próba”. Ha jelen időre változtatjuk (a) és (b) példamondataink háttér-szituációját, akkor az (a) mondatban a *volt* igealak jelen időben *van*-ra változik (*A letartóztatottak között mindenféle ember akad. Tanár is van*), a (b) mondatban azonban törölni kell a *van* igét (*A bátyám többféle módon szolgálja a közösséget. Tanár is!*). Ez a próba is arról győz meg bennünket, hogy a két mondat különbözik egymástól. A magyar nyelv általános szabálya, hogy a segédigei *van*  $\theta$  fokú az állítmány alapalakjában, tehát olyan szintaktikai előfordulásban, amelyben az egyszerű állítmány grammatikai jelentéseit is  $\theta$  morféma hordozza, pl. (*Ő*) *tanul*  $\theta$  – *Ő tanuló*  $\theta$ . Az állítmányban a  $\theta$  jelöli a jelen időt a múlttal és a jövővel szemben (pl. *okos*  $\theta$  – *okos volt*, *okos lesz*), a kijelentő módot a felszólítóval és a feltétellel szemben (pl. *okos*  $\theta$  – *okos legyen*, *okos lenne*, *okos lett volna*), a 3. személyt az 1. és a 2. személlyel szemben (pl. *ő okos*  $\theta$  – *én okos vagyok*, *te okos vagy*). Ha tehát az állítmány jelen idejű, kijelentő módú, egyes szám 3. személyű, a *van* kopula elmarad. Mivel az állítmány többes számát a névszói részen meg tudjuk jelölni, ezért a kopula használata a többes számú 3. személyű (kijelentő módú, jelen idejű) állítmány esetén sincs szükség, pl. *a diák okos*  $\theta$  – *a diákok okosak*  $\theta$ . A *van* kopula tehát jelen időben, kijelentő mód 3. személyben kötelezően törölődik (amikor a *van* rendes ige, tehát önmagában fejez ki létezés, fennállást, meglétet, akkor nem).

Az összetett állítmányban a lexikális-tartalmi jelentést egy névszó, az igei-grammatikai jelentést pedig egy segédige (kopula) hordozza, amely tehát az összetett állítmány igei része, pl. *okos vagy*, *tanár leszek*. Az összetett állítmány kopulája általában a *van* segédige, illetve annak a szóalakjai, pl. *vagyok*, *voltunk*, *lesztek*, *lenne*, *lett volna*, *legyél*; kopulaként megjelenhet még az aspektuális jelentéstöbbletet tartalmazó *marad* és a (*el*)*múlik* is, pl. *Tanár maradtál*, *Húsz éves múltam*. A *van* segédigével ellentétben a *marad* és a *múlik* segédigék sohasem állnak  $\theta$  fokon, pl. *A bátyám tanár*  $\theta$  – *A bátyám tanár marad*/A bátyám ötven éves  $\theta$  – *A bátyám ötven éves múlt*.

A *van* kopulát akkor tesszük ki kivételesen (kijelentő módban, jelen időben, egyes és többes szám 3. személyben), ha az kiemelő hangsúllyal, mértéket kifejező jelzős főnévvel vagy mértéket, mennyiséget jelentő névmással 'legalább akkora, annyi, olyan' jelentésben szerepel, pl. *Ez a hús megvan két kiló! Dehogy van az annyi! Van már egyéves a kisfiad? Van ő olyan erős, mint te!* (vö. *Ez a hús legalább két kiló*  $\theta$  stb.).

## 6. Birtoklásige

Mivel az urali nyelvekben nincs az alapnyelvből örökölt 'habere' jelentésű ige, ezért ezekben a nyelvekben a birtoklás tényét vagy annak hiányát legtöbbször a 'van, létezik', illetve a 'nincs, nem létezik' igével, a birtokost az azt jelölő névszónak többször valamilyen esetragos alakjával, a birtokot pedig gyakran bir-

tokos személyjeles névszóval fejezik ki. A *nekem van (nincs)* szerkezet jelentése tehát: 'számomra van (nincs); hozzám tartozik (nem tartozik)', melyben a *van* egyszerre létezését és birtoklást is kifejez („birtoklást kifejező létige”). Az indoeurópai nyelvek legtöbbszörében meglévő ragozott igealak tartalmát (angol: *I have, you have, she/he has...*; francia: *j'ai, tu as, il/elle a...*; német: *ich habe, du hast, er/sie hat...*; ol. *ho, hai, ha...*) a magyarban szerkezettel adjuk vissza.

A magyar birtoklást kifejező mondatokban az indoeurópai nyelvek ragozott igealakja helyén a létige 3. személyű állító (*van, vannak*) vagy tagadó (*nincs, nincsenek*) alakja szerepel, amely csak igeidőben (*volt, voltak, nem volt, nem voltak; lesz, lesznek, nem lesz, nem lesznek*) és módban (*legyen, legyenek, ne legyen, ne legyenek; lenne, lennének, nem lenne, nem lennének; lett volna, lettek volna, nem lett volna, nem lettek volna*) változik. Ha a birtokost főnév nevezi meg, azt *-nak* dativuszraggal kell ellátni, a birtok pedig birtokos személyjeles formában szerepel a szerkezetben.

A létigét tartalmazó *habeo*-szerkezet az 1. és a 2. személyekben az úgynevezett semleges (nem hangsúlyozott, tagadást, kérdést nem tartalmazó) mondatokban két tagból áll, pl. (*nekem/neked*) *van/nincs könyvem/könyved*, a 3. személyekben, amennyiben a birtokost tartalmazó főnév jelöli, három tagból áll, pl. *Péternek van/nincs könyve, a diákoknak van/nincs könyvük*, ha viszont a 3. személyű formák kontextusba ágyazódnak (vagyis az előző (tag)mondatok már megnevezték a birtokosokat), a konstrukció természetesen kéttagú, pl. *János nagyon szórakoztató ember. Van humora/Péter és Anna csak öt éve házasok, de már van két gyerekük*. Ezeket a birtoklásmondatokat legcélszerűbb a birtokos szerkezetek kettészakított, aktuálisan kétpólusú alakulatainak (ún. laza szerkezetű birtokos szerkezeteknek) tekinteni, amelyeknek birtokosa úgynevezett birtokos részeshatározó (dativus possessivus).

A mai magyarban 'habere' jelentésben a *bír, birtokol, rendelkezik (valami-vel)* igeik is használatosak, valamint a *tart* igeinek is van birtoklást kifejező jelentése, pl. *lovat tart, szeretőt tart, órát tart*.

## 7. Létige állapotot kifejező passzív szerkezet tagjaként (a határozói igenév és a létige szerkezete)

A „*lenni + -va, -ve*” szerkezet használata a XIX. század második felétől kezdve hosszú ideig a nyelvhelyességi viták kereszttüzeiben állt. Idegenszerűséggel (germanizmussal) vádolták, és emiatt – főleg iskolai és irodalmi körökben – valószínűleg üldözték. A szóban forgó szerkezettel kapcsolatos nyelvhelyességi babonának mind a mai napig szép számban vannak hívei: sokan szinte mániákusan kerülnek a használatát, még akkor is, amikor az helyénvaló, sőt szükséges volna.

Időközben persze tisztázódott, hogy e szerkezet nem jöhetett létre német mintára, hiszen már régóta megvan a magyarban, sőt nem teljesen ismeret-

len az uráli nyelvcsaládban sem, közelebbről a másik két ugor nyelvben (vö. Honti–H. Varga 2006: 583, Elekfi 2010: 14). A németesség gyanúja egyébként azért sem jogos, mert a magyar állapothatározói szerkezet megfelelőjének tekintett német összetett szerkezetű szenvedő igealakokban nem határozói, hanem befejezett melléknévi igenév van (*Das Buch ist gelesen*), és míg a németben a cselekvő személyének, illetve a cselekvés eredményének a hangsúlyozására egy és ugyanazt a szerkezetet használjuk, pl. *Er ist erschöpft* (= *elfáradt, el van fáradva*), *Es ist zerrissen* (= *elszakadt, el van szakadva*) stb., addig a magyarban a kétféle kifejezés jelentése között határozott különbség érzékelhető (az egyik a cselekvést/történést hangsúlyozza, a másik pedig a cselekvés eredményeként létrejött állapotot).

Egy szerkezet használatának szabályozásával kapcsolatban általában a funkcióból célszerű kiindulni. A határozói igeneves szerkezet legfontosabb funkciói Szepesy alapján ugyan jól körvonalazhatók (vö. Szepesy 1972: 406–414), ennek ellenére a helyes használat kérdése továbbra is meglehetősen szövevényes marad, mert még mindig vannak szabályba nehezen foglalható részletei.

A szóban forgó szerkezet legáltalánosabb funkciói (összegzés):

(1) állapotjelölés, illetve állapotváltozás jelzése (*meg volt fázva, el van törve*),  
 (2) befejezettség, eredmény jelölése (*le volt írva, ki van javítva, fel van épülve*),

(3) személytelenség, illetve általános vagy határozatlan alany ki fejezése (*el lesz intézve, meg van terítve*),

(4) a cselekvés intenzitásának a kiemelése (*Amit én csinállok, az meg van csinálva, Akit az isten ver, az meg van verve.*),

(5) tömörítő árnyalás (*A szeme vörösre volt sírva. A csalódottság az arcára volt írva*),

(6) a cselekvés befejezettségének és egyben a cselekvő személyének a kifejezése (*Tíz perc múlva elkészülök a mosással: már be vagyok áztatva.*)

(7) a mozgás befejezettségének a jelölése (*Ezt az almát ott találtam a fa alatt, le volt esve. Sokáig kerestem, amíg megtaláltam: egy bokor mögé volt bújva*),

(8) testhelyzet, biológiai állapot szemléltetése (*meg van halva, le van fekve*),

(9) állandó kifejezések (*Adva van egy derékszögű háromszög. Napjai meg vannak számlálva. Dicséretére legyen mondva. Tétlenségre voltak kárhóztatva*).

A „*lenni + -va, -ve*” szerkezetet az igei alaptagú állapothatározós szintagmák közé soroljuk.



## 8. Összegzés

A magyar mint idegen nyelv tanításában/tanulásában (kezdő szinten) éppen a *van* az első ige, amelynek paradigmájával találkozik a nyelvtanuló. A grammatikai haladás menetéből, illetőleg a *van* segédigei funkciójának kommunikatív értékéből (az önmegnevezéshez és a beszédpartner azonosításához fontos és szükséges nyelvi eszköz) következően is az tűnik célszerűnek, ha a bemutatott paradigma a *van* segédigei funkciójára (a nominális mondatokra) épül. A nominális mondatokat tanítva rögtön szembesülünk a diákok anyanyelvében és a magyarban meglévő különbségekkel. Az interferencia mértéke a különböző forrásnyelvektől függően más és más: „A szláv struktúra több hasonlóságot mutat a magyarral: az orosz anyanyelvű hallgatóink számára a létige hiánya 3. személyben például nem lesz meglepő, hiszen náluk jelen időben minden személyben hiányzik a ragozott igealak. Az indoeurópai nyelveket beszélők többségének ellenben meg kell küzdenie a szerkezet mennyiségi és minőségi jellemzőinek eltéréseiből adódó problémákkal” (Szili 2006: 133). A kontrasztív szemlélet alkalmazása módszertanilag is előnyösnek tűnik: ha a segédigei funkció („hiányos”) paradigmájánál előbb tanítjuk a főigei („teljes”) paradigmát, akkor szinte „felkínáljuk” a diáknak a lehetőséget a nominális mondatokban való hibázásra.

## Irodalom

- Éder Zoltán–Kálmán Péter–Szili Katalin 1998. Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Budapest–Pécs: Janus–Osiris Kiadó. 409–411.
- Elekfi László 2010. Érintve vagyunk az ügyben. *Édes Anyanyelvünk* XXXII/4: 14.
- Hegedűs Rita 2006. A magyar nyelv funkcionális megközelítésből. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 112–122.
- Honti László–H. Varga Márta 2006. *Meg van írva!* A határozói igenév és a létige alkotta szerkezet funkciójáról és hátteréről. In: Mártonfi Attila–Papp Kornélia–Slíz Mariann (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum. 579–586.
- Nádasdy Ádám 2008. A strukturális homonímia. In: Nádasdy Ádám: *Prédikál és szónokol*. Budapest: Magvető. 159–162.
- Szepesy Gyula 1972. A *lenni* + *-va*, *-ve* igeneves szerkezet funkciói. *Nyr* 96: 404–414.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.

## Vecsernyés Ildikó

# A TE-LE-HU PROJEKT

### Hogyan született a projekt?

**A** Finn–Magyar Társaságot 1950-ben alapították Helsinkiben. Ma kb. 4 300 tagja van, s több mint ötven aktívan működő helyi szervezettel dicsekedhet. A helyi szervezetek egyik fő tevékenysége a magyar nyelv tanítása, amely évtizedek óta különböző, egyetemisták számára íródott nyelvkönyvekre, tananyagokra épült. Felmerült tehát az igény egy, a felnőttoktatás számára készült, a nyelvet kifejezetten hobbiból tanulók igényeit kielégítő tananyagcsomag elkészítésére. A társaság 2001-ben sikeresen pályázott az EU-Sokrates/Lingua2 programjának keretében az *Unkaria helposti* ('Könnyedén magyarul') tananyagcsomag elkészítésére, és a kétezres évek elején megjelentetett egy kezdő és egy haladó nyelvkönyvet, mindkettőt CD-vel és tanári kézikönyvvel (szerzők: Kaija Markus, Irene Wichmann és a cikkíró). Ezen kívül szintén a tananyagcsomag részeként a Finn–Magyar Társaság megjelentetett egy finn–magyar frazeológiai zsebszótárt (*Unkaria helposti taskukoossa - a szerzők ugyanazok*), valamint egy *Magyar – ország, emberek, nyelv* című DVD-t, amelyet a Finn Közszolgálati Televízió is megvásárolt és a tévében több ízben sugárzott. Mindkét munka kiválóan alkalmas kiegészítő anyagként, illetve illusztrációként a nyelvórákon való használatra is, de ezek a nyelvkönyvek anyagához nem kapcsolódnak szorosan. A kezdő nyelvkönyvet azóta harmadszor adták ki ezer példányban, a haladót pedig másodszor. A kezdő nyelvkönyv ilyen mértékű fogyása arra utal, hogy a finnországi magyartanárok jelentős része ezt a könyvet kezdte használni magyartanításra a társaság óráin, az esti iskolákban, illetve a felnőttképzési központokban. A zsebszótár eddig négyezer példányban kelt el. A Sokrates-Lingua2 projekt a Survival.hu fantázianevet viselte.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A projekt koordinátora a Finn–Magyar Társaság volt, partnerei a Szegedi Egyetem Finn-ugor Tanszéke (kontaktszemély: Mészáros Edit), Hungarológiai Tanszéke (Durst Péter); az Észt–Magyar Társaság (Ivar Sinimets), a Kuusankoski Felnőttoktatási Központ (Sirikka Uusipaikka), a Népiskolák és Felnőttoktatási Központok Szövetsége (Heljä Nurmela) és a Roman Schatz OY (Roman Schatz).

A tananyagok készítésével párhuzamosan, illetve azok elkészültével tanári szemináriumokat szerveztek Helsinkiben a finnországi magyartanárok részére részben a tananyagok bemutatása, részben a tanárok további igényeinek felmérése céljából. Ekkor már kezdett körvonalazódni egy újabb projekt terve, amely a külföldön, kisebb-nagyobb városokban szétszórta élő, magyartanári vagy akár tanári képzéssel sem feltétlenül rendelkező, az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatásban tevékenykedő magyartanárok segítésére irányul.

Ez az újabb projekt lett a *Te-Le-Hu* ('Teach and Learn Hungarian'), amely az Európai Unió élethosszig tartó tanulási programja szellemében kiírt *Grundtvig-tanulási kapcsolatok* pályázatán nyert támogatást. A kétéves projekt 2008. augusztus elsejétől 2010 júliusának végéig tartott. Projektpartnereink a Balassi Intézet (kontaktszemély: dr. Nádor Orsolya), a Hamburgi Egyetem Finnugor Tanszéke (dr. Fazekas Tiborc) és az Észt-Magyar Társaság (Kadi Raudalainen). Külső szakértőnek dr. Hegedűs Ritát kértük fel. A projekt koordinátora a Finn-Magyar Társaság ügyvezető igazgatója, Marjatta Manni-Hämäläinen volt, akit a Kaija Markus (Vantaa város), Irene Wichmann (Helsinki Egyetem) és jómagam (szintén a Helsinki Egyetemről) alkotta szakértői csoport segítette a munkájában.

A projekt általános célkitűzése: az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás keretei között történő magyartanítás fejlesztése és a magyartanárok továbbképzése volt. A projekt a következőkre vállalkozott: magyarnyelv-tanárok nemzetközi hálózatának létrehozása a partnerországok magyartanárai számára, tanári kézikönyv, tanulói önértékelő lap, valamint tanári útmutató készítése és oklevelet is adó magyartanári továbbképzés tartása. Ez utóbbi mint pilótakurzus működne, amelynek mintájára más országok is tudnának hasonló magyartanári továbbképzéseket is szervezni.

## A projekt lépésekben

A nyitó értekezletet Helsinkiben tartottuk 2008 októberében. Ezen a partnerintézmények képviselői bemutatták munkahelyüket, eddigi magyartanári tapasztalataikról beszéltek, frissítették a munkatervet és felosztották a tennivalókat.

A finn fél vázolta a finnországi felnőttoktatás helyzetét és az ott felmerülő tanári igényeket. Finnországban, amely Magyarországnál háromszor nagyobb kiterjedésű, de csak ötmillió emberrel rendelkező ország, a magyartanárok rendkívül szétszórta, egymástól elszigetelten, „magányosan” végzik munkájukat, képzésüket tekintve nagyon heterogén csoportot alkotnak. Hatalmas igényük van arra, hogy továbbképzésekre járhassanak, tudomást szerezzenek az új tananyagok, szakirodalom megjelenéséről, kapcsolatot vegyenek fel és tartsanak fent az övékhez hasonló problémákkal küzdő kollégáikkal.

A pályázás során formai okok miatt elvesztettük három fontos potenciális partnerünket, és a pályázati eredményekről is a tervezettnél később értesül-

tünk, ezért újra kellett gondolnunk a munkamegosztással és az időbeosztással kapcsolatos eredeti terveinket.

Második partnertalálkozónkra Budapesten került sor 2008 decemberében. Részt vettünk a Balassi Intézet magyartanárok számára rendezett didaktikai szemináriumán, és ezáltal, illetve Nádor Orsolya és kollégái tájékoztatása alapján betekintést nyertünk a magyarországi, iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás aktuális helyzetébe. A szemináriumon nagy számban vettek részt a szomszédos országokban dolgozó magyartanárok, akikkel alkalmunk nyílt beszélgetni projektünkéről és a munkájuk során gyűjtött tapasztalataikról, illetve a felmerült nehézségekről.

2009-ben partnertalálkozóink sorát a Hamburgi Egyetem Finnugor Tanszékén kezdtük, ahol Fazekas Tiborc magyar lektor osztotta meg velünk tapasztalatait az iskolarendszeren kívüli magyaroctatás németországi helyzetéről, beszélt az ott évenként szervezett tanártovábbképzésekről és az azokon eddig felmerült tanári igényekről. Megkezdődött a tanulói önértékelő lap tervezése, valamint a tanári útmutató készítése. Ebben az évben sor került több partnertalálkozóra, amelyek közül kiemelkedő fontosságú volt a stuttgarti találkozó, ahol az aktuális teendők elvégzése után részt vehettünk a Volkshochschulverband Baden-Württemberg és a Stuttgarter Magyar Kulturális Intézet szervezte magyartanártovábbképzésen. A németországi magyartanárokkal való találkozás során újabb ötletekkel felvértezve folytathattuk munkánkat, és sok értékes kontaktuslag gazdagodva folytathattuk a projekttervbe belefoglalt anyagok elkészítését.

2009 szeptemberében került sor az első, a projekt keretein belül tervezett didaktikai szemináriumra Helsinkiben. A résztvevők finnországi, észtországi, németországi és magyarországi magyartanárok voltak, összesen huszonhárman. Néhány előadascím a nap programjából a teljesség igénye nélkül: *A Közös Európai Referenciakeret* (Hegedűs Rita), *A mentális lexikon* (dr. Nádor Orsolya), *Az internet és a magyartanulás* (Fazekas Tiborc), *Az írásbeli gyakorlatok szerepe és értékelése a nyelvtanításban* (Kaija Markus–Vecsernyés Ildikó–Irene Wichmann). A didaktikai szeminárium anyagainak nagy része megtalálható a projekt honlapján ([www.suomiunkari.fi/telehu](http://www.suomiunkari.fi/telehu)). A különböző országokból érkezett magyartanároknak bemutattuk a készülő tanulói önértékelő lapot és a tanári útmutatót, amely tanterv hiányában a magyartanfolyamok szervezéséhez, az órák tervezéséhez nyújt segítséget a magyartanároknak. Felkértük a tanárokat ezek kipróbálására és véleményezésére is. A szeminárium végén a tanárok bemutatták kedvenc nyelvi gyakorlataikat, és az általuk használt tananyagok legjobbait ajánlották kollégáik figyelmébe.

A 2010 elején tartott partnertalálkozókön már főleg a májusi budapesti továbbképzés szervezésére koncentráltunk.

## Tanártovábbképzés a Balassi Intézetben

A továbbképzéshez mind a helyet, mind a legjelentősebb szakmai segítséget a továbbképzések szervezésében hosszú évek alatt rengeteg tapasztalatot gyűjtött Balassi Intézet adta. Nádor Orsolya és kollégái, valamint a Finn–Magyar Társaság ügyvezető igazgatója, Marjatta Manni-Hämäläinen projektvezető megfigyelt munkájának köszönhetően a Balassi Intézet és a további partnerek szakmailag rendkívül színvonalas, 30 órás kurzusprogramot állítottak össze a továbbképzésen részt vevő tanárok számára. A továbbképzés 2010. május 12–16. között volt a Balassi Intézetben, s az ezen való részvételhez a magyartanárok országuk Grundtvig nemzeti irodáitól pályázhattak pénzt. Mivel többen sikertelenül pályáztak nemzeti irodájuktól a részvételre, abban, hogy a továbbképzés mégis a tervezett módon valósulhatott meg, óriási szerepe volt a Miniszterelnöki Hivataltól a határon túli kollégák részvételére kapott támogatásnak.

A továbbképzés fő célkitűzése az volt, hogy megismertesse a magyarnyelv-tanárokat a legújabb nyelvoktató anyagokkal és képzési módszerekkel, segítséget nyújtson abban, hogy a tanár óráit még színvonalasabban és hatékonyabban tervezhesse meg.

A továbbképzés előadói és főbb témái a következők voltak: Marjatta Manni-Hämäläinen (a *Te-Le-Hu projekt bemutatása*), Szili Katalin (A *grammatika a magyar nyelvkönyvekben*), Hegedűs Rita (A *Közös Európai Referencia-keret és a nyelvtanulók nyelvi szintjének meghatározása*), Nádor Orsolya (A *emagyarul és az emagyartanár*), Fazekas Tiborc (A *Irodalmi szövegek használata a nyelvtanításban*), Maróti Orsolya (A *Kompetenciafejlesztés és korszerű módszerek I., Tankönyv- és tananyagbemutató*), Maruszki Judit (A *Kompetenciafejlesztés és korszerű módszerek II.*), Durst Péter (A *tananyagkészítés, tankönyvírás műhelyitkai*), végül Kaija Markus Irene Wichmannal és a cikkíróval (A *Tananyagkészítés, mikrotanítás és Óratervezés a különböző kompetenciák figyelembe vételével - workshop*).

A képzésen 14 fő vett részt hét különböző országból. A továbbképzés során alkalom nyílt a tanárok tapasztalatcseréjére is, valamint a projekt keretében elkészült önértékelőlap bemutatására és kommentálására, javítására a tanárok véleménye alapján. A kurzus végén a résztvevők értékelőlapot tölthettek ki a képzésről. A pilótakurzus tanárainak előadásait a magyartanárok 1–5 terjedő érdemjegyekkel értékelték. Az előadások átlagos érdemjegye 4,6 volt. A képzést mindannyian egyöntetűen hasznosnak találták, és a szervezéssel is nagyon elégedettek voltak. Az értékelőlap alapján minden résztvevő igényelne további ilyen képzéseket. Volt olyan válaszadó, akinek húszéves pályafutása során most volt alkalma először eljutni ilyen jellegű továbbképzésre. A jövőben a tanárokat országismereti-kulturális ismeretekkel, oktatásmódszertannal kapcsolatos kérdések érdekelnék a legjobban, de sokan szívesen hallanának többet a kompetenciafejlesztésről és grammatikai kérdésekről is.

Az észt partner tartott még a projekt keretében egy kétnapos magyar nyelvi szemináriumot Észtországban, Kääsmuban 2010. június 12–13-án, ahol a partnerek közül Nádor Orsolya és jómagam tartottunk előadást.

## A projekt honlapja

A projekt keretében készült anyagok a *Te-Le-Hu* honlapján ([www.suomiunkari.fi/telehu](http://www.suomiunkari.fi/telehu)) mindenki számára elérhetőek lesznek. Lapzártakor a honlap kezdő lapja a következőképpen jelenik meg:



A honlapon *Project materials* címszó alatt megtalálhatók a helsinki didaktikai szeminárium és a budapesti tanártovábbképzés előadásainak vázlatai, illetve a kääsmui szeminárium programja.

A *Material bank* nevű rész tartalmazza a projekt során készült tananyagokat. Ezek közül kiemelném az *Önértékelő lap* című, a honlapra a partnerországok nyelvein (magyarul, finnül, észtül és németül) felkerülő dokumentumot, amelynek segítségével a nyelvtanuló felmérheti, mennyire hatékonyan tanul magyarul, ötleteket kaphat tanulási stratégiái fejlesztésére, és ezáltal hatékonyabbá teheti nyelvtanulását. Az önértékelő lapot több országban tesztelttük magyar tanulókkal, javítottuk a visszajelzések alapján, és a lap nagyon jó véleményeket kapott. Egy nyelvtanuló szavaival élve: az önértékelő lap kitöltése „pozitív lelki-furdalást” okoz, mert a kitöltés során a nyelvtanuló szembesül azzal, mi mindent tehetne még, hogy gyorsabban eljusson az általa áhított nyelvi szintre.

Ugyanitt az *Útmutató a magyartanár részére* címmel egy, a referenciakeretet nagyvonalaiiban követő vázlatos „tantervet” kap a tanár, amely alapján követhető, hogy egyes nyelvi szinteken milyen célokkal, követelményekkel számolva érdemes megterveznie magyar nyelvi tanfolyamát.

A *Tankönyvismertető*ben folyamatosan bővülő, annotált listát találunk a magyartanításban használatos, közvetítő nyelvvel, illetve anélkül íródott tananyagokról. Az ismertetőben szerepelnek például az adott tananyag tartalmára, mellékleteire, illetve előnyeire és hátrányaira vonatkozó részek, valamint egy rendkívül hasznos „kedvenc részeim, másoknak is ajánlom” című rubrika, amelybe a gyakorló nyelvtanárok elküldhetik észrevételeiket a honlap szerkesztőin keresztül.

A magyartanításban haszonnal forgatható szakirodalom listáját találjuk meg a *Könyvlista* címszó alatt, a *Websites* című rész pedig a magyartanár számára hasznos linkek rövid tartalomjegyzékkel ellátott gyűjteménye.

A *Material bank* anyagait kinyomtatva, dossziéba fűzve a magyartanár folyamatosan bővülő-frissülő tanári kézikönyvhöz juthat. Tudomásom szerint ilyen jellegű anyag eddig nem állt a magyartanárok rendelkezésére.

A projekt egyik legfontosabb célja a világ különböző tájain tanító magyarnyelv-tanárok nemzetközi hálózatának kialakítása. A *Network* címszó alatt található felhívásra jelentkezve a tanárok beléphetnek a hálózatba és felíratkozhatnak egy levelezőlistára, amelynek segítségével kapcsolatot teremthetnek egymással, tapasztalatokat cserélhetnek, kérdéseket, anyagokat és ötleteket küldhetnek kollégáiknak, vagy akár helyettes kereshetnek maguknak valamelyik órájukra.

Mialatt javában folyt a projekt, a Finn–Magyar Társaság saját költségén, de a projekt keretében újra kiadta a frazeológiai zsebszótárt is, teljesen megújított formában. Ez a kiadás felkeltette az észt projektpartner érdeklődését is, s jelenleg előkészületek folynak a zsebszótár esetleges észtre fordítása ügyében. A partnerek közötti együttműködés ezzel új formát öltene, s követendő példa lehetne más projektek résztvevői számára is.

A Finn–Magyar Társaság, jóval túlteljesítve a projekttervben vállaltakat, elkészítette még az *Unkaria helposti* tananyagcsomaghoz készült két tanári kézikönyv összevont, egynyelvű (magyar nyelvű, finn közvetítő nyelv nélküli) változatát is, amelyet bárki megrendelhet a társaságtól.

## További tervek?

A projekt rendkívül pozitív fogadtatásának, sikeres lefolyásának, s nem utolsósorban a csodálatos, lelkes, fáradhatatlan csapatnak köszönhetően a projektpartnerekben kezd lassan-lassan körvonalazódni egy újabb projekt terve. Hiszen munka, tennivaló még akadna bőven. Ha már egyszer ilyen lelkes emberek egymásra találtak, nehéz lenne itt megállni...

Farkas Mária

**« LA CULTURE HONGROISE REFLÉTÉE PAR  
UNE REVUE OUVERTE À L'OCCIDENT  
LA NOUVELLE REVUE DE HONGRIE  
(1932–1944) »**

**A Nouvelle Revue de Hongrie (1932–1944)  
folyóirat mint magyar kultúraközvetítő  
Nyugaton című tanulmánykötetéről  
Université de Strasbourg, 2009, 123 oldal**

A szerző a bevezetőjében hangsúlyozza, hogy a francia nyelvű magyar szemle, a *Nouvelle Revue de Hongrie* (a továbbiakban NRH) a két világháború közti időszak szellemi életében fontos szerepet töltött be. Világosan megjelöli a tanulmánykötet célját: megismertetni az olvasóval a folyóiratot, mert a magyar–francia kapcsolatok terén és a magyar kultúrtörténetben oly fontos NRH még feltárássra szorul. A magyar kultúrához szorosan kapcsolódó írások az irodalmat, a néprajzot, a szépművészetet, az építészetet és a zenét érintik. Az elemzés nem tér ki a problémakör ideológiai, történeti, politikai és gazdasági jellegű megközelítésére, mert ezek a szempontok már új tanulmány megírását igényelnék. Jelen kötet tárgya tehát az 1932 és 1944 között megjelent folyóiratok teljes dokumentációjának a vizsgálata, különös tekintettel az NRH kultúraközvetítő szerepének a bemutatására.

Ennek a francia nyelvű munkának az előzménye a pécsi egyetem nyelvészeti doktori programjában megvédett PhD-fokozat, amely magyarul » *A Nouvelle Revue de Hongrie mint kultúraközvetítő folyóirat* « címmel jelent meg (vö. Farkas Mária *A Nouvelle Revue de Hongrie mint kultúraközvetítő folyóirat*, Doktori Mestermunkák, Gondolat Kiadó, Budapest, 2004).

Az öt fejezetből álló tanulmánykötet első része a két világháború közti magyar külpolitikába nyújt betekintést. Az időszak bethleni és klebelsbergi külpolitikájának középpontjában a nyugati kapcsolatok kiépítése és a magyar kultúra külföldi terjesztése és népszerűsítése áll. Klebelsberg Kunó a szellem és a kultúra fegyverével szolgálja a magyar nemzet érdekeit. A korszak magyar–fran-



cia kultúrkapcsolatainak területén kiemelkedő jelentőségű Aurélien Sauvageot professzor tevékenysége, aki 1931-ben kezd el magyar nyelvi órákat tartani a Langues O'n.

A második fejezetből megtudhatjuk, hogy de Fontenay vicomte 1908-ban alapította meg a *Revue de Hongrie*-t, a francia nyelvű magyar szemlét, amely Huszár Vilmos tudós szerkesztésével ápolta a magyar-francia kultúrkapcsolatokat. Halálát követően a folyóirat folytatásaként jött létre az NRH.

Az 1932-től 1944-ig megjelenő folyóiratot Balogh József szerkesztette. A magyar műveltség ügyét elsőrendű nemzetpolitikai feladatnak tartotta. Balogh a francia orientáció híve volt, ugyanakkor tisztán látta a német kapcsolatok fontosságát is. A szerző a Balogh Józsefről szóló fejezetet a szerkesztő által összeállított publikációs listával zárja. Egyetérthetünk Farkas Máriával abban, hogy a filológia mindmáig adós maradt a franciabarát irodalomszervező Balogh József életpályájának a feldolgozásával.

A tanulmánykötet gerincét az *NRH a magyar kultúra szolgálatában* fejezet képezi. A folyóirat részletes bemutatását tudós professzorok és neves politikusok listája teszi teljessé. Az illusztris listából emeljük ki a szerkesztőbizottság elnöki tisztét betöltő Teleki Pál grófot, Eckhard Sándor és Zolnai Béla professzorokat, akik a szemle főtítkáráként tevékenykedtek. De Vienne kultúrattasé dicséri a folyóirat jó franciaságát, az objektivitását, és a legjobb kelet-közép-európai publikációként ajánlja a francia olvasók figyelmébe.

A tanulmány írója részletes képet nyújt a korszak irodalmi életéről. A *Nyugat* nemzedékének a legjava az NRH-ban is szerepel. A szerkesztő, Balogh József ideológiai és szellemi diszkrimináció nélkül nyújt lehetőséget íróknak, költőknek, esszéíróknak. Csak sajnálhatjuk, hogy olyan jeles költők maradtak ki a válogatásból, mint a francia orientációjú József Attila és Radnóti Miklós. Ugyanakkor a szerkesztő a franciául fordító jeles irodalmáraink segítségével a magyar irodalom sajátos értékeit közvetítette külföldre és belföldre. Az *irodalmi alfejezetet* részletes bibliográfiai jegyzék és publikációs táblázat színesíti. A statisztikákból megtudhatjuk, hogy például a legtöbb esszét a folyóirat tizenhárom éves működése alatt Kosztolányi Dezső és Gyergyai Albert publikálta; a költők közül Ady Endréé az elsőség.

A *magyar művészet alfejezet* az építészetünkhöz, a festészetünkhöz és a szobrászatunkhoz kapcsolódó tanulmányokból von le művészettörténeti következtetéseket. A közel kétszáz tanulmány szerzői bibliográfiája értékes forrásul szolgálhat a korszakot kutatóknak.

A következő részben a *magyar néprajztudomány* neves tudósai, Bálint Sándor, Ortutay Gyula és még sokan mások kaptak helyet. Külön hangsúlyt kap a 30-as évek magyarjainak az eredetisége és a népi kultúra ötletessége a keleti és a nyugati elemek szintéziseként. A *magyar zene* is szerepet kap az NRH-ban. A tanulmányírók egyetértenek abban, hogy a XIX. század hozza meg a magyar nemzeti zene kiteljesedését és helyét az európai zenei közösségben. A tanulmá-

nyokat a magyar műveltség legjelesebb képviselőinek a bibliográfiája és a magyar nyelvű összefoglalás zárja.

A kötet külön értéke, hogy a mellékletben nyolc színes fotóillusztrációt láthatunk a XX. század első négy évtizedének angol és francia nyelvű folyóiratainak a címlapjáról.

A szerző érdeme, hogy magas színvonalon, alapos filológiai munkával be tudott mutatni egy napilapszerű folyóiratot, az NRH-t. Ajánljuk mindazoknak a magyar és frankofon olvasóknak, akiket „az európai szellemet hordozó magyar lelkeség” megragadott, és akiket érdekelnek a magyar kulturális, gazdasági és politikai élet korabeli mozzanatai. A magyarságtudomány újabb értékes művel gazdagodott.

*Bácskai Mihály*

Kiss Gabriella-Molnár Ilona

## JÓ SZÓRAKOZÁST MAGYARUL!

(Olvasókönyv magyarul tanulóknak)

Budapest, Molilla könyv, 2009, 217 oldal

A középhaladó-haladó csoportokat tanító magyartanárok nap mint nap tapasztalják, mennyi munkával és keresgéeléssel jár az olvasásra megfelelő szövegek felkutatása, valamint a hozzájuk való feladatgyártás, hiszen ha választunk is tankönyvet, az abban szereplő szövegek mennyisége, illetve tematikája, szókincese sohasem alkalmazkodik tökéletesen az adott csoport érdeklődéséhez, előzetes tudásához. Az egyik legnehezebb talán az érdeklődést felkeltő, szórakoztató cikkek, olvasmányok megtalálása (a tanár folyamatosan monitorozza az összes számba jöhető hagyományos és online napi- és hetilapot, magazint), és ha ez fokozható, még nehezebb ezekhez változatos, ugyanakkor értelmes feladatokat „gyártani”. Emellett gyakran előfordul, hogy amikor a nyelvtanuló túljut az alapszinten, nem folytatja tovább tanulmányait, esetleg a hetente egyszeri-kétszeri tanfolyam mellett szeretné kipróbálni-fejlesztetni a tudását. Ilyenkor az olvasás az egyik legkézenfekvőbb tevékenység, ugyanakkor felmerül a kérdés: Mit olvasson? Magyarul nem találunk könnyített olvasmányokat, szöveggyűjteményeket, sokszor nehéz tanácsot adni a diákoknak, mivel érdemes próbálkozniuk. Ezeket a dilemmákat segít megoldani Kiss Gabriella és Molnár Ilona most megjelent könyve.

Merész és lendületes vállalkozás a könyv, saját kiadásban, képekkel, több-színnyomással. Azonnal honlap is társul hozzá ([www.joszorakozastmagyarul.com](http://www.joszorakozastmagyarul.com)), ahol felhasználóbarát módon szerezhethünk információkat magáról a könyvről (kapunk tartalomjegyzéket, mintaoldalakat, sőt letölthető fejezetet is), a szerzőkről (mindketten sokéves gyakorlattal rendelkező, aktív magyartanárok), olvashatunk olvasói visszajelzéseket (sőt, a CEU-ban tartott bemutatón készült videófelvétel youtube-ra feltett, ötperces változata is megtekinthető), és természetesen azonnal rendelhetünk is.

Mindig óriási előny, ha arról sikerül meggyőzni (akár csak rövidebb időre is) a diákokat, hogy a nyelvtanulás – olykor – szórakoztató tevékenységgé is válhat. A bemutatón megszólalók (a könyvet ismertető Ferencz Győző, valamint gyakorló magyarul tanulók) mindegyike kiemelte, hogy valóban szórakoztatóak az olvasmányok, igazán „*fun reading*”-ekről beszélhetünk. Eddig csak irigyelni tudtuk az angolul tanulókat és tanítókat a választék bőségéért, valamint

bizonyos témák, műfajok megjelenéséért a nyelvtanulásban. Ilyen volt például egészen idáig a krimi, amely akár rövid történetek, akár hosszabb szövegek formájában, ideális olvasmánya lehet a nyelvtanulónak, magyarul viszont semmit nem lehetett nyugodt szívvel ajánlani, esetleg Agatha Christie magyarra fordított műveit. S lám, a kötet szerzői megpróbálják becsempészni a műfajt a nyelvtanulásba, egy egész krimi fejezet került a könyvbe, benne Nemere István nyomán miniképregénnyel, ami háromszorosan is jó választás: krimi, képregény és mindez magyar szerzőtől! Kevésbé eredeti ötlet a mesék fejezete, ezekkel ugyanis szinte minden nyelvkönyvben találkozhatunk, sőt, maga a *Három kívánság* és a *Hófehérke* szerepel már egyéb tankönyvekben, itt talán szerencsésebb lett volna másokat választani helyettük. Ötletes viszont a mesék témakörét összefoglaló társasjáték a fejezet végén. A témaválasztásnál a krimik mellett mindenképp kiemelendő az éttermes fejezet. (Nyilván mindenkinek vannak preferenciái ezen a téren, a saját listánk talán eltérne a könyvben találhatótól, de nem tagadható, hogy sokszínű, a város legfontosabb kerületeiből válogató ajánlatot adnak közre. Az első magyar Michelin-csillag pedig a megjelenés óta született!), valamint a „Hát ez pech!” címet viselő, szórakoztatóan balszerencsés történeteket tartalmazó rész. Talán kicsit túl „bölcészés” a témaválasztás a „Boldog békeidők” fejezet esetében, ám itt is sikerül a szerzőknek széles érdeklődésre számot tartó történeteket választaniuk. Rendkívül jól sikerült rész például a Városliget történetét feldolgozó szöveg a kis térképpel, illetve a fejezet végén található totó. S emellett, hogy ez a fejezet valóban sokakat érdekelhet, egyúttal teljesíti a könyv egy másik ígéretét, nevezetesen, hogy a nyelvvizsgára készít elő. Mindkét magyar nyelvvizsgán ugyanis igen gyakran szerepelnek művelődéstörténeti szövegek az olvasott szöveg értése részben. A nyelvvizsgákon általában megjelenő feladattípusok közül mindegyiket megtalálhatjuk a kötetben (párosítás feladatok, kérdés-válasz, címadás, lyukas szöveg kiegészítése, sorba rendezés stb.).

A szövegek kivétel nélkül igyekeznek szórakoztatóak, színesek, érdekesek lenni, a hozzájuk kapcsolódó feladatok pedig elsősorban a szókincsre koncentrálnak. A könyv – teljes joggal – nem tekinti feladatának a nyelvtan egyes jelenségeinek bemutatását vagy gyakoroltatását, ezt a szerzők egyértelműen ki is jelentik. Ez a könyv olyanoknak készült, akik az alapnyelvtannal „végeztek”, s szókincsben szeretnék fejlődni, olvasáskészségüket kívánják fejleszteni. Ennek megfelelően a feladatok leggyakoribb típusai: lyukas szövegek kiegészítése, szinonimák vagy definíciók keresése, szókapcsolatok tagjainak összepárosítása, mondatok-szövegrészek sorba rendezése, igaz-hamis állítások, mondatok első és második felének összepárosítása. A szövegértési gyakorlatok mellett bekerültek a könyvbe az íráskészséget fejlesztő feladatok is véleménykifejtés, kérdésekre adott válaszok, megkezdett mondatok befejezése formájában. Ugyanakkor természetesen, ha a szövegből nagyon erőteljesen adódik, becsempésznek a szerzők néhány nyelvtanibb fókuszú feladatot is, mint például

a *-ható/-hető* képző, az igekötők vagy a felszólító mód gyakoroltatása. Minden hasonló könyv nagy csapdája a megcélzott szint eltalálása, illetve a gyakoroltatni kívánt nyelvtan és a hozzá felhasznált szókincs szintbeli összeegyeztetése. Olykor felfedezhetünk kevésbé átgondolt feladatrészeket ebből a szempontból, de alapvetően sikerül a kötetnek tartania a megcélzott B1/B2-es nyelvi szintet.

A kötet egynyelvű, ami ezen a szinten teljes mértékben érthető és elfogadható, ugyanakkor ez esetben nem világos, a címlapon és a hátoldalon miért szerepelnek angol nyelvű információk is. Talán érdemes lett volna továbbvinni az angolt, és a fejezetek végén szójegyzékkel segíteni a nyelvtanulókat. Esetleg, ha arra gondolunk, hogy nem mindenki az angolból közelíti meg a magyar nyelvet, a minden fejezet végén található, funkciótlanak tűnő egyoldalas „Jegyzetek” című vonalazott rész helyett megadni a szövegekben gyakoroltatott, kiemelt szavakat, kifejezéseket, s minden felhasználó mellé írhatta volna az idegen nyelvi megfelelőket saját anyanyelvén.

A kötet, mint fentebb is említettük, kifejezetten felhasználóbarát sok szempontból. Érdekes, színes, változatos, minden fejezet végén megtaláljuk a feladatok megoldásait, hogy tanár nélkül is használható legyen. Ugyanakkor – nyilván a takarékoság szellemében – szinte már zavaróan kicsik a betűk, s ez – éppen a megoldások részben, ahol az apró, sötétkékre vagy feketére színezett körökbe írva találjuk a helyes válaszokat – nehezítheti a használatot, illetve nagyon apró gyöngybetűkkel kell tudni írni ahhoz, hogy valaki a vonalazott részekbe beleügyeskedje a válaszait.

Össességében azonban mindenképp igaz, hogy a magyar nyelvet tanulók és azt tanítók érdeklődésére és tetszésére egyaránt joggal formál igényt a tavaly decemberben megjelent olvasókönyv. Jó szórakozást hozzá mindenkinek!

*Maruszki Judit*

