

THL₂

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

2008/1–2.

B A L A S S I
I N T É Z E T

BUDAPEST

Készült az



OKTATÁSI
ÉS KULTURÁLIS
MINISZTERIUM

támogatásával
a Balassi Intézetben

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Derék Pál, Gremesberger László, Komlós Attila, Szili Katalin,
Szűcs Tibor, Szőnyi György Endre, Töttössy Beatrice, Tverdota György

Főszerkesztő:

NÁDOR ORSOLYA

Szerkesztő:

CSONTOS NÓRA

ISSN 1787-1417

Felelős kiadó: a Balassi Intézet főigazgatója, dr. Lauter Éva

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51.

Levélcím: 1519 Budapest, Pf. 385

Telefon: (+36-1) 381-5100

e-mail: thl2@bbi.hu

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Magyar Judit

Készítette: Korrekt Nyomdaipari Kft.

Felelős vezető: Barkó Imre ügyvezető

Ívek száma: 9,5

Méret: B/5

TARTALOM

HUNGAROLÓGIAI MŰHELYEK

Peter Sherwood–Tarsoly Eszter: A múlt mint előjáték? A hungarológiai stúdiumok hetven esztendeje Londonban	5
Horváth Judit: A lappoktól Kelet-Európáig: a hungarológiai oktatás útja az aarhusi egyetemen Dániában	18
Csire Márta–Seidler Andrea: Hungarológia Ausztriában: oktatás és kutatás a Bécsi Egyetemen	29
Tóth Szilárd: Terra incognita	37
Kong Kun-jü: A magyartanítás múltja és jelene Pekingben	44
Waseda Mika: Magyaroktatás Japánban	48

NYELVPEDAGÓIAI TANULMÁNYOK

Schmidt Ildikó: A Magyar mint idegen nyelv elsajátítása írás- és olvasászavar esetén	51
Sólyom Réka: Szépirodalmi szövegek nyelvi és stilisztikai vizsgálata a magyart idegen nyelvként tanuló diákokkal	58
H. Tóth István–Radek Patloka: Írásjelek az egyszerű mondat végén	67
Bohus Ágnes: Tankönyvhasználati tapasztalatok, igények és sajátságok a Balassi Bálint Intézet diákjainak körében végzett felmérés alapján	77
Maróti Orsolya: Hungarológia a gyakorlatban: műfordítók a Balassi Intézetben	107

Liljana Lesznickova: A magyar mint idegen nyelv oktatásában (nem) nélkülözhető fordítási feladatokról	112
--	-----

ISMERTETÉSEK

Bori István–Masát Ádám: Milyen a mai magyar társadalom?	120
Szita Szilvia–Görbe Tamás: Előszó helyett	129

RECENZIÓK

Fóris Ágota–Pusztay János (szerk.): Utak a terminológiához. Terminologia Et Corpora – Supplementum Tomus 1. (<i>Ismerteti: Hábn Judit</i>)	141
Fóris Ágota–Tóth Szergej (szerk.): Ezerarcú lexikon. Terminologia et Corpora – Supplementum 2. (<i>Ismerteti: Czékmán Orsolya</i>)	144
Eőry Vilma (főszerk.): Értelmező szótár + Értelmezések, példamondatok, szinonimák, ellentétek, szólások, közmondások, nyelvhasználati tanácsok és fogalomköri csoportok (<i>Ismerteti: Maruszkai Judit</i>)	146
Burget Lajos: Retró szótár. Korfestő szavak a második világháborútól a rendszerváltásig. (<i>Ismerteti: Maruszkai Judit</i>)	149

Peter Sherwood–Tarsoly Eszter*

A MŰLT MINT ELŐJÁTÉK? A HUNGAROLÓGIAI STÚDIUMOK HETVEN ESZTENDEJE LONDONBAN

A jelen írás a londoni egyetem magyar katedrája alapításának (1937) hetvenedik évfordulója alkalmából tekinti át a londoni magyar stúdiumok, főként a University of London-on belül működő magyar tanszékcsoport történetét. Egy rövid, az előzményeket tárgyaló bevezető után részletesebben mutatjuk be a tanszékcsoport indulásánál bábáskodó kutatók tevékenységét. Végül a legutóbbi évtized fejleményein át bemutatjuk a tanszékcsoport jelenét, az oktatói és kutatói tevékenység főbb szerkezeti sajátosságait és irányelveit.

Előzmények

A Magyarország és a magyar vonatkozású tanulmányok iránti érdeklődés nagy-britanniai előfutáraként általában Sir John Bowring *Poetry of the Magyars* című 1830-ban megjelent kötetét szokás említeni. Mi most mégsem ezt tesszük, két okból adódóan: egyrészt, mert már született átfogó tanulmány Bowring munkásságáról magyar nyelven is¹ másrészt, mert vitán felül áll a tény, hogy Bowring nem tudott magyarul. A korabeli magyar irodalmi életre és a magyar nyelvre vonatkozó eléggé alapos ismereteit magyar kapcsolatain át szerezte, amelyek között kiemelkedő szerep jutott a háromnyelvű (szlovák–német–magyar) Rummy Károly Györgynek.² Ahogy Kazinczy Ferencnek írott leveléből is kiderül,³ Rummy, egyebek között, egy magyar nyelvtannal is ellátta Bowringot: Révai Miklós *Elaboratior Gramma-*

* Peter Sherwood, University of North Carolina at Chapel Hill, Egyesült Államok;

Tarsoly Eszter, UCL, School of Slavonic and East European Studies, London, Egyesült Királyság

¹ Czigány Lóránt, *A magyar irodalom fogadtatása a viktoriánus Angliában 1830–1914*, Budapest 1976. 27–88; és Varannai Aurél, *John Bowring és a magyar irodalom*, Budapest, 1967.

² Rummy a Reformkor jól ismert propagandistája, eszméinek terjesztője volt külföldön. Mint sokan mások, csak tízenévesként tanult meg magyarul.

³ Kazinczy *Levelezése*, XX. 4910; vö. Varannai i. m. 33.

tica Hungarica (Pest, 1806) egy birtokunkban levő példányán Bowring nevét találjuk feljegyezve közvetlenül Rummyé után. A kötetben azonban nem található utalás arra nézve, hogy Bowring használta volna a nyelvtant.

Az egyesült királyságbeli magyarságtudomány első jelentős művelőjének így Wékey Zsigmondot (1852 k.–1889) tartjuk. Wékey színes egyéniség: 'ügyvéd, pamfletíró és üzletember', Kossuth korábbi szárnysegéde, az 1848–49 utáni emigráció tagjaként érkezett az Egyesült Királyságba. Így nem meglepő, hogy 123 oldalas magyar nyelvkönyve mellett a világ különböző részein jelentek meg írásai a legkülönbélebb témakörökben, úgymint Otago természeti kincseiről és bányáiról; egy kézikönyv 'kereskedőknek, kapitalistáknak és a nagyközönségnek', továbbá 'útmutató emigrációba készülőknek'; s végül a visszaemlékezései magyar nyelven 1885-ben: *Utazásaim a föld körül*.⁴ Nyelvkönyvét, *A Grammar of the Hungarian Language, with Appropriate Exercises, a Copious Vocabulary, and Specimens of Hungarian Poetry* (London and New York 1852), mely huszonhat oldalnyi költészeti példatárat is tartalmaz, azonban 'inkább a szerző lelkesedése mitsem szakértelme' jellemzi.⁵ Figyelemre méltó, hogy előszava a *Nyelvében él a nemzet* jellegzetes reformkori aforizma egy sajátos fordításával indul: *A nation may be said to exist in its language*.⁶

A következő nyelvtan, *A Complete Practical Grammar of the Hungarian Language*, Csink János munkája. Ez is Londonban látott napvilágot 1853-ban, azonban Lipcsében nyomtatták. Csink 1850 és 1857 között tartózkodott Londonban a John Street Literary and Scientific Institution intézetvezetőjeként. Nyelvtana tudományos igényességgel íródott, s a korábinál valamivel nagyobb terjedelmű is: 319 oldal. A nyelvtanon kívül egy 159 oldalas irodalmi áttekintést is közöl, mely a Halotti Beszédőtől tárgyalja többek között Kazinczy és Kisfaludy Károly munkáját, s Kölcseytől, Berzsenyitől és Vörösmartytól is közöl verseket.

A magyar nyelvel foglalkozó korai munkák közül külön említést érdemel az első teljes angol–magyar szótár, Bizonfy Ferencé.⁷ A szerző előszava szerint az

⁴ Az *új-zélandi Nemzeti Bibliográfia* (szerk. A. G. Bagnall, Wellington NZ, 1980) a következőket sorolja fel: *Otago as it is, its gold-mines and natural resources; Handbook for Merchants, capitalists, and the general public, and guide to intending emigrants*, Melbourne: F. F. Bailliere/Sydney: A. Cubitt etc., 1862, második kiadás: 1863; egy következő kiadás az *Otago Times* tudósítójaként és a *Rambles through the Gold-fields* szerzőjeként említi; visszaemlékezései: *Utazásaim a föld körül*, 1885. Budapest. Aigner Lajos.

⁵ G. F. Cushing, 'The two earliest Hungarian grammars for English students' in: *Angol Filológiai Tanulmányok XI*, Debrecen, 1977, 73–82., 77.

⁶ Peter Sherwood, „'A nation may be said to live in its language': some socio-historical perspectives on attitudes to Hungarian" in Robert B. Pynsent (szerk.) *The Literature of Nationalism. Essays on East European Identity*, SSEES-Macmillan, London, 1996. 27–39.

⁷ Franz de Paula Bizonfy, *English – Hungarian Dictionary, First Part*, Budapest, Franklin Társulat, 1886. Az emigráció és a szótárkészítés problémáit ismerve valószínű, hogy ez lett volna az a szótár, melyről Wékey kötetének egyik számozatlan lapján előzetes hír olvasható.

1851-dik évben Londonban a fiatalabb menekült honvédtisztek részére [nyitott] hadtanoda, melynek maga is tanára volt.

A magyar vonatkozású stúdiumok intézményesülésének kezdeteiről tesz tanúbizonyságot a londoni *Philological Society* [Filológiai Társaság, a világ első nyelvtudományának szentelt társasága] folyóirata, mely már 1843-tól mutat némi érdeklődést magyar tárgyú munkák iránt.⁸ Ezeknek részletes tárgyalására itt most nem

⁸ a) Joseph von Szabó, 'On the descent of the Magyar from the Ancient Persians'. By Joseph Von Szabó, Professor of History, Lyceum, Oedenburg (t.i. Sopron), Proceedings of the Philological Society, I. 12. 1843. június 23. 127–129.

b) Thomas Watts 'On the recent history of the Hungarian language' in: *Transactions of the Philological Society*. (= *TPS*) [II]. 14. 1855. 285–310.

c) Pulszky Ferenc előadást tartott 1858–59 folyamán: Francis Pulszky (sic): *On the nature, peculiarities, and some affinities, of the Hungarian language and grammar*. *TPS* [V]. 3. 1858. 21–35. (előadás: 1858. március 18-án); *On the verbal and nominal affixes in the Hungarian language. I*. *TPS* [VI]. 13. 1859. 97–116. (előadás: 1859. január 27-én); *On the affixes of the Hungarian language*. *TPS* [VI]. 1859. 116–124. (előadás: 1859. február 10-én). Pulszky politikai tevékenységéről Thomas Kabdebo írt londoni egyetemi Masters disszertációt George Cushing vezetésével, de nyelvészeti érdeklődéséről a vele kapcsolatos irodalom általában nem ad számot.

d) A XIX. század végén az első angol egyetemi előadó Budapesten, Arthur Patterson (1853–1899; kinevezése 1884-ben) is közölt két rövidebb beszámolót a magyar nyelvről: Arthur J. Patterson *Hungarian*. *TPS* 1874. 216–219.; *Report on recent Hungarian philology*. *TPS* 1885. 539–543. Patterson fő műve *The Magyars, Their Country and Institutions [A magyarok, országuk és intézményeik]*. 1869. Kordokumentum a Kiegyezés idejéből.

e) Kisebbs utalások a magyarra találhatók még Richard Garnett *On the Nature and Analysis of the Verb: – Continued* (Proc. IV. 77. 1848. december 15. 15–23., passim) című munkájában, ahol említ néhány más finnugor nyelvet is. Lásd még E. de Ujfalvy: *Langues ougro-finnoises*. *TPS* 1877. 301–308.

f) Az ugor–török háborúval kapcsolatos publikációk: az egykori igen híres oxfordi nyelv-tudós, Max Müller 1853-54-es felvetése egy turáni nyelvcsalád létezéséről pozitív visszhangra talált az Orientalisták Második Nemzetközi Kongresszusán, melyet Londonban rendeztek 1874-ben. Itt hangzott el Hunfalvy Pál előadása: *On the Study of the Turanian Languages* 64–97., de alig tíz évvel később a *Journal of the Royal Asiatic Society* hasábjain korszerűbben már *Notes on the Turco-Tatar and Finn-Ugric Controversy* (2nd Series, 18. 1886. 465–467) témaköréből adott elő. Theodore Duka (1825–1908), a trópusi betegségek londoni szakértője és orientalista szerző tollából először megjelent *The Life and Writings of Alexander Csoma de Körös* (1885), majd ugyanő részletes tanulmányt tett közzé: *The Ugor Branch of the Ural-Altai Family of Languages* (JRAS 2nd Series. 21. 1889. 583–647) térképekkel, és három évvel később megemlékezést írt Hunfalvy halálára (JRAS 2nd series. 24. 1892. 149–157). Ezzel szemben még ma is találkozunk a magyart 'urál-altáji' nyelvnek tartó nézetekkel, melyek elsősorban Vámbéry Ármin hatásának köszönhetőek, aki nagy népszerűségnek örvendett viktoriánus körökben, s aki több brit miniszterelnök tanácsadója volt ekkor közép-ázsiai ügyeket illetően. Főként türkológiai munkásságáról nevezetes – e tárgyban angol nyelven megjelent írása: *The Turkish Race* (JRAS 2nd series. 19. 1887. 330).

térhetünk ki, a lábjegyzetben viszont közöljük a fontosabb munkák jegyzékét és a pontos hivatkozást is.

Meg kell említenünk viszont a harmadik nyelvtant, Ignatius Singer munkáját: *A Simplified grammar of the Hungarian Language* című művet. Az 1882-ben megjelent kötetben azzal az érdekes észrevétellel találkozik az olvasó, hogy 'az angol nyelvtanuló számára a magyar nyelv mindeddig csak a német közvetítéssel volt hozzáférhető' – egy megjegyzés, mely politikai viszonylatban is sokáig jellemezte az angol közéleti gondolkodást. Charles és Ilona Ginever munkásságának részletes ismertetésére megint csak nem térünk ki itt, hiszen erről és 1909-ben megjelent, a tudományos igényességet nélkülöző kötetükről⁹ már született magyar nyelvű összefoglaló e folyóirat oldalain.

A SSEES-ben működő magyar tanszékcsoport története

Az előzmények vázlatos és korántsem kimerítő ismertetése után most rátérünk a jelen írás fő tárgyának, az immár 71. tanévét megkezdett egyetemi tanszék történetének, azaz az intézményi keretek között művelt londoni magyar stúdiumoknak az áttekintésére.

A londoni School of Slavonic Studies [Szláv Tanulmányok Intézete] 1915-ben jött létre a King's College egy intézeteként, ahol az orosz nyelvet már 1889-től tanították. Az alapító atyák között meg kell említenünk R. W. Seton Watson, Sir Bernard Pares, Meyendorff báró és Dmitri Mirsky herceg nevét. A leendő csehszlovák köztársaság első elnöke, akkor még az Intézet tanára, T. G. Masaryk 1915. október 15-én tartotta az intézetet megnyitó előadását, négy nappal azután, hogy Bulgária, Németországhoz csatlakozva, bejelentette részvételét az első világháborúban. A nem szláv nyelvek közül a román oktatása kezdődött el először, 1919-ben, majd az 1925-ös esztendőre már három tanári állás létesült román állami támogatással. Az Intézet a *kelet-európai* jelzőt a harmincas évek elejétől (1932) vette fel a nevébe, és innentől School of Slavonic and East European Studies néven, a University of London független intézeteként folytatta működését a 90-es évek végéig, az UCL-be történő beolvasztásáig.

A magyar tárgyú stúdiumok első említése az Intézet történetében az 1920-as évekhez kötődik, ugyanis a cambridge-i Professor N.B. Jopson ekkor kezdett a magyar történeti nyelvészet tanulmányozásával foglalkozni. A professzor említi, hogy egy hallgató, E.G. Maddocks már ekkor érdeklődött a magyar iránt, de mivel úgy ítélte, hogy túl korai lenne az ilyen irányú tanulmányok bevezetése, inkább a szerb-horvátot javasolta neki, amelyből a hallgató jeles diplomát szerzett.

⁹ Charles Arthur Ginever, Ilona Ginever, *Hungarian Grammar*, London, 1909. Ismerteti: Tvergyák Klaudia Klára, A Ginever házaspár magyar nyelvkönyve és hungarológiai munkássága. THL, 2007/1–2. 76–83.

Így a magyar stúdiumok nyitánya Szenczi Miklós 1937-es előadásához kötődik, melyet június 2-án a King's College-ban tartott *Kelet és nyugat a magyar irodalomban* címmel. Az előadás a SEER¹⁰ hasábjain látott napvilágot, ahol egy lábjegyzet azt is megemlíti, hogy az előadás a »University of London magyarságtudományi katedrájának felavatására íródott«. ¹¹ Szenczi (1904–1977), aki az aberdeen-i egyetemen tanított a húszas évek végén, 1937 októberében kapta meg hivatalos kinevezését: a magyar kormány 350 könyvet, és évi 350 fontot ajánlott fel, eredetileg csak négy évre, egy magyar nyelvi és irodalmi katedra alapítására. Az avatóbeszéd bizakodó hangvétellű volt és a következő gondolattal zárult:

„[A magyar irodalom] ereje a parasztság hagyományos, keletijellegű és a parasztságot uraló réteg nyugatijellegű kultúrája közötti feszültségből ered. [...] E kettőség egyensúlya már megmutatkozott néhány ritka pillanatban, úgy mint Pázmány, Csokonai és Ady munkásságában. [...] A másik áramlat kevésbé világos [...]. A háborút (ti. az első világháborút – a szerzők) követő években egy valamennyi dunai népet többé-kevésbé magában foglaló közép-európai szellemiség/mentalitás körvonalai kezdtek el kikristályosodni. [E két tendencia] a magyar faj számára egy újfajta küldetés lehetőségével kecsegtet [...]. E küldetés lényege, úgy tűnik, nem más, mint hogy Magyarország az új, közép-európai együttműködés kialakításában központi szerepet vállaljon.”

Mint tudjuk, azoknak a nem is keveseknek, akik Magyarország határain belül és kívül magukévá tették e bizakodó nyelvhasználatot és, oszttva Szenczi nézeteit reménykedtek egy Duna-menti szövetség létrejöttében, hamarosan csalódnuk kellett.

Szenczi egy másik, 1939-ben a SEER-ben megjelent fontos cikke a *Nagy-Britannia és a magyar szabadságbarc*,¹² mely egy történeti és tudományos elmélkedés azokról az időkről, mikor a szülőhazája és – átmenetileg – választott hazája közötti kapcsolatok ígéretesebbek voltak, mint ebben a kényes esztendőben. A magyar állam azonban a háború idején sem vonta meg támogatását a londoni katedrától: az utolsó pénzáttalás (a svéd követségen át) 1945-ben történt, annak ellenére, hogy Magyarország már 1941-ben belépett a háborúba Németország oldalán.

Végül szintén a SEER-ben jelent meg, 1946-ban, Szenczi egy 1945-ös előadásának szövege, *Brit hatások a magyar irodalomban*¹³ címmel. Sajnálatos módon, de talán a háborús események miatt érthetően, e cikk csak Széchenyi munkásságáig tárgyalja a témát. Szenczi katedráját ezután feltehetően a SSEES vette át, így az fennmaradt egészen 1947-ig. Ekkor Szenczit visszahívták Budapestre, ahol a budapesti egyetem Angol Tanszékén tanított egy ideig. Méltó jelölt lehetett volna a Tanszék vezetésére, ám a 'fordulat éve', a kommunista hatalomátvétel után brit kap-

¹⁰ *Slavonic and East European Review*, 1928-tól jelenik meg.

¹¹ East and West in Hungarian Literature, SEER 1937/16(46): 141–155., 141.

¹² Great Britain and the Hungarian War of Independence, SEER 1939/17(51): 556–571.

¹³ British Influences on Hungarian Literature, SEER 1946/4(63): 172–179.

csolatai teljesen ellehetetlenítették: nemcsak a tanszékvezetőségtől, de 1949-ben egyetemi előadói állásától is megfosztották, s csak 1957-ben helyezték vissza. Itt dolgozott 1974-es nyugdíjba vonulásáig. Szenczi eredetileg a korai modern angol irodalom specialistája volt: Webster, Ford, Shakespeare, Milton művéről és az angol romantikusokról publikált elsősorban, de, miután a SSEES-ben előrelátóan megragadta az alkalmat arra, hogy megtanuljon oroszul, még a nehéz időkben is jelentethetett meg írásokat olyan elfogadható témákról, mint például a Shakespeare-rel foglalkozó orosz szakirodalom.

Nehéz lenne megállapítani, hogy Szenczi nyelvoktatói tevékenysége mennyire volt kiterjedt, de tudjuk, hogy ő ismertette az amerikai R. A. Hall első, 1938-as magyar nyelvtanát a londoni *Modern Language Review* hasábjain,¹⁴ majd második, 1944-es nyelvtanát a SEER-ben.¹⁵ Utóbbiról azt írja, hogy „ez a magyar nyelv legjobb angol nyelvű nyelvtana, és az egyéb nyelvtanok közül is a legjobbakkal között a helye.” Emellett az 1944-es kiadású *Colloquial Hungarian* írásához is hozzájárult, amint a szerző, Arthur H. Whitney (korábban Szenczi diákja a SSEES-ben) elismeréséből kiderül. Ez évtizedeken át az egyetlen könnyen hozzáférhető angol nyelven íródott nyelvkönyv, javított kiadása 1950-ben látott napvilágot, és egészen 1970-ig jelentek meg utánnomásai.

A következő rövid idézet, mely George Cushing Szenczivel való levelezéséből származik, érdekes ecsetvonás lehet a magyar stúdiumok londoni alapítójának a fentiekben megrajzolt portréján. Szenczi 1966. december 16-án így ír a New York-i Shakespeare könyvtárral, a Folgerrel való levelezéséről, ahova tudományos munkatársnak hívták meg: „Az egész ügy a dialektikus bizonytalanság kellemes állapotában leledzik, mely bürokratáink hamleti határozatlanságából ered: ezidáig meghiúsult minden arra irányuló döntési kísérletük, hogy ki is kövessen majd engem kis közösségünk kormányzói posztján. Így ismét írnom kellett a Folgernek, türelmüket és újabb haladékat kérve január végéig. Addigra azonban fentről visszautasíthatják jelentkezésemet teljes egészében. Lassacskán kialakítom magamban a stoikus fortitúdó horáci erényét.”

Miután Szenczit visszahívták Budapestre, a londoni magyar katedra megüresedett posztjára George F. Cushingot, a későbbi professzort nevezték ki, 1947-ben. Cushing azonban, rögtön a kinevezését követően az Eötvös Kollégiumba távozott, ahol 1949-es kiutasításáig működött. Ezalatt az idő alatt londoni állásában a nagyváradi születésű Iványi-Grünwald Béla (1902–1965) helyettesítette. Iványi-Grünwald az azonos nevű festő fia, aki a Nagyváradi Művésztelep egyik alapító tagja volt a tizenkilencedik században. Szekfű Gyula tanítványaként Széchenyi munkásságára specializálódott, és elkészítette a *Hitel* egy mindmáig nélkülözhetetlen kiadását, melyhez előszóként egy majdnem háromszáz oldalas tanulmányt csatolt: ebben feltárja Adam Smith-szel és Jeremy Benthammel való kapcsolódási pontjait, azt is

¹⁴ *Modern Language Review*, 35: 119–120.

¹⁵ *SEER*, 1946–47/25: 297.

kiemelve, hogyan látta a fejlett, kapitalista Angliában Széchenyi a magyar gazdaság modernizációjának modelljét. A háború előtti években Iványi-Grünwaldot a Római Magyar Intézet vezetői állására javasolták, ám a háborús események következtében e kinevezést az akkor oktatásügyi miniszter, Hóman Bálint egy olyan ösztöndíjra változtatta, mely az 1848–49-es, Angliában letelepedett emigráció tanulmányozására irányult. Így Iványi-Grünwald 1939 júniusában a szigetországba érkezett, és 1941-ben, Magyarország háborús belépését követően, menedékjogot kért. Csatlakozott Károlyi Mihály Magyar Nemzeti Tanácsához, és a BBC magyar osztályának munkatársa lett.

A SSEES-ben töltött évei alatt Iványi-Grünwald folytatta az 1848–49-es forradalommal és szabadságharcral kapcsolatos kutatásait, különös tekintettel a magyarországi eseményekre vonatkozó brit politikai reakcióra, ill. a közvélemény vizsgálatára. A B. G. Iványi név alatt a SEER-ben megjelent egyetlen cikke is 'A brit munkásosztály és az európai forradalmak (1848)',¹⁶ témáját tárgyalja, amely az első oldalon található szerkesztői lábjegyzet szerint, 'egy rövidesen megjelenő, a brit munkásosztály és az 1848–49-es magyar forradalom és szabadságharc történetét tárgyaló könyvbe szánt előszóból való részlet'. Ez a téma szerteágazó és mélyreható áttekintése lett volna, széleskörű forrásanyagába regionális és londoni napi- és hetilapok, folyóiratok cikkei is beletartoztak volna. Ezek közül a sajtótermékek közül a szerző maga jutott jó néhányra a birtokába az antikváriumok és használt könyvekkel foglalkozó boltok polcainak megrögzött fürkészőjeként. E szenvedélye következtében vált a korai nyomtatványok kiváló értőjévé is (többek között azonosította Defoet mint egy addig névtelenként ismert értekezés szerzőjét), s az ebből származó jövedelmének jelentős részét arra fordította, hogy másik szenvedélyének, kiváló hungarica gyűjteményének az anyagát bővítsse. Az egyedülálló gyűjtemény később a SSEES könyvtárának tulajdonába került. A forradalom és szabadságharc nagy-britanniai fogadtatásával foglalkozó átfogó tanulmány helyett azonban mindössze egy 112 oldalas könyv jelent meg Iványi-Grünwald neve alatt, melynek társszerzője Alan Bell volt: *Út Potsdamhoz: a béke célok története 1939–1945*.¹⁷

Iványi-Grünwald nyelvi-nyelvészeti irányú érdeklődésének nincs nyoma, de ő is részt vett, a szemantika nemzetközileg elismert kutatója, Stephen Ullman és Marczali Póli (a történész, Henrik lánya) mellett, az állami ösztöndíjból tanuló, a szárazföldi-, légi- és vízi-haderő szolgálatában álló tanulók oktatásában a háború után. Tragikus módon, de talán nem teljesen előreláthatatlanul, egy colchesteri könyvesboltban esett össze és halt meg 63 éves korában. Munkásságáról és publikációinak listájáról Czigány Lóránt *Iványi-Grünwald Béla hungarica gyűjteménye* című 1967-es munkájában¹⁸ találhatunk további adatokat.

¹⁶ 'The Working Classes of Britain and European Revolutions 1848', *SEER*, 1947/26(66): 107–126.

¹⁷ *Route to Potsdam: the Story of the Peace Aims 1939–1945*, London, 1945.

¹⁸ L. G. Czigány, *The Béla Iványi-Grünwald Collection of Hungarica*, 1967.

Visszatérve a SSEES-beli magyar stúdiumok történetéhez, az Iványi-Grünwald alkalmazásával és a saját Eötvös Kollégiumi tevékenységével összefüggő közjáték után George Cushing (1923–1996) elfoglalta helyét a londoni magyar katedrán. Cushing máig kiadatlan doktori disszertációját 1952-ben fejezte be *Nemzeti klasszicizmus Magyarországon* címmel, ennek egy példánya megtalálható az OSZK-ban. A SEER-ben összesen hat tanulmánya jelent meg, melyek közül az első három irodalmi érdeklődését tükrözi,¹⁹ később azonban nyelvészeti témákban is jelentek meg írásai.²⁰ Ez utóbbiak közül kiemelkedő fontosságú Hajdú Péter *Finnugor népek és nyelvek* című könyvének angol nyelvű kiadása („fordítása és átdolgozása”, ahogy a címdal említi),²¹ melyhez Cushing hozzáadott egy teljes fejezetet a magyarról és a magyarokról, melyet az eredeti magyar mű értelemszerűen nem tartalmazott. Két vogul és osztják folklórral foglalkozó írása is megjelent, melyek a téma angol nyelvű szakirodalmát a maguk korában egyedülálló és újszerű adalékokkal gazdagították. Cushing e két írást a londoni egyetem *Epic Seminar* nevű műhelyének tagjaként készítette. A szeminárium az ötvenes és hatvanas években a School of Oriental and African Studies-ban működött Arthur Hatto professzor irányítása alatt. Hogy Cushing finnugor tárgyú vizsgálódásainak a londoni tudós körökre kifejtett hatásáról fogalmat alkothassunk, mindenképpen meg kell említenünk, hogy Hatto figyelmét olyannyira felkeltette a Cushing tolmácsolásában olvasható osztják epika, hogy kiváló elemzést készített a német fordításban is elérhető szövegről. Ez éppen most van szerkesztés alatt a budapesti Nyelvtudományi Intézetben.

Cushing kitartóan érdeklődött olyan magyar vonatkozású, főleg a XVIII. századot érintő témák iránt, melyekkel a magyarországi irodalmárok hagyományosan keveset foglalkoztak. Ez volt a SEER-ben megjelent ötödik cikkének is a témája: *Könyvek és olvasóik a XVIII. századi Magyarországon*.²² Cushing egyik érdeme, hogy kiváló érzéssel dekonstruálta a magyar nyelvű írások ’nemzeti kincsekkel’ kérkedő nemzetieskedő dagályosságát, mint például a rá jellemzően csintalankodó hangvételő, hatodik SEER-ben megjelent cikkében: *A fesztelen Petőfi-ről*²³ Végül nem szabad elfeledkeznünk Cushing rövid, szellemes, és irigylésre méltóan széleskörű tudományos jártasságról tanúskodó írásairól és ismertetéseiről, amelyeket főként a SEER hasábjain tett közzé.

¹⁹ József Bajza [Bajza Józsefről], *SEER* 1958/37(88): 99–112; The Birth of a National Literature in Hungary [A nemzeti irodalom születéséről Magyarországon], *SEER*, 1960/38(91): 459–476; Problems of Hungarian Literary Criticism [A magyar irodalomkritika problémái], 1962/40(95): 341–356.

²⁰ Például a Philological Society előtt tartott előadás szövege: The desiderative in Hungarian, *SEER*, 1953/42(98): 136–143.

²¹ *The Finno-Ugrian Peoples and Languages*. 1975.

²² Books and Readers in 18th century Hungary, *SEER*, 1969/47(108): 57–78.

²³ The Irreverence of Petőfi, *SEER*, 1979/52(127): 159–181. Ez utóbbi Cushing más írásai együtt megtalálható a Czigány Lóránt válogatásában és szerkesztésében megjelent gyűjteményes kötetben: *The Passionate Outsider. George F. Cushing, Studies on Hungarian Literature*. Budapest. 2000.

Mindezen érdemei mellett azonban Cushing munkásságát leginkább magyarról angolra való fordításai teszik emlékezetessé. Ezek közül talán a legfontosabbak: Illyés Gyula *Puszták népe* (*People of the Puszta* 1967), ami kötelező olvasmány lett némely ausztráliai és új-zélandi egyetemen; Illyés Petőfi-életrajza (1973); Móricz novelláinak gyűjteménye (*Seven Pennies* 1988); Gárdonyi *Egri Csillagok* (*Eclipse of the Crescent Moon* 1991); és *Kaffka Margit Színek és évek* (*Colours and Years*), mely Cushing halála után jelent meg 1999-ben. Saját és mások fordításaihoz nagylelkűen és gyakran járult hozzá friss, felvilágosító esszékkel, melyek az irodalmi mű magyar hátterének áttekintését adták, így is közelebb hozván a magyar kultúrát az angol ajkú olvasóközönséghez.²⁴ Részből Cushing régi vágású szerénységéből adódóan munkájának egy részéről nincsenek hivatalos bibliográfiai adatok. Az *Old Hungarian Literary Reader, 11th to 18th Centuries* [*Régi Magyar Irodalmi Olvasókönyv a XI-től a XVII. századig*] címlapja nem mutatja, hogy a szöveggyűjtemény majdnem egész terjedelmében George Cushing fordítása, a lírai és latin szövegeket is beleértve, ahogy arra sem találunk hivatkozást, hogy a skót 'Makar', poeta laureatusi címmel kitüntetett költő, Edwin Morgan József Attila-fordításai Cushing nyersfordításai alapján készültek, vagy hogy Tom Stoppard 1984-es, *Rough Crossing* címet viselő, Molnár Ferenc *Játék a kastélyban* adaptációjának szintén egy Cushing-fordítás az alapja. Kézikönyvekhez, szótárakhoz is olyan mértékben járult hozzá, hogy mindmáig nem sikerült ennek bibliográfiai adatait összegyűjteni, ahogy vallási (metodista lévén elsősorban protestáns) tárgyú érdeklődését tükröző írásainak számbavétele is várat még magára.

Cushing munkásságának megítélésekor figyelembe kell vennünk, hogy pályája a hidegháború leghűvösebb esztendeiben vette kezdetét (mikor George Bolsovert a moszkvai Brit Nagykövetségről hívták meg a SSEES igazgatójának, hogy a SSEES-től teljes mértékben elhárítsák a 'vörös veszedelmet'), így ekkor az elővigyázatosság útját járva, a magyarországi magyar értelmiséghez hasonlóan, finoman és tapintatos távolságtartással, mintegy moderátorként reagált a politikai közhangulatra. Ennek ékes példája Cushing *Hungarian Prose and Verse* [*Magyar vers és próza*] című, máig sokat használt 1954-es válogatása, mely két évvel később jelent meg – tegyük hozzá, egy olyan időszakban, mikor a megfelelő anyagok és kiadványok még Magyarországon is látványosan elérhetetlenek voltak, s melyet még 1973-ban is méltónak ítélték az újrakiadásra. E gyűjtemény közölt írásokat olyan szerzőktől is (pl. Herczeg Ferentől), akik politikai okok miatt nem tartoztak bele a korabeli irodalmi kánonba, s emellett, nem kevés iróniával, tartalmazta Karinthy Frigyes határozott hangvételű, kíméletlen paródiáját is a marxizmusról és leninizmusról. Cushing egyik talán legjobb írása, mely a magyar irodalmat érintő lankadatlan cenzori tevékenységgel foglalkozik (*Literature without restraints*) [Irodalom korlátok

²⁴ Ilyen esszéket írt, egyebek között, George Szirtes 1988-as *Az ember tragédiája* fordításához (*The Tragedy of Man*) és Móricz *Rokonok* 1997-es Bernard Adams által készített fordításához (*Relations*).

nélkül] 1990-ben íródott), tudomásunk szerint máig kiadatlan, és Czigány válogatott bibliográfiája sem említi.

George Cushing volt a magyar stúdiumok első professzora a Londoni Egyetemen, s a SSEES megbízott igazgatója 1979-től 1980-ig.²⁵ A nyugdíjba vonulását követő évben, 1987-ben Daniel Abondolot nevezték ki utódjául, aki az uráli összehasonlító nyelvészetten kívül a magyar irodalom kutatásával is foglalkozik újszerű, kulturális, nyelvészeti és antropológiai megközelítésben, s aki máig a magyar irodalom és egyéb, elsősorban nyelvészeti témájú tárgyak oktatója a SSEES-en, illetve a UCL-en. 1987-ben azonban a magyar elsődiplomás képzés a SSEES-en már néhány évtizedes múltra tekintett vissza: a magyar szakos Bachelor képzés az 1960-as évek elején indult útjára. Húszt különféle diákot vettek fel erre a szakra 1967-ben, s Michael Branch-ot kinevezték Cushing mellé tanársegédnek magyar és finnugor tanulmányokból azért, hogy Cushing professzort mentesítse a nyelvoktatói tevékenység alól. Michael Branchtól a jelen írás egyik szerzője, Peter Sherwood vette át a nyelv- és nyelvészetoktatói posztot, mikor előbbit finn szakos egyetemi oktatóvá léptették elő 1972-ben. Sherwood, a különféle nyelvi-nyelvészeti tárgyú tanfolyamok mellett egyéb kulturális kurzusokat is oktatott az Intézet munkatársaként, beleértve a régi magyar irodalmat, a magyar történeti nyelvészetet és a vogul és osztják szemináriumot. Oktatói munkája során egy olyan új módszertan kidolgozásával foglalkozik, mely biztosítja egy kimondottan az angol anyanyelvű tanulók számára készült magyar mint idegen nyelvi tananyag tantárgypedagógiai kereteit.²⁶

A nem elsősorban filológiai tárgyú magyar stúdiumokat illetően Iványi-Grünwald tevékenységén túl a következőket kell megemlíteni. Eredetileg Cushingnak is része volt *A föld-kérdés Kelet-Európában* című kurzus előkészítésében és tanításában. A tantárgy oktatása során előadott anyagok közül néhány megjelent a Doreen Warriner által szerkesztett 1965-ös, *Contrasts in Emerging Societies: Readings in the Social and Economic History of South-East Europe in the 19th century* című kötetben. Péter Lászlónak az új, magyar történelemmel foglalkozó kutatói és oktatói állásra történt 1963-as tanári kinevezését követően azonban a történeti tárgyú órák oktatása elvált a filológiai képzéstől, és átkerült Péter hatáskörébe. A jelen írásnak szomorú aktualitást kölcsönöz, hogy Péter professzor, aki nyugdíjba vonulása után is rendkívül aktív szervezője és művelője volt a magyar vonatkozású, elsősorban történeti tárgyú SSEES-beli tudományos tevékenységnek, és aki a Magyar Tanszékcsoport megalakulásának hetven éves évfordulója alkalmából szervezett konferencián még üléselnökként velünk volt, 2008 júniusának elején meghalt.²⁷

²⁵ 1996-ban bekövetkezett halála után a következő két megemlékezés jelent meg: Peter Unwintól [aláírás nélkül], a *Times* 1996 április 16-i számában és Péter Lászlótól, az *Independent* 1996. április 29-ei számában.

²⁶ Sherwood *Concise Introduction to Hungarian* (University of London, SSEES, 1996) című kötete Whitney már említett 1950-es *Colloquial Hungarian*-je és a Budapesten kiadott, az 1950-es évek végén németből fordított *Learn Hungarian* után az első angol nyelveknek szánt nyelvtani összefoglaló és gyakorlatsor volt.

A magyar vonatkozású történeti stúdiumok oktatása és kutatása napjainkban Péter László egyik tanítványának és későbbi munkatársának, Martyn Rady közép-európai történelemmel foglalkozó professzornak az irányításával folyik, aki 1990-ben kapta meg kinevezését.

Az utóbbi évtizedek és a magyar stúdiumok képzési struktúrája

Az alapító atyák tevékenységének részletes áttekintése után a jelenről és a jövőről kell röviden szót ejtenünk. A Cushing nevével fémjelezhető időszakot követő évek-ből a már említettek mellett még ki kell emelnünk George Schöpflin nevét: Schöpflin Aladár unokája, a politikatudomány és kortárs tudományok professzora, SSEES-ből való 2004-es távozása után Magyarország egyik képviselője az Európa Parlamentben. A közelmúlt történetéhez tartozik Peter Sherwood távozása a magyar nyelvi és nyelvészeti oktatói katedráról: jelenleg a magyar stúdiumok László Birinyi kiváló professzora a University of North Carolina at Chapel Hill-en (Egyesült Államok), s tőle e cikk másik szerzője, Tarsoly Eszter vette át korábbi SSEES-beli posztját 2007 őszén.

A SSEES-ben a Magyarországot és a magyar nyelvterületet érintő politikai, társadalmi és történelmi, kulturális és nyelvi kérdéseket illetően folynak kutatások, s erre épül a felsőoktatási képzés, amelynek keretében nemcsak a politológia, társadalomtudomány, történelem és közgazdaságtan szakokon végeznek magyarul is tudó diákok, de – az Egyesült Királyságban egyedülállóan – magyar nyelv és irodalom szakos bölcsészdiplomát is szerezhetnek a hallgatók, egy rendkívül intenzív filológiai képzést követően. A magyar szakos elsődiplomás Bachelor (BA) képzés jelenleg négy évfolyamon zajlik: az első év a magyar nyelvi alapismeretek (ti. a teljes magyar inflexiók morfológia) tanítása, és bevezetés a magyar irodalomba (mely magába foglalja, egyebek között, a *János Vitéz* eredetiben való olvasását). Minderre heti öt nyelvóra és egy két órás irodalmi szeminárium áll rendelkezésre. A második év nyelvi képzése a szóképzés és szintaxis oktatására, és a fordítástechnikai alapismeretek elsajátítására épül, heti négy órában, míg a hallgatók továbbra is heti két órában tanulmányozzák a magyar irodalmat. A magyar főszakos képzés harmadik évét a hallgatók Magyarországon töltik, helyi magyar nyelvoktatásban vesznek részt és választásuk szerinti tantárgyakat hallgatnak, lehetőleg magyar nyelven. A negyedéves képzés ennek az évnek a tapasztalataira is építve bevezeti a hallgatókat a magyar stílus és nyelvjárások, nyelvváltozatok alapvető jelenségeinek ismeretébe, míg magas fokú fordítói tréninget biztosít a nyelvi és irodalmi órák során is.

A Bachelor képzéssel szemben posztgraduális szinten nem lehet magyar főszakos végzettséget szerezni, de a tutor rendszernek köszönhetően a Mester fokozatú vizsgára (MA) készülő hallgatók egyéni szemináriumokat hallgathatnak magyar történelemből, nyelvészetből és irodalomból. Emellett létezik egy magyar szakszö-

²⁷ A londoni *Times* Professor Martyn Rady tollából közölt egy megemlékezést 2008. augusztus 4-én.

veg-olvasási tanfolyam, mely egy speciálisan erre a célra kidolgozott tanmenet keretében mintegy nyolcvan óra alatt segít a teljesen kezdő hallgatóknak megtanulni, hogyan foglaljanak össze, fordítsanak angolra és olvassanak közepes nehézségű magyar sajtónyelvi, tudományos és ismeretterjesztő, esetleg irodalmi, politikai szövegeket. A kurzus óriási előnye, hogy a magyar nyelvű szakirodalmat és egyéb írott forrásokat hozzáférhetővé teszi olyan kutatók és szakemberek számára is, akik egyébként nem foglalkozhatnának magyar vonatkozású témával a nyelvismeret hiánya miatt.

A SSEES magyar doktori iskola legfontosabb eredményei a következők. Az első magyar tárgyú doktori disszertáció a SSEES-ben George Cushing már említett 1952-es munkája. Czigány Lóránt, a legátfogóbb angol nyelvű magyar irodalomtörténet szerzője, Cushing irányításával készítette el disszertációját a magyar irodalom angliai fogadtatásáról (*The Perception of Hungarian Literature in the Victorian Period*. Magyar nyelven is megjelent, l. az első lábjegyzetet). Czigány és Péter professzor az 1956-ot követő emigrációs hullám tagjaként érkeztek az Egyesült Királyságba. A következő magyar témájú doktori dolgozat, mely az 1980-as évek derekán született, a XIX. századi magyar irodalom nagy horderejű átértékelése Richard Aczeltől. Ez is megjelent, angol nyelven, a budapesti Nemzetközi Hungarológiai Központ kiadásában: *National Character and European Identity in Hungarian Literature 1772–1848*, Budapest, 1996. 2003 óta három további doktori disszertáció íródott magyar vonatkozású témából: Gwenyth Jones Budapest, a fejlődő nagyváros reprezentációját vizsgálja az 1873–1939-es időszak magyar irodalmában; Andrea Denby Babits regényeiről ír, Judith Monori pedig a groteszk és az abszurd összevető vizsgálatával foglalkozik Daniil Kharms és Örkény István műveiben. Jelenleg két további disszertáció van előkészületben: Robert Gray Martyn Rady professzori irányításával a XIX. századi földreformok történetét, Tarsoly Eszter pedig a magyar nyelvi attitűdök alakulását vizsgálja, témavezetője: Dr. Daniel Abondolo.

1963-tól a kilencvenes évek elejéig létezett egy magyar nyelvi lektorátus a SSEES-en, az itt munkálkodó egyes lektorok pályájának alakulása egy külön összefoglaló tárgyát kellene, hogy képezze. A magyar szakon (Bachelor és Masters szinten) működött vizsgáztatók, opponensek névsora olyan személyiségeket foglal magában, mint az általános nyelvészeti szemantika nemzetközileg elismert megalapítója, Stephen Ullmann, az irodalmár D. Mervyn Jones, az Oxfordi Egyetem történész 'Regius Professor'-a, Robert J.W. Evans, valamint Kati Evans, az oxfordi Bodleian Library könyvtárosa, és Robin Baker, aki korábban a SSEES orosz–magyar szakos diákja volt, s először a British Council magyarországi vezetője majd általános igazgatóhelyettese lett, jelenleg a University of Chichester rektora. Az azóta híressé vált magyar szakos diákok története megint csak külön írást érdemelne. A SSEES könyvtára körülbelül tizenhatszáz magyar vonatkozású kiadvánnyal rendelkezik, így a British Library-ben fellelhető anyaggal együtt London ad otthont Európa legnagyobb magyar könyvgyűjteményének Magyarországon kívül. Visszatérve a SSEES-hez, a több tudományágat felölelő, hét évtizedes múlttra visszatekintő kutatómunkának és posztgraduális képzésnek köszönhetően az elmúlt öt év alatt négy gyűjteményes kötet látott napvilágot az Intézet dolgozóinak szerkesz-

tésében. A UCL SSEES magyar tanszékcsoportja indította útjára a 'Pénteki Kör' heti vitakört és az ehhez csatlakozó obi-ugor szemináriumot²⁸. Az elmúlt hat évben a UCL SSEES öt magyar témájú nemzetközi konferenciát szervezett és látott vendégtul (s egy hatodikot a Cambridge-i Egyetemmel közösen tartott)²⁹. Ezek közül az utolsó, a tavaly őszi, akárcsak ez az írás, a londoni magyar katedra alapításának hetvenedik évfordulójáról emlékezett meg, 'Magyar stúdiók Londonban: múlt jelen és jövő' címmel.

Azok a nem is kevesek, akik magyar vonatkozású témával, kérdésekkel foglalkoznak ma Londonban, az Intézet keretein kívül és belül, arra törekszenek, hogy a hallgatók érdeklődésének és az új elvárásoknak megfelelően folyamatosan frissítsék a képzés, a kutatás és az ismeretterjesztő tevékenység módszertani kereteit, hogy a következő, nyolcvanadik évforduló alkalmával is kérdőjel helyett kijelentő módban zárulhasson a megemlékező konferencia címe.

²⁸ A szeminárium holnapja, Gwen Jones szerkesztésében, a következő címen tekinthető meg: www.fridaycircle.com.

²⁹ *Kossuth Lajos sent word* (2002 márciusában; az előadások e címmel kiadva 2003-ban, László Péter, Martyn Rady és Peter Sherwood szerkesztésében); *British-Hungarian Relations since 1848* (2004 áprilisában, a konferencia kötet ugyancsak 2004-ben, László Péter és Martyn Rady szerkesztésében); *Attila József Conference* (2005. november); *Conference on the occasion of the 50th anniversary of the 1956 revolution* (2006. szeptember, az előadások 2008-ban láttak napvilágot, László Péter és Martyn Rady szerkesztésében); *Hungarian Studies in the United Kingdom: Past, Present, and Future* (2007. szeptember).

Horváth Judit*

A LAPPOKTÓL KELET-EURÓPÁIG: A HUNGAROLÓGIAI OKTATÁS ÚTJA AZ AARHUSI EGYETEMEN DÁNIÁBAN

A magyar nyelvoktatás kezdetei Dániában

A magyar nyelv iránti tudományos érdeklődés kezdetei a XVIII. század második felére nyúlnak vissza Dániában.¹ A XIX. század összehasonlító nyelvtörténeti vizsgálódásai után a magyar nyelv szerepet játszott a modern strukturalista nyelvészet koppenhágai iskolájának a megteremtésében. Louis Trolle Hjemslev (1899–1965) tudományos érdeklődése glosszematikus kutatásaiban a magyar nyelvre is kiterjedt. Hjemslev nemcsak elméleti tanulmányokban foglalkozott a magyarral, hanem 1942-től húsz éven át leíró magyar nyelvtant tanított is a koppenhágai egyetemen.

A magyar nyelvtanítás Hjemslev halála után is folytatódott. 1967 és 1975 között már anyanyelvi oktatók látták el a magyaroktatást a koppenhágai egyetemen. Az 1978-ban megkötött magyar–dán kulturális, tudományos és együttműködési egyezmény pedig megnyitotta a lehetőséget arra, hogy magyar vendégoktató megszakítás nélkül vezessen magyar és finnugor nyelvészeti szemináriumokat a koppenhágai és az aarhusi egyetemen (Horváth 2007).

Az aarhusi egyetemen a magyaroktatás a hatvanas években kezdődött meg a Nyelvészeti Tanszéken. Kezdetben általános nyelvészeti stúdiumok kiegészítő kurzusaként lehetett felvenni a magyar és a finn nyelvet. 1972-től azonban a magyar és a finn tanulmányok már főszakként is szerepeltek az egyetem tanrendjében. Ettől az időtől kezdve mind a magyar, mind a finn önálló tanulmányi programmal rendelkezett, de szervezetileg és költségvetését tekintve mindkét program a Nyelvészeti Tanszékhez tartozott, és minden évben mindkét szakra lehetett jelentkezni.

* Horváth Judit, Aarhusi Egyetem, Kelet-Európa Tanulmányok Tanszék, Aarhus, Dánia; linjh@hum.au.dk

¹ 1770-ben jelenik meg Sajnovics János *Demonstratio idioma ungarorum et lapporum idem esse* című műve Hafniában, a mai Koppenhágában. Sajnovics könyve után Dániában is megerősödik az érdeklődés a XIX. században a komparatista nyelvhasonlítás iránt. Ez az érdeklődés a finnugor nyelvek esetében főleg a lapp, a finn és a magyar nyelvre irányult (Horváth 2007).

2002-ben a dékán úgy rendelkezett, hogy az egyetem csak kétévenként vehet fel diákokat a kis nyelvszakokra.

2004-ben dékáni és dékánhelyettesi döntés alapján a magyar szak átkerült a Történelem és Regionális Tanulmányok nagy tanszéki csoportjába, ahol a legnagyobb tanszék, a dán középiskolai történelemtanárokat képező Történelem Tanszék mellett megtalálható volt még a Kelet-Ázsiai, az Európai, a Nemzetközi és a Nemi Identitás Tanulmányok, valamint az Orosz és Szláv Nyelvek Tanszéke is. Ez utóbbi tanszéken a szláv nyelveket az orosz mellett a cseh, a bosnyák, a horvát, és a szerb képviselte. Ide került át a magyar 2004-ben.

A magyar szak oktatása 2004-ig

1972-től 2004 augusztusáig tehát a magyar mint főszak a finnel együtt szervezetileg a Nyelvészeti Tanszékhez tartozó kis szak volt. Ennek a minősítésnek fontos pénzügyi vonatkozásai vannak. A dán egyetemi rendszerben az egyes szakok egyrészt a szakokon tanuló diákok száma, másrészt a diákok által sikeresen letett vizsgák száma után kapják a pénzügyi támogatást. E szabály alól a kis szakok kivételt képeznek, mivel oktatásuknak a megfelelő szintű ellátására a dán parlament folyamatosan jelentős összeget utal át az egyetemnek. A támogatás összege azonban a bölcsészkar kari költségvetésébe érkezik, és részben ott is marad.

1972-től 1989-ig Faerstain Katalin volt a magyar szak felelőse, ő dolgozta ki az első tantervet és vizsgaszabályzatot is. 1989-ben a finnugor nyelvészettel foglalkozó Simoncsics Péter vendégtanárként folytatta Faerstain Katalin munkáját. A kis magyar tanszékhez ugyanbben az évben tanársegédként csatlakozott Stokholm Erzsébet, aki diplomáját magyar–német szakon Magyarországon szerezte, és kiváló dán nyelvtudásával nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a diákok komparatív szemlélettel, elmélyülten tanulmányozhatták a dán és a magyar nyelv struktúráját és szemantikáját.

1993-tól én vagyok a magyar program felelőse. 1998-ig a szaktárgyak oktatását Stokholm Erzsébettel kétharmad-egyharmad arányban együtt láttuk el. Mivel azonban a tanársegédi munka finanszírozására egyre kevesebb pénz jutott, sajnálatos módon 1998-ban a tanársegéd kénytelen volt elhagyni a tanszéket. Azóta csak heti két vagy legfeljebb három tanítási órát fizet az egyetem a főállású oktató órái mellett magyaroktatásra. Ezeket az órákat főleg fordítási szemináriumokra használtuk fel. Így a tanítás, az egyéni konzultáció, az egyes szemeszterekben tartandó tantárgyak pontos tematikájának a megtervezése és megírása, a tananyagok kiválasztása és részben előállítás, a vizsgáztatás és a tanórán kívüli hungarológiai tevékenység megszervezése egy emberre, a főállású lektorra hárul.

A magyar szak tantárgyai és követelményei 2004-ig

1993-ban a magyar szak szaktárgyainak az oktatását úgy terveztük meg, hogy a szakmai, szaktárgyi ismeretek elsajátítása mellett a hallgatók viszonylag magas nyelvi kompetenciát is elérhessenek. Ezt a célt csak úgy lehet megközelíteni, ha az alapve-

tő nyelvi készségek kialakítását a nyelv és a szaktárgyak közötti folyamatos koncentrációval tudjuk fejleszteni. A hungarológiai szaktárgyak, a történelmi, a kultúrtörténeti és a magyar irodalmi tárgyak tanításában a szakismeretek elsajátíttatása mellett a magyar nyelvi kompetencia folyamatos emelését állandó feladatunknak tekintettük. Ez azt jelentette, hogy kizárólagosan egynyelvű kurzus szinte nem is volt, mivel még a közvetítőnyelven tanulmányozott előadás vagy szeminárium is – mint például a *Magyar történelem és társadalomtörténet* – tartalmazott olyan forrásokat, amelyeket magyarul dolgoztunk fel.

Az aarhusi egyetemen az egyes szakok tantervét, a tanterv tantárgyi felosztását és a vizsgakövetelményeket részletesen ki kell dolgozni és szabályba foglalni. Miután a szabályzatot kari szinten szentesítik, attól tanár és diák csak a tanszékhez tartozó tanulmányi bizottság írásbeli engedélyével térhet el. A tanterv és vizsgaszabályzat a tantárgyak célkitűzései mellett nemcsak a leteendő vizsgák módozatait határozza meg pontosan, hanem a vizsgára feldolgozandó anyag oldalszám szerinti nagyságát is megadja. Ez az elvileg előnyösnek tűnő pontosság a gyakorlatban egyrészt sok feladatot ad az amúgy is túlterhelt tanárnak, másrészt nem könnyű a legújabb szakirodalmat megkövetelni a diákoktól, mivel annak a fakultás által egyszer már elfogadott tanrendbe való beírását az egyetemi bürokrácia minden lépcsőfokán ismét engedélyeztetni kell. Ellenkező esetben mind a minden vizsgán kötelezően résztvevő vizsgabiztos, mind a diák óvást emelhet a vizsga és a tanár ellen.

1995-ben átdolgoztuk a magyar szak 1995 előtt érvényes tanrendjét. A legfontosabb változás az volt, hogy az 1995-ös tantervi módosítással a régebbi tanrend két és fél éves alapozó képzése bachelor képzéssé alakult át, az alapozóképzést követő hároméves régebbi felsőbb képzés pedig mesterképzéssé.

A tanrend „modernizálásával” azonban a magyar szak képzésének a jellege nem változott meg. A magyar főszak továbbra is önálló hungarológiai szak volt, amely szervezetenként a nyelvészeti tanszékhez kapcsolódott, és bár önálló tanrenddel rendelkezett, a nyelvészet és a finn szak tanrendjével összehangolódva működött a hungarológiai oktatás.

Bizonyos alapozó tárgyakat a nyelvészet, a finn és a magyar szak közösen oktatott. Ilyen volt például a grammatikai terminológiát és elemzőkészséget megalapozó *Bevezetés a morfológiai és mondattani elemzésbe (Grammatisk analyse)*, amelynek nyelvészeti anyagában a dán, a magyar és a finn nyelvtani szerkezet komparatív megközelítése kitüntetett szerepet kapott. Ezt a tárgyat a Nyelvészeti Tanszék dánul tanította, és tulajdonképpen ez volt az egyetlen olyan szakmai tárgy a hungarológiai programunkban, amelynek az oktatási nyelve teljes egészében, a példaanyagot kivéve dán volt. E nyelvészeti alapozó kurzus sikerét az is elősegítette, hogy az elsőéves nyelvészeti hallgatóknak egy évig intenzív formában kellett tanulniuk egy nem indoeurópai nyelvet. Bár a hallgatók választhattak volna a magyarra és a finnen kívül más nem indoeurópai nyelvet is az egyetem által felkínált választékból, legtöbbször mégis a magyar és a finn nyerte el a tetszésüket azon a bemutató előadáson, amit a nem indo-európai nyelveket tanító tanárok tartottak minden év szeptember első napjaiban az elsőéves nyelvész hallgatóknak.

A hároméves bachelor képzést kétféleképpen lehetett elvégezni.² Vagy három és félévet, tehát hét szemesztert kizárólag a magyar szak tárgyainak szentelt a hallgató, vagy két és fél év hungarológiai tanulmányok után egy évig valamely más tanészék tanulmányi programjába, legtöbbször a nyelvészet vagy a finn programba kapcsolódott be.

A tantárgyi struktúra a magyar BA program első két évében:

Magyar nyelvi alapozás – kezdő magyar: 2 szemeszter heti hét óra;

Bevezetés a morfológiai és mondattani elemzésbe: 1 szemeszter heti 4 óra (a nyelvészhallgatókkal együtt, dánul, 2 óra előadás, 2 óra gyakorlat);

Magyar történelem és társadalom: 2 szemeszter heti 2 óra;

Fordítás magyarról dánra: 2 szemeszter heti 2 óra;

Magyar leíró nyelvtan: 3 szemeszter heti 2 óra;

Fordítás dánról magyarra: 2 szemeszter heti 2 óra;

Fonetika: 1 szemeszter heti 1 óra;

Magyar beszédgyakorlatok I: 2 szemeszter heti két óra;

Bevezetés a magyar irodalomba és szövegelemzésbe: 3 szemeszter heti 4 óra;

Projekt (konzultáció és tanácsadás a diákok által szabadon választott nyelvészeti, irodalmi vagy társadalomtörténeti témából): 1 szemeszter heti 2 óra.

A tantárgyi struktúra az egyszakos magyar BA program harmadik évében a következő volt:

Magyar történelem a XX. században: 2 félévben heti 2 óra;

Magyar irodalom a XX. században: 2 félévben heti 2 óra;

Magyar beszédgyakorlatok II: 2 szemeszter heti 2 óra;

Fogalmazás: 2 szemeszter heti 2 óra;

BA projekt konzultáció: 1 szemeszter heti 2 óra.

A magyar nyelvi, nyelvészeti stúdiumok tanításáról

A tantárgyi felsorolásból világosan kitűnik, a magyar szak tantárgyi struktúrájában a BA képzés három és fél évében a legtöbb tantárgyat a nyelvi és nyelvészeti stúdiumok képezték. A hungarológia tárgyakat a *Magyar irodalomtörténet és szövegolvasás*, valamint a *Magyar történelem és társadalom* című tárgyak képviselték.

Az intenzív kezdő magyar nyelvtanításban tananyagként kezdetben, több éven át Erdős–Prileszky–Uhrman: *Hungarian in Words and Pictures* című könyvét használtuk, később azonban áttértem a *Halló, itt Magyarország*ra. A cserét főleg az indokolta, hogy a *Halló, itt Magyarország* megjelenésében, külsőségeiben jobban megközelíti a diákok által ismert, Dániában használatos nyelvkönyveket. Több éves

² A dán bölcsészkarokon a hároméves BA képzés egy fél évvel meghosszabbodik az első évben végzendő intenzív nyelvi alapozó kurzus miatt. Ez azt jelenti, hogy a diákok által igénybevehető ösztöndíj gyakorlatilag hat évre szól.

tanítási tapasztalatom szerint azonban a diákok nyelvi és kommunikációs kompetenciája jobban fejlődik és magasabb szintet ér el, ha az Erdős-féle könyvet használjuk, kiegészítve saját magunk által írt, kulturális szempontból élethűbb és érdekesebb szövegekkel.

A magyar leíró nyelvtan tanítására kezdetben több éven át Lotz János *Das ungarische Sprachsystem* (Stockholm Ungarisches Institut, 1939) című könyvét használtuk a saját jegyzeteinkkel kiegészítve. Később azonban, mivel a tanításra fordítható kontaktóra egyre kevesebb lett, áttértünk a sokkal könnyebb és rövidebb angol nyelven megjelent újabb pedagógiai nyelvtanokra (pl. Törkenczy Miklós: *Practical Hungarian Grammar*. Corvina, 2002; Keresztes László: *A Practical Hungarian Grammar*. Debreceni Nyári Egyetem, 1995; Carol Rounds: *Hungarian. An Essential Grammar*. Routledge, 2001). A magyar–dán, dán–magyar fordítási gyakorlatokra saját magunk készítettük a tananyagot az újságnyelv, a népszerűsítő tudomány és a szépirodalom köréből válogatva. Ezek a szövegek a *Magyar irodalom és szövegolvasás* tárgy kötelező olvasmányainak egy részét is képezték.

Történelem és országismeret

A nyelvi kurzusok mellett az első évben két szemeszteren át a hallgatók áttekintést kaptak a magyar történelem és művelődéstörténet nagy korszakairól, valamint alapvető országismereti tudást is nyertek Magyarország 1945 utáni társadalmi berendezkedéséről és intézményrendszeréről. A tanítás nyelve az angol volt. 1998-ig tankönyvként Pamlényi Ervin (ed.): *History of Hungary* (London, Collet's, 1975) és Kosáry Domokos: *A History of Hungary* (New York, Arno, 1971) című könyvét használtuk. Az újabb magyar társadalmi és politikai helyzetre vonatkozóan pedig a koppenhágai magyar nagykövetség földrajzi, politikai, gazdasági jellegű kiadványait, magyar és dán újságcikkeket, valamint a *The Hungarian Quarterly* angol nyelvű idevonatkozó tanulmányait dolgoztuk fel. Ezekből egy cikkgyűjteményt állítottunk össze. Ez annál is inkább tanácsos volt, mivel 1989 előtt kevés olyan történelem-könyv állt a rendelkezésre, amely a céljainknak megfelelt volna.

1989 után egyre több történelemmel és társadalomtörténettel foglalkozó anyag között lehetett válogatni. Új témák és az témákat új szempontok alapján feldolgozó cikkek jelentek meg a *The Hungarian Quarterly* hasábjain, így a meglévő cikkgyűjteményünk jelentősen bővült. A korábban forgatott történelmi monográfiákról áttértünk újabbakra. 1999 után főleg Molnár Miklós: *A Concise History of Hungary* (Cambridge University Press, 2001), Kontler László: *Millennium in Central Europe. A History of Hungary* (Atlantisz Publishing House, 1999), Vince Sulyok: *Ungarns historie og kultur* (Oslo, 1999) és Romsics Ignác: *Hungary in the Twentieth Century* (Corvina, Osiris, Budapest, 1999) című munkákra támaszkodtunk. A történelem és országismeret komplex tanításában óriási segítséget jelent az internet, amelynek használata nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az órákat és az ismeretanyag feldolgozását vizuálisabbá és élvezhetőbbé tegye.

A történelmi és országismereti témák megválasztásánál a tanár szakmai és erkölcsi felelőssége igen nagy. Milyen történelmi, földrajzi, országismereti témák kerül-

jenek be egy 14 hetes tanítási programba, amelynek aztán meghatározó szerepe lesz a hallgatók további motivációjának és a magyar kultúrához való érzelmi attitűdjének a kialakulásában? És ha az általunk kiválasztott ismeretanyag megbízható és tisztességes is, hogyan oldjuk meg azt a kérdést, hogy az anyag súlypontása magában is üzenet? A konkrét tematikát meghatározó döntéshozatalt sok más körülmény is befolyásolhatja, és nincs minden tanítási szituációra érvényes egyöntetű recept. Ezeket a döntéseket szakmai szempontok alapján, de a helyi adottságokhoz, keretfeltételekhez, a helyi tanítási és általános kultúra függvényében kell meghoznunk.

Az elsőéves történelem és országismeret tematikára egy olyan koncepciót alakítottam ki, amelyben a történelmi áttekintést kronológiai sorrendben, többnyire összefüggően tárgyaltuk, az országismereti rész témái azonban nem egy összefüggő történet részei voltak, hanem jóval inkább egy olyan választék, amelyben a kontrasztív szemlélet, a dán és magyar vonatkozások párhuzamba állítása erősebben érvényesült, mint a történelmi áttekintésben.

A kontrasztív megközelítésű interkulturális országismereti koncepciót a dán hallgatók igénye és a mindennapi kultúra iránti erős érdeklődése is indokolta. A dán iskolarendszerben és a társadalmi kapcsolatrendszerben nagy hangsúlyt helyeznek arra, hogy az egyént a közösségekben betöltött szerepére szocializálják, hogy megtanítsák, milyen elvárások szerint viselkedjen a kisebb és nagyobb közösségek együttműködő tagjaként életének minden szakaszában, a gyerekkortól az idős korig. A társadalmi együttélés szabályait, a mindennapi kultúra paradigmáit és értékrendjét kisgyerekkortól fokozatosan és tudatosan alakítják az iskolai nevelésben. A dán társadalomban az iskolán kívül is sokat beszélnek azokról a társadalmi szabályokról, szokásokról, attitűdökről, értékekről, meggyőződésekről, amely az antropológiai értelemben vett dán kulturális paradigma fő pilléreit alkotják. Ezért esett arra a választásom, hogy a magyar országismeret több témáját mintegy „visszafelé” közelítettük meg. A diákok által már jól ismert nemzeti kulturális paradigma kategóriáiból indultunk ki, és így mintegy „visszafelé”: a dán kultúrától elindulva jutottunk el a magyar helyzethez. A témák közül néhányat említek meg: például mentalitásbeli hasonlóságok és különbségek, társadalmi és nemi szerepek, a nemzethez való tartozás tartalma és lehetséges kifejező eszközei, sztereotípiák a mindennapi gondolkodásban és az irodalomban, népességszerkezet, generációk, nemzetek és nemzetiségek együttélése, hatalom és hierarchia, szolidaritás és egyenlőség társadalmi és családi szinten, esélyegyenlőség és egyenlőtlenség stb.

Az irodalom tanítása

A 2004-ig érvényes magyar tanrendben a magyar irodalom tanulmányozására két kurzus jutott. Az egyik a *Bevezetés a magyar irodalomba és szövegelemzésbe*, a másik pedig a *Magyar irodalom a XX. században* (ez utóbbira csak akkor került sor, ha a hallgató a BA tanulmányok teljes idejét a magyar szaknak szentelte, és nem kombinálta azt egy másik tanulmányi programmal). A *Bevezetés a magyar irodalomba* című tárgy áttekintést nyújtott a magyar irodalom főbb irodalmi irány-

zatairól és a reprezentáns szerzőkről a felvilágosodástól a mai magyar irodalommal bezárólag. A diákok a kurzus kezdetén kézhez kaptak egy listát, amely tartalmazta az angol, német vagy dán fordításban elolvasható művek jegyzékét. Ebből választhatták ki azt az ezer oldalt, amit fordításban olvashattak. Ezen kívül 500 oldalt kellett elolvasniuk még magyarul, amelyben próza és költészet egyaránt szerepelt.

A huszadik századi magyar irodalom sok fontos alkotása olvasható dánul Péter Eszterhás kitűnő fordításában, többek között Kosztolányi Dezső, Konrád György, Márai Sándor, Eszterházy Péter, Nádas Péter regényeit említhetem meg. Ezekről a szerzőktől egy-egy művet a diákok dán fordításban olvastak, és az olvasmányukról házi dolgozatot írtak.

A szemináriumi munkában és a vizsgákra való felkészülésben többek között felhasználtuk Makkai Ádám angol nyelvű versantológiáját (*In the Quest of the Miracle Stag: The Poetry of Hungary*, Atlantis Centarur, Inc., 1996), a kétnyelvű *The Lost Rider* (eds. Dávidházi-Kúnos, Corvina) versgyűjteményt, a *The Kiss* (ed. I. Bart, Corvina, 1993) című novellagyűjteményt. A Corvina Kiadó által angol fordításban megjelentetett sok mű a diákok rendelkezésére áll a könyvtárban, illetve maguk is szívesen vesznek meg magyar irodalmi alkotásokat saját kis könyvtáruk számára. A fordítások kijelölt részeit rendszeresen összevetettük a magyar eredeti szöveggel, így egyben a fordítási készséget is folyamatosan fejlesztettük.

Az irodalom tanításában számtalan alkalom adódik a nyelv, az irodalom, a kultúra, és a történelem összekapcsolására, valamint a készségek komplex fejlesztésére. A kontrasztivitás nemcsak hasznos, hanem kívánatos állandó eleme az irodalomtanításnak. E cél szolgálatában az egyes magyar irodalmi témákhoz egy átfogó jellegű dán irodalomtörténettel is folyamatosan készültünk az órákra (*Litteraturens Veje*, J. Fidiger, G. Lütken, Gads Forlag, 1998). Irodalomtörténeti kézikönyvként kezdetben Klanciczay Tibor: *A History of Hungarian Literature*, (Corvina, 1982) könyvét forgattuk. Hamarosan azonban áttértünk Czigány Loránt kiváló irodalomtörténetére (*A History of Hungarian Literature. From the Earliest Times to the mid-1970's*, 1984), mivel abban jobban érvényesül az irodalomtörténeti folyamatok kultúrtörténeti és történeti megvilágítása, valamint az egyes fejezetekhez kapcsolódva kitűnő bibliográfiát is közöl. (További fontos szempont volt, hogy a könyv letölthető a Magyar Elektronikus Könyvtárból.)

A tanítás nyelve az első félévben többnyire angol és dán volt, de aztán fokozatosan kétnyelvűre változott. A magyar nyelven olvasott irodalmi mű feldolgozása egy soklépcsős és fáradságos folyamat. A szótári megértés az első lépés, amit úgy oldottunk meg, hogy a tematikában szereplő verseket és elbeszéléseket egymás között felosztottuk, és a kiszórtározott anyagot az erre a célra nyitott, a tanításhoz kapcsolódó tanszéki internet mappába helyeztük el. E mappán keresztül cseréltük ki aztán egymás között a szóanyagot, a házi feladatot, kérdéseket, megjegyzéseket, mintegy előre dolgozva a tanítási órára. Megjegyzendő, hogy nemcsak az irodalom, de minden tantárgy rendelkezik „tanítási” mappával. A felkészüléshez és az értékeléshez ezt a csatornát használja a diák és a tanár.

Az irodalmi szövegek feldolgozásánál a „szótári megértés” után következhet a kísérlet az irodalomtörténeti, irodalmi és történeti vonatkozások kibontására. Annak

ellenére, hogy a magyar nyelvű irodalmi mű komplex megértése a mi tanítási közegünkben ritkán közelíti meg azt a szintet, amit az anyanyelvi egyetemi irodalomoktatás kijelöl, tapasztalatom szerint mégsem szabad kihagyni ezt a kivételes alkalmat, amikor is a magyar nyelvvel, kultúrával és irodalommal a külföldi hallgató az irodalomórán tanára segítségével találkozhat, és olyan élményt szerezhet, amit soha nem kap meg, ha a művet csak fordításban olvassa. Természetesen a magyar irodalmi művek olvasása idegen nyelven jól kiegészítheti a művek olvasását magyar nyelven. E módszer alkalmazásának a sikereként értékelhetem, hogy több diák a magyar irodalmat választotta szakdolgozata témájául. Egy kiváló diák például először lefordította Örkény István: *Tóték* című drámáját dánra, majd a fordítási folyamatot a két nyelvi struktúra komparatív aspektusából elemezte.

A mesterkurzus tantárgyai 2004-ig

A BA elvégzése után a hallgató tovább folytathatta tanulmányait a mesterkurzuson. A mesterkurzus két évig tartott, és kétféle program sikeres elvégzése után lehetett hungarológiai diplomát szerezni. Az A program minden tantárgya a magyar specializációt szolgálta, a B program keretében pedig egy év hungarológiai tanulmányok után valamely más tanszék tanulmányi programjával fejezhette be a hallgató az egyetemi tanulmányait.

Az A program tantárgystruktúrája:

Magyar történelem a huszadik században: egy félév heti 2 óra;

Újabb magyar irodalom: egy félév heti 2 óra;

Beszédgyakorlatok II: egy félév heti 2 óra;

Fogalmazás: egy félév heti 2 óra;

Magyar nyelvtan: mondat- és szövegtan: két félév heti 2 óra;

Magyar nyelvtörténet: két félév heti 2 óra;

Kutatásmódszertan: egy félév heti 2 óra;

Szabadon választott kutatási projekt I: egy félév heti 2 óra;

Szabadon választott kutatási projekt II: egy félév heti 2 óra;

Szakdolgozati szeminárium: egy félév heti 2 óra.

A mesterprogram célja: elmélyedés és önálló kutatómunka a magyar nyelv és nyelvészet, magyar nyelvtörténet vagy finnugor nyelvészet, magyar irodalom és történelem, társadalomtörténet, kultúrtörténet területén. Ezen a fokon a diákok képesek voltak a forrásmunkákat és a szakirodalmat magyarul olvasni és feldolgozni, mert nyelvi kompetenciájuk elérte az ehhez szükséges szintet. Meg kell jegyezni, hogy a magas nyelvi kompetencia kifejlődéséhez nemcsak az Aarhusban folytatott tanulmányok, hanem a Debreceni Nyári Egyetem és az ELTE-n eltöltött ösztöndíjas idő is óriási mértékben hozzájárult. Ezeket a lehetőségeket a diákok mindig igénybe vették. A magyarországi részképzés elengedhetetlen ahhoz, hogy magas szakmai szintű hungarológiai tudást szerezhessen meg a külföldi egyetemen tanuló hungarológia szakos hallgató.

A magyar szak oktatása 2004 és 2008 között

Mint már említettem, 2004 augusztusában a dékán áthelyezte a magyar szakot a Szláv Intézetbe. Az áthelyezésről értesítő dékáni levélben az állt, hogy az egyetem érdekeit jobban szolgálja, ha a magyar szak a filológiai jellegű környezetből átkerül a nyelvet megillető modernebb, regionális tanulmányi vonalat képviselő szláv intézetbe. További indokként szerepelt még az, hogy megítélésük szerint a magyar kulturálisan mélyen kötődik kelet-európai szláv szomszédaihoz, és a magyar szakot így egy „regionális kultúra-specifikus szak” irányába lehet és kell fejleszteni.

Ez után hamarosan megkezdődött az az ülésorozat, ahol az intézetben tanító kollégákkal együtt megvitattuk és megírtuk az új tanulmányi és vizsgaszabályzatot. Csak a BA képzés tanulmányi tervezetét kellett elkészíteni, mivel az akkori tervezet már a készítés folyamatában is ideiglenesnek számított: már akkor értesítettek bennünket, hogy 2007-ben újabbat kell majd írni.

Az ideiglenes új tervezetben a legnagyobb változás az volt, hogy a BA képzés törzstárgyait három modulba foglaltuk bele: a nyelvi, az irodalmi és a történelmi modulba. A nyelvi modul 50, az irodalmi és a történelmi modul 25-25 ECTS pontot kapott. A kezdő nyelvi alapozókurzust kivéve az több tantárgy kevesebb pontot kaptak a vizsgarendszerben, mint a régebbiben volt. Egyben ez azt is jelentette, hogy kezdő nyelvi kurzust kivéve minden tárgyat csak egy féléven át lehet a továbbiakban tanítani, tehát a tárgyra fordítható idő jelentősen lecsökkent. Emellett több hangsúlyt kapott az a dán egyetemi specialitás, hogy mivel a kis szakokon kevés (vagy csak egyetlen egy) oktató van, ezért a hallgatóknak több tárgyat egyéni tanulással kell elsajátítaniuk, és úgy menni neki a vizsgának. A másik nagy változás az volt, hogy mivel a kollégák többségének az a véleménye, hogy egy idegennyelvet nem lehet idegennyelvi környezetben megtanulni, így a tanulmányi szabályzat meghatározta azt is, hogy a legtöbb tárgyat, még a magyar nyelvvel kapcsolatos tárgyakat is dánul kell tanítani. Ezt a szabályt azzal is indokolták, a szakot elvégző szakemberek majd dán környezetben, dánul töltik be kultúrákövetítő szerepüket, tehát nagyon fontos, hogy dánul tudjanak jól értekezni a szóban forgó nyelvhez tartozó kultúráról.

A nyelvi modulban a két féléven át tanítható kezdő magyaron kívül a következő féléves tárgyak szerepelnek: *Fonetika* (egyéni tanulással kell elsajátítani), *Nyelvtan I.* és *Nyelvtan II, Fordítás dánról magyarra és magyarról dánra, Beszédgyakorlat és Fogalmazás*. Az irodalmi modul tárgyai voltak: *Bevezetés az irodalmi elemzésbe* (közösen tanítandó a szláv tanszék minden diákjának dánul), *Magyar irodalom I* (áttekintés a felvilágosodától napjainkig), *Magyar irodalom II* (specializáció: egy irodalmi stílus, egy alkotói pályakép vagy egy évtized magyar irodalmának vizsgálata). A történelmi modul tárgyai: *Oszágismereti bevezetés, Magyar történelem I* (áttekintés, de csak a XIX. századtól napjainkig), *Magyar történelem II* (egy meghatározott kiválasztott történelmi jelenség vagy folyamat feldolgozása.) Amikor e rövid életű tanrendet most végigtanítottam, nagyon érdekes *Történelem II* szemináriumot tartottunk Budapest nagyvárossá válásának a folyamatáról 1867 és 1914 között – dánul és angolul, ahol Hanák Péter tanulmánykötete (*The Garden*

and The Workshop) mellett John Lukacs: *Budapest 1900* c. kétnyelvű könyve volt az egyik alapkönyv.

A 2004-es tanrend “különlegességéeként” említhetem még meg azt, hogy annak ellére, hogy a tárgyak tanításának a nyelvét többnyire dánban határozták meg, irreális és teljesíthetetlen magyar nyelvű kötelező listát írtunk elő az irodalom és történelem tárgyakhoz, nem is beszélve a magyarról dánra történő fordításról! A hallgatóknak már az *Irodalom I* vizsgára a kétezer oldal fordításban olvasható kötelező olvasmány mellett kétszáz oldalt magyarul kellett elolvasniuk, mindezt a megfelelő nyelvi alapozás nélkül. A *Történelem II* magyarul elolvasandó kötelező listája háromszáz oldal autentikus történelmi dokumentumot ír elő. A magyarról dánra történő szóbeli fordítás vizsgaanyaga pedig nyolcszáz oldal, amit felkészülési idő és szótár nélkül kapásból kellett a diáknak a vizsgán fordítani. E rendelkezések mögött persze az az elgondolás húzódott, hogy a diákok a negyedik félévben a szakjuknak megfelelő célországban tanulnak egy fél évet, amikor nyelvi kompetenciájuk fejlődése olyannyira megugrik, hogy ezeket a feladatokat el tudják végezni.

A 2008 tavaszán elkészült legújabb tanterv

2008 májusára elkészült a legújabb tanrend és vizsgaszabályzat, amelyet éppen most fog engedélyezni a fakultás és a minisztérium (megjegyzendő, hogy 2009-ben az Oktatási Minisztérium utasításai szerint országos és kötelező tanrendmódosítás lesz egész Dániában, tehát a 2008-as tervezetet is át kell dolgozni).

E mostani, legújabb tanrend elkészültével egyidejűleg a tanszék neve is megváltozott. Eltűnt a tanszék megnevezéséből a nyelvi megnevezés. A tanszék hivatalos neve mostantól Kelet-Európa Tanulmányok. A jövődiák 2008 tavaszán már erre a szakra jelentkezik, és diplomájában majd az áll, hogy a kelet-európai régió szakembere. Tanulmányai lelegején egy nyelvet választ az orosz, a magyar, a cseh, a bosnyák, a horvát vagy a szerb közül. A nyelvi órák célja a gyakorlati nyelvhasználat csekély metanyelvi tudatosság nélkül. A legújabb tanterv általános leírása kimondja, hogy a nyelvtanításnak hozzá kell járulnia ahhoz, hogy a hallgató olyan olvasási kompetenciát nyerjen, amelynek segítségével a szaktárgyakhoz rendelt autentikus anyagokat szótár segítségével képes legyen elolvasni. A nyelvi kompetencia fejlesztésében az új tanrend és vizsgaszabályzat is óriási elvárásokat tulajdonít a negyedik félévnek, amikor a diák a célnyelvi országban fog tanulni.

A 2008-as új tanrend a következő modulokból áll: nyelvi modul: *Nyelvi alapozás, Nyelvtan I és II, Gyakorlati beszédgyakorlat, Fordítás dánról magyarra és magyarról dánra*; régió modul: *Bevezetés a mai Kelet-Európába, Kelet-Európa aktuális politikai helyzete*, történelmi modul: *Magyar történelem, Mai magyar társadalom*, kultúra modul: *Kultúra I és II*. A kultúra modul újszerűsége az, hogy a magyar kultúra történetét tűzi ki tárgyaúl a 19. századtól napjainkig mégpedig úgy, hogy az irodalmat is kultúrtörténeti folyamatként értelmezi, és néhány fontos irodalmi művet mintegy illusztrációként a kultúrtörténetbe ágyaz bele, így az irodalomtörténet valójából eltűnt a tanrendből e tervezet szerint.

Összegzés

Az aarhusi egyetemen 1972 óta lehetett magyar nyelvet és magyarságtudományt tanulni. 2004-ig a hungarológiai tanulmányok célja kettős volt: magasszintű nyelvtudás elsajátítása és színvonalas szaktárgyi ismeretek megszerzése. A szaktárgyi ismeretek tanítása ötvöződött a nyelvi kompetencia egyre magasabb szintű fejlesztével. E két cél nemcsak támogatta egymást, hanem elválaszthatatlanok is voltak egymástól.

2004-től a hungarológiai tanulmányok profilja fokozatosan átalakult. A 2004-es hely- és tanrendváltással a nyelvészeti, filológiai jelleg megváltozott. A legújabb, 2008-as változás igazi tartalmát még nem lehet értékelni. Tényként azt állapíthatjuk meg, hogy az új tanrenddel 2008 szeptemberétől a dániai hungarológia oktatás beágyazódott az újonnan létrehozott Kelet-Európa Tanszékbe, és regionális tanulmánnyá értékelődött át – követve a globalizálódás hatásának megjelenését a dán bölcsészkarokon, miszerint a regionális tanulmányok szolgálják majd jobban az interkulturális misszió feladatait felvállaló szakemberképzést.

Ez a tanulmány – bár tartalmazott értékelő mozzanatokot - inkább tényfeltáró jellegű, és a regionális tanulmányok, az interkulturális kompetencia és a nyelvtanítás viszonyát nem kívánta a maga összetettségében megvitatni. Ez egy másik tanulmány tárgya lesz.

Irodalom

- Byram, Michael 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters. Clevedon
- Brislin, R. W. (ed.) 1990. *Applied Cross-Cultural Psychology*. Sage. London
- Horváth Judit 2007. A magyar nyelv és kultúra kutatása és tanítása Dániában. Volume II. In: *Nyelv, nemzet, identitás: A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus nyelvészeti előadásai*. Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Budapest. 35–41.
- Kramsch, C. 1993b. Language study as border study: Experiencing difference. *European Journal of Education*. 28 (3). 349–358.
- Mullen, E. J. 1992. *Foreign language departments and the new multiculturalism*. *Profession* 92, MLA Publications. New York. 54–58.

Csire Márta¹–Seidler Andrea²

HUNGAROLÓGIA AUSZTRIÁBAN: OKTATÁS ÉS KUTATÁS A BÉCSI EGYETEMEN

Az utóbbi években felélénkültek a szakmai viták a hungarológia fogalmának újradefiniálásáról mind a magyarországi, mind a külföldi szakemberek körében. Ennek szükségessége vitathatatlan, hiszen a fogalom tartalmának újra történő meghatározása segíthet a hungarológia új helyének kijelölésében az egyéb diszciplínák között, ill. velük együttműködve. A 2006-os jyvaskyläi hungarológiai kongresszus óta a hungarológia mibenlétéről és feladatairól továbbra is folyik a szakmai együttgondolkodás és vita.

A hungarológia fogalmának és feladatainak meghatározásában a különböző oktató- és kutatóhelyeket képviselő szakemberek véleménye az alábbi pontokban megegyezik:

a hungarológia

- interdiszciplináris;
- külföldön művelt magyarságtudomány³, amelynek célcsoportját a nem magyar anyanyelvű külföldiek alkotják;
- kultúrák találkozásának, dialógusának és kölcsönhatásának vizsgálata, ezáltal egyfajta állandó változás jellemzi;
- nem szűkíthető le a magyar mint idegennyelv oktatására;
- elsősorban a bölcsészettudományokat foglalja magában, de bármely más tudományág (földrajz, kémia stb.) is beletartozhat a hungarológiába, amennyiben az adott témát magyar vonatkozásain keresztül közelíti meg;

¹ Csire Márta, magyar lektor a Bécsi Egyetem Európai és Összehasonlító Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének Finnugor Tanszékén, marta.csire@univie.ac.at

² Seidler Andrea, a Bécsi Egyetem Európai és Összehasonlító Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének vezetője, a Finnugor Tanszék irodalomprofesszora, andrea.seidler@univie.ac.at

³ Tuomo Lahdelma felfogása szerint kizárólag a külföldiek által végzett magyarságtudományi kutatások értendők a *hungarológia* fogalma alatt.

- a jövő hungarológiája az ún. *Hungarian Studies* programok felé mutat, amelyek bármilyen tanulmányokba integrálhatóak és kreditálhatóak;
- minden országban kissé másként definiálható, nem kell s lehet egységesíteni;
- a külföldi hungarológiai oktatóhelyeknek oktatási és kutatási tevékenységet egyaránt kell folytatniuk;
- a hungarológia fejlődésének meghatározó feltétele a nemzetközi együttműködés az oktatásban és a kutatásban (Fischer 2002; Európai Utas 2006).

Ha ezeket a kritériumok végigtekintjük, elmondhatjuk, hogy a bécsi hungarológia mindegyiknek kivétel nélkül megfelel. Az alábbiakban ezt a hungarológiai tevékenységet kívánjuk bemutatni részletesebben.

A Bécsi Egyetem Finnugor Tanszékének múltja és jelenlegi helyzete

A Bécsi Egyetem Finnugor Intézetének alapításáról 1974-ben döntött a Bécsi Egyetem, az intézet vezetőjévé pedig Rédei Károlyt, a nemzetközileg is elismert finnugor-kutató nyelvészprofesszort neveztek ki. Rédei nyugdíjba vonulása után 2000-tól az intézet (jelenleg tanszék) Johanna Laakso nyelvészprofesszor irányítása alatt működik.

A Finnugor Intézet 1974-től 2004-ig a Bécsi Egyetem *önálló intézete* volt, majd a 2004-ben lezajlott egyetemi integráció során három másik volt intézettel együtt egy nagyobb intézet egyik tanszékévé (*Abteilung*) vált. Ezen intézet elnevezése: *Európai és Összehasonlító Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet/Institut für Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft*. Az intézetbe tartozó további tanszékek: Skandinavisztika Tanszék, Néderlandisztikai Tanszék, Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék.

Az *integráció* nem korlátozta vagy szűkítette a tanszék tevékenységét, ellenkezőleg: hatékony és pozitív együttműködési lehetőségeket eredményez a társtanszékekkel, pl.: közös szemináriumok/előadások meghirdetése, közös rendezvények, kiadványok. Így az összehasonlító irodalomtudományi tanszék előadásainak tematikájába bekerülnek magyar irodalommal foglalkozó előadások, ill. a tanszékek közösen szélesebb tematikájú kurzusokat tudnak meghirdetni, amelynek eredménye, hogy más intézetek és tanszékek hallgatói is felveszik és látogatják ezeket az órákat. (Közös előadássorozat volt pl. *Az erotika az irodalomban* a 2006/07-es tanévben ; a 2008/09-es tanévre tervezett előadássorozat a filmmel foglalkozik.)

A tanszék továbbra is a finnugor elnevezést viseli, ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy a hungarológia (a fennisztikával együtt) nem a finnugor összehasonlító nyelvtudományi stúdiumokba ágyazódik be, ahogy a 80-as évek gyakorlata mutatta, hanem a finnugor nyelvészet kereteiből kilépve önálló diszciplínaként működik.

A tanszéken folyó oktatás

Választható szakok

A Finnugor Tanszéken jelenleg felvehető szakok a következők:

- *hungarológia bachelor* (6 szemeszteres képzés), *hungarológia master* (4 szemeszteres képzés);
- *fennisztika bachelor* (6 szemeszteres képzés), *finnugor nyelvtudomány master* (4 szemeszteres képzés);
- *magyar tanári szak* (1982 óta; egyelőre a régi curriculum szerint folyó 10 szemeszteres, egységes képzés. Az új Bologna-folyamat szerint átstrukturálendő új tanári szak curriculumáról jelenleg viták folynak az egyetemen belül, de az új tanszerterv kidolgozása már folyamatban van;
- *doktori tanulmányok* nyelvészetből és irodalomból (min. 4 szemeszter). Az egyetem meg kívánja tartani a jelenlegi *Doktorvater/Doktormutter*-rendszeren alapuló doktori képzést, bár kis doktori iskolák jelenleg is működnek és fognak működni.

A jelenleg még futó, a bolognai típusú képzési rendszernek megfelelő bachelor–master képzést 2003 őszén indították be a tanszéken. Ezeket a programokat 2008. október 1-jétől egy átdolgozott változat váltja majd fel, amely 150 kreditpontos maior és 30 kredites, szabadon választható minor szakból áll. Az új master-program pedig 120 kreditpontos képzés lesz.

A régi BA/MA programok kifutásához három és fél ill. két és fél év áll rendelkezésre.

Az oktatással kapcsolatosan szeretnénk hangsúlyozni, hogy a tanszék Ausztriában az egyetlen *hungarológia bachelor* és *master* szakkal rendelkező, ill. magyar nyelvterületen kívül az egyetlen, *magyar szakos tanárokat* képző felsőoktatási intézmény. [Magyar tolmács- és fordítóképzéssel a bécsi egyetem *Fordítástudományi Központja* (Zentrum für Translationswissenschaft) és a grazi egyetem *Alkalmazott és Elméleti Fordítástudományi Intézete* (Institut für theoretische und angewandte Translationswissenschaft) foglalkozik].

A tanszék a tanárképzésen keresztül részt és felelősséget vállal a burgenlandi magyar népcsoport nyelvének megőrzésében, és tanárokat képez az ausztriai magyar mint idegennyelv oktatáshoz.

A Bécsi Egyetem (a magyarországi felsőoktatáspolitikával ellentétben) nem kívánja korlátozni a *master* képzésben résztvevő hallgatók számát; amennyiben a *bachelor* szintű képzés után valaki folytani akarja a tanulmányait, lehetőséget kap rá.

Személyi feltételek

A tanszéken az oktatást jelenleg a Bécsi Egyetem főállású munkatársaként két nyelvészprofesszor, két irodalomprofesszor, egy magyar, egy finn és egy észt lektor látja el. További óraadók oktanak bizonyos nyelvészeti, irodalmi, kultúrtörténeti, mé-

diahasználati és didaktikai (tanári szak) tárgyakat, továbbá finn és észt nyelvet. Bilatális szerződések keretében minden tanévben két szemeszteren át magyar irodalom vendégprofesszor is tanít a tanszéken, finn vendégprofesszor pedig minden tanévben egy szemeszterre érkezik. Ezenkívül a nemzetközi csereprogramoknak köszönhetően külföldi vendégtanárok előadásai is biztosítják a tanszék tantárgykínálatának sokrétűségét és változatosságát.

Hungarológia – kinek?

A bécsi hungarológia speciális, kedvező helyzetben van, hiszen Magyarország elérhetősége/közelsége miatt intenzívek a két ország (különösen a nyugat-magyarországi régió) közötti kapcsolatok. A 2004-es EU-csatlakozást követően hirtelen megnövekedett az érdeklődés a magyar nyelv és a hungarológiai stúdiumok iránt, s a hallgatói létszám is jelentősen megugrott. Megnőtt a hallgatói mobilitás is: Magyarországról is szép számmal járnak át hallgatók s választják a Bécsi Egyetemet a továbbtanuláshoz, ill. az osztrák hallgatók is többet és szívesebben utaznak Magyarországra résztanulmányokra.

A tanszék hallgatóinak összetétele meglehetősen heterogén. Vannak köztük:

- német anyanyelvű osztrák hallgatók [motivációjuk részben személyes vagy a magyar kultúra iránti érdeklődés. Sokszor valamely főszak mellé mellékszakként (politológia, publicisztika, jog, orvos stb.) veszik fel a hungarológia stúdiumot vagy annak egy részmodulját];
- magyar anyanyelvű, Magyarországon érettségizett hallgatók, akik egyetemi tanulmányaikat Ausztriában kívánják elvégezni;
- magyar anyanyelvű, a határokon túli kisebbségek valamelyikéhez tartozó hallgatók (Erdély, Szlovákia, Vajdaság);
- Ausztriában élő (már ott született vagy kisgyermekkorában Ausztriába került) migráns szülők (akik általában munkavállalás céljából érkeztek Ausztriába) gyermekei, akik kisgyermekkorukban kerültek Ausztriába, vagy már itt születtek. Ezek a fiatalok másod- vagy harmadgenerációs, a magyar nyelvet származásnyelvként beszélő hallgatók, és a hungarológiát vagy a magyar tanári szakot a nyelvmegtartás miatt választják. Pozitív változás figyelhető meg ezzel kapcsolatban a szülők nyelvhez és kultúrához való viszonyulásában: céljuk – az '56-os menekültek többségével ellentétben – már nem az asszimilálódás és a nyelv feladása, hanem az integráció a nyelv megtartásával. Ez egyben a magyar nyelv presztízsének jelentős növekedését is jelenti;
- végül a burgenlandi magyar népcsoport képviselői (amely szintén heterogén csoport, hiszen közöttük is vannak Burgenlandban letelepült másod-, harmadgenerációs migráns gyermekek).

Az oktatás és a hallgatók heterogenitása – problémák

A következőkben néhány problémára szeretnénk felhívni a figyelmet, amely a hallgatók összetételének heterogenitásából adódhat.

Nyelvoktatás: a nyelvoktatás során, ha minden célcsoportnak meg kívánnánk felelni, a magyar nyelvet idegen nyelvként és anyanyelvként is kellene oktatni. Továbbá a kétnyelvű hallgatók számára speciális nyelvoktatásra volna szükség, amely az anyanyelv és az idegen-nyelv oktatásának módszertanát ötvözi.

A nyelvi lektor számára a legnagyobb problémát a különböző szintű nyelvtudások, a különböző nyelvi kompetenciák, a különböző tanulási stratégiák és tanulási célok jelentik. A csoportbontás sajnos anyagi kérdés: nincs anyagi keret magasabb óraszámra, így minden hallgató számára ugyanazok a nyelvi órák állnak rendelkezésre.

Irodalomtudomány és művelődéstörténet, kultúratudomány: ezeken a területeken a legnagyobb problémát a műveltségi háttér heterogenitása jelenti. A magyarországi érettségivel rendelkező diákok számára előny a nyelvtudás és a magyar irodalomban, történelemben, kultúrtörténetben való jártasság. Ők ugyanakkor nemzeti diszciplínaként tanulták ezeket a tárgyakat, s rendkívül nehezen váltanak szemléletet. Hiányos német nyelvtudásuk miatt gyakran problémát jelent számukra a német (vagy egyéb idegen) nyelvű (szak)irodalom olvasása.

Az osztrák hallgatók nehézsége: nagy hátrányt kell behozniuk az olvasottságban és a kultúrtörténetben, továbbá a megfelelő szintű magyar nyelvtudás megszerzése is kemény munkát jelent számukra. Ugyanakkor ők rendelkeznek azzal a szemléletmóddal, amely a hungarológia sajátossága: kívülről, egy másik kultúra szempontjából vizsgálni a magyar tematikákat.

A nyelvtudomány talán a legkevésbé problematikus terület ebből a szempontból. Bár a tanárképzés során különösen nagy hangsúlyt kell fektetni az anyanyelvű tanárjelöltek felkészítésére, hogy anyanyelvük rendszerét az idegennyelv-oktatás szemszögéből vizsgálják.

A tanszéken folyó kutatások

A tanszéken folyó kutatásokat az interdiszciplinaritás, a nemzetközi együttműködés, a modern nemzetközi tudományos kutatási módszerek átültetése és alkalmazása jellemzi. Ez rendkívül fontos, hiszen így a hungarológiai kutatások nemzetközi tudományos kontextusba helyezhetők. Néhány kutatási súlypont: a gender az irodalomban és a nyelvben, többnyelvűség, kisebbségi nyelvhasználat, kulturális kapcsolatok a magyar irodalom- és kultúrtörténetben, nyelvi kontaktusok, történeti és összehasonlító finnugor nyelvtudomány.

A tanszéken folyó kutatási tevékenységek közül itt most a legfontosabb projekteket szeretnénk kiemelni. Az *Osztrák Kutatási Alap (Österreichischer Forschungsfond)* által finanszírozott projektek jelentősége, hogy doktoranduszok és projekt munkatársak is dolgoznak bennük, ami egyben kis szakmai műhelyek létrejöttét is jelenti.

Nyelvészeti projektek

Burgenlandi nyelvészeti terepgyakorlat

A 2004/05-ös tanévben a tanszék hallgatói tanáraik vezetésével szociolinguisztikai terepgyakorlaton vettek részt. Nyelvhasználati interjúkat készítettek felsőőri magyar ajkú adatközlőkkel. A projektet többek között az Osztrák-Magyar Akció Alapítvány finanszírozta.

Magyar–német kontaktnyelvészeti adatbázis

Szintén az Osztrák–Magyar Akció Alapítvány segítségével valósult meg 2006-ban az a projekt, melynek során elkészült a Felsőőrött gyűjtött interjúk transzkriptója és digitális formában történő közreadása. Az anyagokat regisztráció után kutatási célokra lehet felhasználni.

A tagadás tipológiája az obi-ugor és szamojéd nyelvekben

2008. május elsejével indult el az az Osztrák Kutatási Alap által finanszírozott hároméves projekt, amely az obi-ugor és a szamojéd nyelvek tagadásának vizsgálatát, leírását és tipológia osztályozását tűzte ki célul. Emellett a vizsgált nyelvekből elektronikus formában közreadott szövegmutatványok is készülnek, melyeket további kutatásokhoz is fel lehet használni.

Az uráli nyelvek tipológiai adatbázisa

A tanszék részt vesz abban a 2008 őszén induló többéves nemzetközi kutatási projektben, amely az uráli nyelvek tipológia adatbázisát hivatott létrehozni.

Irodalomtudományi projektek

A Preßburger Zeitung repertórium

Egy néhány éve folyó projekt keretében készül a 18. századi *Preßburger Zeitung* (Pozsonyi Újság) cikkeinek repertórium. Ez egy adatbázis is egyben, melyben kulcsszavak, személy és helynevek alapján lehet keresni és információkat lekérni.

A német nyelv és kultúra befolyása a Magyar Királyságban

Szintén több éve zajló, a Bécsi Egyetem Germanisztikai Intézetével és a Szegedi Egyetem Régi Irodalom Tanszékével közös kooperáció. A kutatási tematikákat a projektben résztvevők közösen határozzák meg, s a kutatási eredményeket rendszeresen ismertetik konferenciákon ill. kötetekben publikálják.

Hungarus Digitalis - a nyelvről és a kollektív identitásról folytatott német nyelvű diskurzus a Magyar Királyságban 1740 és 1918 között

2006 őszén indult el az a nagyszabású, az Osztrák Tudományos Alap által finanszírozott projekt, amelynek célja olyan digitális forráskiadás, amelyen keresztül nyomontható és dokumentálható a különböző kollektív identitásmodellek kialakulása és fejlődése a XVIII. és XIX. században.

Kiadványok

A Finnugor Intézet sorozataként 1978 és 2001 között jelentek meg Rédei Károly szerkesztésében a *Studia Uralica* című sorozat kötetei. Majd 2004-ben az intézet (jelenleg tanszék) egy új kiadványsorozat alapításáról döntött, amelynek címe *Finno-Ugrian Studies in Austria*. A sorozatnak eddig három kötete jelent meg, egy jelenleg nyomdában van.

2001 őszén indította útjára az akkori intézet a saját elektronikus szakmai folyóiratát, a *WEB-FU*-t, amelyben rendszeresen jelennek meg változatos tematikájú tanulmányok, amelyek kapcsolódnak a tanszék tantárgyínálatához és az oktatók kutatási területeihez.

Nemzetközi együttműködés az oktatásban és a kutatásban

Az intézmény nemzetközi együttműködései elsősorban két nemzetközi program keretén belül valósulnak meg: ezek az *Erasmus* és a *CEEPUS* programok.

A tanszéknek 8 európai egyetemmel közösen létrehozott Erasmus-hálózata van, amelynek keretén belül évente négy vendégtanár oktat Bécsben, s aktív a hallgatói mobilitás is. Ezek az intézmények a következők: Hamburgi Egyetem Finnugor/Uralisztikai Intézet, berlini Humboldt Egyetem Hungarológiai Szeminárium, Jyväskyläi Egyetem Hungarológiai Intézet, Párizsi Egyetem III Hungarológiai Intézet, Padovai Egyetem Finnugor Intézet, Tartui Egyetem Finnugor Tanszék, Debreceni Tudományegyetem Finnugor Tanszék, ELTE Történelmi Intézet (Budapest). A tanszék Erasmus-kapcsolatainak száma (elsősorban a hallgatói mobilitást támogatására) a következő tanévtől további magyarországi és finnországi társtanszékekkel kötött szerződéseknek köszönhetően bővül.

A CEEPUS (Közép-Európai Diák- és Tanárcsere Hálózat) program keretében szintén a tanári és hallgatói mobilitást támogatjuk és biztosítjuk. A CEEPUS programban résztvevő partneregyetemek a következők: Szegedi Tudományegyetem, Újvidéki Egyetem és Pozsonyi Egyetem.

Feltétlenül meg kell említenünk, hogy a kisebb, bilaterális tudományos és oktatási projektekhez jelentős támogatást nyújt az *Osztrák–Magyar*, illetve az *Osztrák–Szlovák Akció Alapítvány*. Segítségükkel konferenciák, kiadványok, magyarországi, illetve szlovákiai egyetemekkel közösen meghirdetett órák, továbbá a több mint 15 éve folyó osztrák és magyar hallgatók számára megrendezett osztrák–magyar nyári egyetem (*Sommerkolleg*) valósulhat meg.

Irodalom

- Európai Utas 2006. Végeredmény vagy kiindulópont? Kerekasztal-beszélgetés a hungarológiaiáról. In: *Európai Utas* 16 (2006) 2–3. Európai Utas Alapítvány. Budapest. 130–141. (<http://www.hhrf.org/europaiutas/6364/130-141.pdf>)
- Fischer, Holger 2002. Hungarologie–Entwicklungen, Probleme, Perspektiven. In: Lahdelma, T.–Jankovics J.–Nyerges J.–Laihonen, P. (szerk.): *Hatalom és kultúra*. Plenáris előadások & Kerekasztal vitaindítók V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus (Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10.). Jyväskylä.

Tóth Szilárd*

TERRA INCOGNITA

avagy

a lettországi magyaroktatás eredményei és kilátásai

Előzmények**

A magyar államiság ezer éve című, 2001-ben a Lett Egyetemen (lettül: *Latvijas Universitāte*) megrendezett konferencia előadásait tartalmazó kötetben ezt olvashatjuk a rigai finnugor szakról: „A Finnugor tanulmányok bakkalaureuszi program B részének kötelezően választható tantárgyai közé felvették a magyar nyelvi kurzust, ami 8 kreditpontot ér. Valójában a programunk, sajnos, ilyen kurzust nem nyújt a hallgatók számára, és egyetlen lett felsőoktatási intézményben sem lehet magyar nyelvet tanulni.” (Krautmane 2002: 61-62).

A magyaroktatás elvi előfeltételei voltaképpen a tárgynak a tantervbe történő beemelésével megteremtődtek. A hungarológia-oktatás tényleges bevezetése 1999-ben körvonalazódott, amikor a Tartui Egyetem magyar lektoraként hungarológiai témájú vendégelőadás-sorozatot tarthattam a rigai finnugor szakos hallgatóknak.

Az első rendszeres magyarórától 2008-ig

A mindössze négyéves múltra visszatekintő rigai egyetemi magyaroktatásnak mind-
eddig nem volt visszhangja Magyarországon. A Lett Egyetem kiadványsorozatában
2006-ban megjelent finnugrisztikai tanulmánykötetben olvashatjuk a szűkszavú
közlést: „Tóth Szilárd magyar doktorandusz a 2003/2004-es tanév tavaszi félévében
a Lett Köztársaság Oktatási és Tudományos Minisztériuma és a Magyar Köztársaság
Oktatási Minisztériuma munkaterve keretében magyar nyelvi kurzust tartott és tu-
dományos munkát végzett a Lett Egyetem Modern Nyelvek Karán” (Kalnača 2006:
12; az én fordításom. – T. Sz.). Ekkor kezdődött a tényleges magyaroktatás, a tan-
rend szerint heti két órában. Mivel azonban az oktatás ilyen alacsony heti óraszám-
ban nem tűnt célszerűnek, a szemináriumokat tömbösítettük. A magyar nyelv máig

* Tóth Szilárd a Tallinni Egyetem doktorandusza, a cikk írásakor a Lett Egyetem magyar-
tanára és MÖB-ösztöndíjas kutatója

** Köszönet illeti a Magyar Ösztöndíj Bizottságot és a Lett Egyetemet a 2003/2004-es és a
2007/2008-as tanév tavaszi félévében biztosított kutatói ösztöndíjért.

érvényben lévő tantárgyleírását is akkor dolgoztam ki, amely azonban ma már frissítésre, sőt alapos átdolgozásra szorul.

A tanterv legközelebb két év múlva, 2006-ban tette volna lehetővé a magyar nyelv oktatását, amelyre azonban személyi feltételek hiányában csak 2008-ban került újra sor: a 2007/2008-as tanév tavaszi szemeszterében 2004-hez hasonló keretek között újra meghirdettem a kurzust. Ekkor 16 hallgató vette fel a magyar nyelvet. Közülük tizenöt tanul finnugor, egy pedig közgazdaság szakon. Nemzetiségi, illetve anyanyelvi megoszlásuk nagyjából tükrözi a lettországi nyelvi/nemzetiségi viszonyokat: 10 lett nemzetiségű hallgatóra 6 orosz jutott (amennyiben egyáltalán politikailag korrekt a hallgatók nemzetiség szerinti, nem önbevalláson alapuló besorolása). Az egyik lett hallgató félig észt származású, ami nyilván hozzájárult a szakválasztáshoz.

A lettországi finnugor szakos oktatásba eleddig tehát mindössze két félév erejéig sikerült integrálni a magyar nyelvet. Ez önmagában kevésnek tűnhet, azonban figyelembe véve, hogy a balti állam finnugrisztikája születése óta gyakorlatilag három balti finn nyelv (nevesül a finn, az észt és a lív) oktatására és kutatására korlátozódik, mégis figyelemre méltó eredmény.

A rigai finnugor szak

Kersti Boiko, a lív és az észt nyelv, valamint a lett helynevek kutatója, a rigai finnugor szak megalapítója és első igazgatója 2002. november 15-ig vezette a szakot. A 2003-as tavaszi félévben Tiit-Rein Viitso professzor, a Tartui Egyetem balti finn tanszékének vezetője, jelenlegi professzor emeritusa vállalta el a balti finn nyelvészet oktatását. 2003. március 1-je óta a baltista Andra Kalnača látja el a szak igazgatói feladatait. A Lett Egyetemen nincs külön finnugor tanszék, a szak a Kontrasztív Nyelvtudományi és Fordítási Osztályhoz (lettül *Sastatāmās valodniecības un tulkošanas nodaļa*) tartozik.

A szakon az 1995/1996-os tanév óta folyik az eleinte kétévente felvehető, 4 éves BA képzés. A 2006/07-es tanévtől kezdve évente indul finnugor szak. 1999-ben 6, 2001-ben 5, 2003-ban 10, 2004-ben 1, 2005-ben pedig 9 hallgató végzett (Kalnača 2006: 9).

Nyelvük oktatására a finnek felettébb nagy figyelmet fordítanak: már az 1991–1992-es tanév óta a helsinki CIMO (Centre for International Mobility) által kiküldött lektor tanít Rigában (Boiko 1999: 211, Krautmane 2005: 111), a 2008-as tavaszi félév végéig Lasse Juhani Suominen személyében. Egyes szaktárgyak tanítására hosszabb-rövidebb időre vendégtanár érkezik Finnországból. A finnoktatásból egy szemeszter erejéig finn gyakornokok is kiveszik a részüket. Maga a Lett Egyetem is finanszíroz egy anyanyelvi finntanári állást, amit a 2008-as tavaszi félév végéig Sui Levonen tölt be. A szak többi óráját helyi oktatók tartják, például Ērika Krautmane és Urve Aivars (észt nyelv), Marija Butikova (finn nyelv), Valts Ernštreits (lív nyelv), Ojārs Bušs (finnugrisztika, onomasztika), Janīna Kursīte (folklór), Andrejs Vasks (régészet), Iriša Priedīte (néprajz), Renāte Blumberga (lív kultúrtörténet) és mások.

A hallgatók gyakran töltenek egy-egy félévet Észt- és Finnországban. Tudomásom szerint eddig csupán egy rigai finnugor szakos hallgató folytatott hungarológia szakos tanulmányokat Magyarországon (a Balassi Bálint Intézetben).

A rigai finnugor szak tantárgyai három csoportra oszlanak:

- „A”: kötelező kurzusok;
- „B”: a szak által kínált órák közül választható kurzusok;
- „C”: az egyetem más szakjainak kínálatából választható kurzusok.

A magyar nyelv – mint fentebb említettük – „B” kurzusnak számít és ma 2 kreditpontot ér, ami az európai rendszer (ECTS) szerint 3 pontnak felel meg.

A rigai nyelvi helyzet

Habár Lettország hivatalos nyelve a lett, és a főváros cég- és utcanévtábláinak túlnyomó többsége kizárólag lett nyelvű, az ország számos régiójában – köztük a fővárosban is – az élőbeszédben és a magáncégek nem hivatalos nyelvhasználatában az orosz nyelv dominál. A hivatalos ügyintézés nyelve elvileg a lett, de – személyi feltételek miatt – például a rendőrségnél és a katonaságnál sem sikerült 100%-osan bevezetni az államnyelvet (Baltaiskalna 2002: 90). A nemzetiségi statisztika 42,6% orosz és 42,3% lett fővárosi lakost mutat ki, ehhez azonban hozzájárul 10,6% egyéb szláv, valamint még 4,5% közelebről meg nem határozott nemzetiségű lakos (Rīga s.a.: 26), akiknek nagy része az orosz nyelv beszélőinek táborát erősíti. A hirdetések gyakran nem is két-, hanem inkább vegyes nyelvűek. Néhol felbukkannak latin betűs orosz (!) feliratok is. A nyelvválasztás sokszor szituatív. Semmiképp nem akarom a rigai nyelvi helyzetet dramatizálni, de előfordul, hogy a megszólítottban megütközést vált ki, ha nem az anyanyelvén szólítják meg. Olyan jelenség is megfigyelhető, hogy a párbeszéd megkezdése előtt a felek megpróbálják eltalálni a partner anyanyelvét. Ez főképp a kiszolgáló személyzetre jellemző, hiszen a cégeknek elemi érdekük, hogy a vevő kedvében járjanak. Eladóktól hallottam nemegyszer a *tessék* kifejezést kódváltással gyorsan egymás után lettül és oroszul:

(1) *Lūdzu, пожаљуйста!*

A tanítás nyelve(i)

A lettországi magyaroktatásban a kontrasztív szemlélet érvényesül. A tanítás nyelve a rigai nyelvi helyzetnek, valamint a finnugor szak jellegzetességeinek megfelelően az éppen megszólalók anyanyelvétől, nyelvtudásától, szakjától és évfolyamtól függően variálódott. Az orosz ajkú diákok általában kitűnően beszélnek az államnyelvet, és a lett hallgatók többsége is tud oroszul. Nem volt ritka az olyan szituáció, amikor a tanár a kérdést magyarul tette fel, majd megismételte angolul, észtül, oroszul vagy lettül, amire is ez egyik hallgató oroszul, a másik lettül, a harmadik pedig finnül válaszolt, de a kérdéses grammatikai terminust valamelyik másik nyelven mondta. Gyakori volt tehát a kódváltás mondat közben is, aminek eredményeképp

pen sokszor alakult ki mulatságos helyzet. Nemzetiségi konfliktust egyszer se lehetett érezni, azonban jól kivehető volt a csoportban „az oroszok dominanciája”, a letteknél sokkal nagyobb aktivitása. Figyelembe véve azt, hogy az ilyen jellegű tényeket rendkívül nehéz mérni, objektíven kimutatni, főleg pedig veszélyes belőlük bármilyen következtetést levonni, nem is szoltam volna erről a benyomásomról, ha az egyik külföldi kollégával a kérdés nem került volna szóba és nem számolt volna be ő is az enyémmel teljesen megegyező tapasztalatairól.

A magyaróra nemcsak a gyakran használt észti, illetve finn nyelven keresztül illeszkedett szervesen a finnugor szak fő nyelveihez: finn és észti példák gyakran szolgálták összehasonlítási alapul nyelvünk jelenségeinek megvilágításához.

A magyar nyelv finnugor alapjaira, valamint szláv és német elemeire való rendszeres utalás egy kissé megkönnyítette a magyar lexika elsajátítását, amire nagy szükség volt, hiszen a közismerten bonyolult magyar grammatika ezúttal is megizgaztatta a hallgatókat. Itt említendő meg, hogy az indoeurópai – azon belül is balti – eredetű lett nyelv a szláv nyelvek közé tartozó orosz nem túl távoli rokona, és részben az évszázadok folyamán elszenvedett intenzív balti finn és német areális hatás eredményeképpen mutat fel a közeli rokon litván nyelvtől sok szempontból eltérő vonásokat.

A birtokos személyjelek tanítása során sokat segített a finn nyelv, amíg a magyar nominális mondatok megértésében az orosz szolgált mankóként (1. még a 9. példamondatot).

Tankönyv és vizsga

Magyartanári munkám során a Lett Egyetemen használtam először Jónás Frigyes ma már hiánycikknek számító, 1992-ben megjelent tankönyvét. A *Magyar nyelv külföldieknek* azért bizonyult jó választásnak, mert egyrészt a nyelvtant szemléletesen, nemzetközi terminusok segítségével, ugyanakkor egyszerűen, példákon keresztül is magyarázza, másrészt, mert könnyen érthető, „testre szabott” nyelvet oktat, ami az agglutináló magyar esetében különösen fontos. Fénymásolt grammatikai táblázatok is segítettek a finn és az észti nyelv után is bonyolultnak tűnő magyar paradigmák elsajátítását. Az órákat videofilmek is színesítették. Referátumaikat a hallgatók *A magyar államiság ezer éve* című, fent idézett kétnyelvű kötet alapján készítették.

A lettországi magyaroktatást nagyban elősegítik a szombathelyi Uralisztikai Tanaszék műhelyéből kikerült lexikográfiai munkák, mégpedig a lett–magyar zsebszótár (Nitiņa 2004) és a lett–magyar társalgási zsebkönyv (Klëvere 2000), amelyek a szak könyvtárában ugyan megvannak, de nem elegendő példányban.

Az írásbeli vizsga eredményei remélhetőleg ösztönzően hatnak a hallgatókra: a 6 db 10-es és 2 db 9-es mellett 8 db 8-as született. (A lettországi rendszerben a legjobb osztályzat a 10-es.)

A vizsgadolgozatok hibaelemzésének tanulságai

A vizsgadolgozatoktól vett hibás alakokat a továbbiakban csillaggal (*) jelölöm. A fonetika szintjén a magánhangzók hosszúsága és minősége általában gondot okozott.

Hosszú vokális helyett rövid:

(2) *Ausztriában* > **Ausztriaban*

Rövid vokális helyett hosszú:

(3) *professzor* > **professzór*

A dolog pikantériája, hogy a lett ugyanúgy ismeri a vokális fonémák kvantitásopozícióját, mint a magyar, vagy akár a finn és az észti.

A finnből is ismert magánhangzó-illeszkedés figyelmen kívül hagyása párhónapos nyelvtanulás után talán nem meglepő:

(4) *finniül* > **finnul*

Arra a jelenségre, hogy nem csak az anyanyelv (L1) hat az idegen nyelvi transzferképességre, hanem a kronológiailag az anyanyelv és az adott idegen nyelv között elsajátított nyelv(ek) (L_n) is, mind a helyesírás, mind pedig a szintaxis terén találunk példákat.

Helyesírási példák:

(5) *Lettország X észti Läti* > **Lätország*

(6) magyar <cs> > angol <ch>: **macbkam*

A mondattan terén a legtipikusabb hiba a névszói állítmány névszói-igei állítmánnyal való helyettesítése:

(7) *Ő ötéves.* > **Ő öt éves van.*

(8) *Anya tanár.* > **Anya tanár van.*

Érdekes módon az ellentéte is előfordult:

(9) *Szorgalmas és jó lány vagyok.* > **Én szorgalmas és jó lány.*

A magyar létige használatát nemcsak a szabályok bonyolultsága miatt igen nehéz elsajátítani, hanem azért is, mert a lett, az észti és a finn nyelvben a germán-balti szintaxis szabályai szerint ezekben az esetekben ki kell tenni a kopulát, az oroszban azonban – jelen idejű, kijelentő módú mondatokban – a létige éppen hogy felesleges. A (9) példamondatban a hallgató mintha az orosz mondattant követné, pedig lett anyanyelvű – vagy talán csak a harmadik személyű nominális szabályt alkalmazta analogikusan az 1. személyre?

„Örököző téma a névelőhasználat” – írja Nagy Imre Csaba oroszországi magyar lektori tapasztalatai alapján. „Mivel ez a szófaj az oroszban hiányzik, a hallgatóknak nagy nehézséget jelent a helyes használatuk” (Nagy 2007: 128). A megállapítás a lettre, de a finnrre és az észtre is igaz, hiszen ezek a nyelvek – a germán hatásnak kitett nyelvemlékektől eltekintve – szintén nem ismerik a névelő kategóriáját. Példák a névelő elhagyására:

(10) *Szeretem a macskát.* > **Én szeretem macskat.*

(11) *A Duna nagy folyó.* > **Duna nagy folyó.*

Példa a felesleges használatra:

(12) *Budapest szép város.* > **A Budapest szép város.*

A dékáni–nagyköveti találkozó

A 2008-as tavaszi félév kiemelkedő eseménye volt az 1848-as forradalom és szabadságharc 160. évfordulójának megünneplése, melyre március 10-én a Visval a iela 4a sz. alatti épület Kanadai auditoriumában került sor. Erre a napra készült az egész csoport egy hónapon át. A Himnusz eléneklése és a Nemzeti dal elszavalása (mindkettő magyarul!), a Petőfit bemutató angol nyelvű kiselőadás, a hallgatókból álló magyar népdalkórus és a finn lektorok fellépése felejthetlenné tette a rendezvényt, amelyen részt vett Dr. Mohácsi István rigai magyar nagykövet és Dr. Dávid Gyula, a Tallinni Magyar Intézet igazgatója is.

A magyar vendégeket fogadta a kar dékánja, Dr. Edgars Ošiņš. Mint a találkozón elhangzott, a tanterv megváltoztatása, valamint más szakok és karok hallgatóinak a magyaroktatásba történő bevonása esetén a magyarórákat gyakoribbá lehetne tenni, és erre mindkét oldalon megvan az elvi szándék. A Magyar és a Lett Köztársaság bilaterális oktatási egyezményében rögzíteni kell a Lett Egyetemet mint hivatalos magyar lektori helyet, figyelembe véve, hogy Magyarországon régóta működik lett lektorátus. Ebben az esetben a Balassi Intézet vendégoktatót tudna kiküldeni Rigába.

A magyaroktatás kilátásai

A találkozó óta lépéseket tett a magyar lektorátus ügyében elkötelezett magyar nagykövet és a Tallinni Magyar Intézet igazgatója is.

A 2008/2009-es őszi félévben nagy valószínűséggel nem lesz magyaroktatás a Lett Egyetem Modern Nyelvek Karán, annak ellenére sem, hogy a hallgatók nagy érdeklődést mutatnak a magyar nyelv iránt, és ezt demonstrálták is a szak és a kar vezetése, valamint a magyar külügyi és kulturális diplomácia képviselői előtt. A szükséges feltételek megteremtését az idő rövidsége miatt sem a kétoldalú oktatási munkatervtől, sőt valószínűleg a MÖB-től sem lehet várni.

Az oktatást átmeneti jelleggel hasonlóképpen lehetne megoldani, mint az jelenleg is folyik. Ehhez vagy a MÖB-nek kellene pótmeghirdetéssel ösztöndíj-lehetőséget biztosítania, vagy a bilaterális egyezményben rögzített ösztöndíjaidó lehetne meghosszabbítani, esetleg mindkettőt. Jelenleg a MÖB-nél évi három hónapos lettországi tudományos ösztöndíjra lehet pályázni, ami egy teljes félévi oktatás biztosítására sem elegendő. Ez a megoldás azért is célszerű lenne, mert tudomásom szerint az elnyert ösztöndíjak az utóbbi években nem merítik ki a rögzített keretszámokat.

Felvetődik a kérdés, hogy van-e értelme a rigai magyaroktatásért folytatott erőfeszítéseknek, ha az első vendégelőadásaim óta eltelt majdnem egy évtized alatt még csak azt sem sikerült elérni, hogy a finnugor szakosoknak legalább fakultatív tárgy keretében lehetőségük nyíljon a magyar nyelv rendszeres tanulására. Ha ugyanis akár csak egy félév is kimarad, a kezdő szintre eljutó diák tudása – és lelkesedése – könnyen megkophat, főképp akkor, ha tanulmányai folytatására nincs semmi garancia.

(Fél)megoldást jelenthetnek egyelőre a más rigai intézmények által meghirdetendő fakultatív magyar nyelvi kurzusok. Figyelemreméltó, hogy nyitott a magyar-oktatásra mind a Lett Egyetem nyelvi központja (*Valodu centrs*), mind pedig a Lett Kulturális Akadémia Nordisztika központja (*Latvijas Kultūras akadēmijas Nordistikas centrs*). A Lett Kulturális Akadémia már 2008 áprilisában meghirdette az őszi magyar nyelvtanfolyamot.

Az óraadói, majd pedig a lektori státusz megteremtése érdekében továbbra is számítunk a Magyar Ösztöndíj Bizottság, a Tallinni Magyar Intézet és a rigai magyar nagykövetség támogatására.

Irodalom

- Baltaiskalna, Daiga 2002. Soziolinguistische Funktionen der Sprache in Lettland. *Közép-Európa: egység és sokszínűség*. Szombathely. [Berzsenyi Dániel Főiskola].
- Boiko, Kersti 1999. Das finnisch-ugrische Bakkalaureus-Studienprogramm an der Lettischen Universität. 3/XXXV.
- Jónás Frigyes 1992. *Magyar nyelv külföldieknek (Alapfok)*. OMINYOM Bt. és ELTE TTK. Budapest
- Kalnača, Andra 2006. Somugru bakalaura studiju programma 10 gados. Finno–Ugric Bachelor Programme During the Decade. *Latvijas Universitātes raksti / Acta Universitatis Latviensis* 708. *Valodniecība. Somugristika / Linguistics. Finno–Ugristics*. Latvijas Universitāte. Rīgā.
- Klēvere, Inga 2000. *Lett–magyar társalgás. Latviešu-ungāru sarunu vārdnīca*. Savaria University Press. Szombathely.
- Krautmane, Ērika 2002. Finnugrisztika a Rigai Egyetemen. *A magyar államiság ezer éve. Ungāru valsts tūkstošgade. Folia Baltica 2*. Berzsenyi Dániel Főiskola. Szombathely.
- Krautmane, Ērika 2005. Somugristikas studiju iespējas. *Lībiešu gadagrāmata. Līvlist āggastrontōz*. [Rīga], Īpašu uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāts.
- Nagy Imre Csaba 2007. Magyar nyelv oktatása orosz anyanyelvűeknek a Szentpétervári Egyetemen. *THL*, 1–2. 124–129.
- Nītiņa, Daina 2004. *Lett–magyar kieszótár. Latviešu-ungāru vārdnīca*. Savaria University Press. Szombathely.
- Rīga*. [Rīga,] é. n. Rat der Stadt Riga..

Kong Kun-jü*

A MAGYARTANÍTÁS MÚLTJA ÉS JELENE PEKINGBEN

A magyartanítás 1961-ben indult a Pekingi Idegennyelvi Egyetemen (Beijing Foreign Studies University, BFSU). Abban az évben létesült a magyar tanszék, és kezdtük felvenni a magyar szakos diákokat. Az első magyar szakos csoportban 15 hallgató volt, akik az ország különböző részéről jöttek. Ötévi rendszeres tanulás után 1966-ban a hallgatók nagy sikerrel zárták az egyetemi tanulmányaikat. 1961-től a mai napig – egy néhány évig tartó megszakítás kivételével – folyamatosan van magyartanítás a BFSU-n, ahol immár több mint 250 magyar szakos hallgató fejezte be tanulmányait, akiknek többsége ezután különböző kormányhivatalokban talált munkát magának.

A Pekingi Idegennyelvi Egyetemen jelenleg 43 idegen nyelvet tanítanak, a nappali tagozatos hallgatók száma több mint 6000, rajtuk kívül pedig még kb. 1000 külföldi ösztöndíjas is tanul itt. Az úgynevezett nagy nyelvek, mint az angol, arab, francia, német, orosz, spanyol stb. külön-külön intézetekben működnek az egyetemen, míg a magyar, bolgár, lengyel, román, cseh, szerb és albán szak mindegyike a Kelet-európai Intézethez tartozik. (Ennek a jelenlegi neve *Európai Nyelvek és Kultúrák Intézete*, mert ma már itt nemcsak a kelet- és közép-európai országok nyelvét tanítják, hanem az észak- és dél-európai országok nyelvét is.) Jelenleg 15 szak működik az intézetben: az említetteken kívül van még finn, holland, görög, dán, ír, norvég, horvát és szlovák szak is.

A 60-as és 70-es években, vagyis a tervgazdaság időszakában a magyar szakos hallgatók fő feladata kizárólag a magyar nyelv és irodalom tanulása volt, a nyelvtanuláson kívül más ismeretek elsajátítását nem tartották igazán fontosnak. Ennek következtében a hallgatók magyar nyelvtudása igen magas szintű volt, ugyanakkor nem rendelkeztek más, például szakmai ismeretekkel. Ez azzal magyarázható, hogy egyrészt az akkori foglalkoztatási politikát az jellemezte, hogy a végzett hallgatók munkába állítását az állam vállalta, vagyis a hallgatóknak nem kellett törődni-

* Gong Konyu (magyarul írva: Kong Kun-jü), egyetemi tanár, Pekingi Idegennyelvi Egyetem Európai Nyelvek és Kultúrák Intézet, magyar tanszék; gongkuny@bfsu.edu.cn

ük a munkaerőpiac igényeivel, változásaival, az ahhoz szükséges alkalmazkodás nem volt szükséges számukra. Emiatt volt lehetséges, hogy figyelmük csupán a szaktárgyakra irányulhatott, kevésbé volt fontos számukra a magyar nyelven kívüli ismeretek megszerzése és elsajátítása. Másrészt az egyetemen is csak az idegen nyelveket és azok irodalmát tanították, a diákoknak nem állt módjában fakultatív tantárgyat választani. Ezért ismereteik szűkebbek voltak, látókörük némiképp korlátozottabb. De az akkori körülmények között a munkakeresésnél ez egyáltalán nem jelentett gondot a diákok számára.

A 80-as években aztán Kínában bevezették a piacgazdaságot, a kínai és magyar kereskedelmi kapcsolatok megélénkültek, így egyre több magyarul tudó szakemberre volt szükség. A végzett hallgatók azonban nem rendeztek a szükséges szakmai ismeretekkel, az angol nyelvtudásuk sem volt eléggé magas szintű, s mindez sok gondot okozott számukra a munkájukban. Felismerve ezeket a problémákat, megtettük a szükséges intézkedéseket az egyetemi magyartanítás átalakításában: például a magyar tananyagokat kiegészítettük ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi és pénzügyi témákkal, csökkentettük a magyarórák számát, (az első és a második tanévben heti 16 óráról 14-re, a harmadik tanévben 12-re, a negyedik évben pedig 10-re), és egyúttal megnöveltük az angolórák számát. Azelőtt az első és a második tanévben hetente négy angolóra volt, mostanra pedig már nyolcra növekedett.

A 80-es évek közepén új oktatási módszert vezettünk be, az úgynevezett „kapu-nyitási tanítás” módszerét, ami azt jelentette, hogy nemcsak belföldi, hanem valamely külföldi egyetem közreműködésével biztosítottunk képzést az egyetemistáinknak. A kínai és magyar illetékes szervek támogatásával 1986 szeptemberében a 14 fős magyar szakos csoport egy kínai tanár vezetésével Magyarországra utazott, és a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen folytatta tanulmányait. (Azelőtt már két évig tanultak magyarul Pekingben.) A kétéves magyarországi tanulás után, 1988 júniusában nagy sikerrel fejezték be a tanulmányaikat. A részképzésben részesülő hallgatók nemcsak magyar nyelvtudásukat fejlesztették nagymértékben, hanem alaposan megismerték a magyar társadalmat, történelmet, kultúrát, népszokásokat és hagyományokat is. Ez később előnyös pozíciót teremtett számukra a munkaerőpiacon is. Bebizonyosodott tehát, hogy a részképzés mint módszer fontos szerepet játszik az idegennyelv-tanulásban. 1986 óta folyamatosan létezik a magyar egyetemen folytatható részképzés lehetősége, de az elmúlt években nem az egész magyar szakos csoport utazott Magyarországra, hanem csak néhány diáknak volt módja erre, mindig attól függően, hogy a két kormány közötti oktatási egyezmény keretében a kínai Állami Ösztöndíj Alapítvány Igazgatási Bizottsága milyen keretszámot állapított meg. Nagy örömmünkre szolgál, hogy 2008 szeptemberében 11 második évfolyamos (a csoportban összesen 16 diák van) és 3 mesterképzésben részesülő diáknak ismét lehetősége nyílik arra, hogy egyéves részképzésen vegyen részt Magyarországon.

A kilencvenes években, amikor Magyarországon megtörtént a rendszerváltás, és a kínai reform és nyitás politikája is egyre meghatározóbbá vált, a két ország közötti kapcsolatok szorosabbak lettek, a kétoldalú gazdasági és kereskedelmi viszonyok erősödtek, a Magyarországon, illetve Kínában létesülő magán és vegyes vállalatok

száma gyors ütemben növekedett. Egyre nagyobb szükség lett a magyar tolmácsokra, de nem voltak annyian, ahányan munkát találtak volna a rohamosan növekvő piacon. Ennek egyik oka az volt, hogy a magyar tanszék létrehozása óta csupán négyévenként egyszer indulhatott a szak, és egy magyar szakos csoportban átlagosan mindössze 15 diák tanulhatott. Világossá vált, hogy az eredeti felvételi rendszer nem felelt meg a megváltozott helyzetnek. Ezért 1992-től a négyévenkénti felvételi helyett kétévenként hirdettünk felvételt, így a hallgatók száma kétszeresére nőtt. De ez az új kísérlet nem tartott sokáig: 1998-tól kezdve ismét visszaállítottuk a négyévenkénti felvételi vizsgák rendszerét, s az új hallgatók száma ettől kezdve 16 és 24 között mozgott, attól függően, hogy milyen volt éppen az aktuális helyzet.

Manapság, a gazdaság globális időszakában, az állhat csak helyt egy munkahelyen, aki széleskörű ismeretekkel rendelkezik. Az elmúlt években a 43 idegen nyelv tanítása mellett folyamatosan hoztak létre új szakokat a BFSU-n, így például a nemzetközi gazdasági és kereskedelmi, a pénzügyi, az ipari és kereskedelmi menedzsment, a jogtudományi és a diplomáciai kapcsolatok szakot. Az új szakok létrehozása lehetővé tette, hogy a hallgatók az idegen nyelven kívül egyéb ismereteket is szerezhessenek. Jelenleg a rendszer úgy működik, hogy aki az első tanév befejezésekor a főszakon eléri az egyetem által meghatározott pontszámot, az választhat egy másik, vagyis másodlagos szakot, ahol a szakórákat mindig este és a hétvégén tartják, mert a rendes tanulási időben a főszak tanulmányi követelményeinek teljesítése a diákok elsődleges feladata.

A szakmai követelmény szerint a magyar szakos hallgatóknak 4 év alatt el kell sajátítaniuk az úgynevezett öt készséget, vagyis a hallás utáni értést, a beszédet, az olvasást, a fogalmazást és a fordítást. A tanterv szerint az első tanévben a nyelvgyakorlat a legfontosabb, a második tanévben a nyelvgyakorlaton kívül társalgási, nyelvtan- és audiovizuális órát is tartunk diákjainknak, a harmadik tanévben az óráik között szerepel a magyar–kínai és kínai–magyar fordítás, az újságotolás, az alkalmazott köziratok, valamint az országismeret, a negyedik évben pedig megmarad a fordításóra, és ehhez tesszük hozzá a magyar irodalmat, történelmet és földrajzot. A szakdolgozat megírása a negyedik tanév második félévében zajlik. Az a hallgató kaphatja meg a BA (Bachelor of Arts) címet, aki sikeresen teljesíti a védés követelményeit.

Napjainkban tehát a végzett magyar szakos hallgatók tudnak használni két idegen nyelvet, a magyart és az angolt, sok esetben bizonyos szakmai ismeretekkel is bírnak, rendelkeznek egy vagy két bachelor címmel, ilyen módon próbálnak versenyképesek maradni a folyton változó munkaerőpiacon.

1999-ben megindult a magyar tanszéken a Master Program, 2002-ben pedig a Hungarológiai Doktori Program. E programok létrehozása a magyar tanszék történetében fontos eseményt jelent, hiszen a magiszter-, illetve a doktoranduszképzés egy fokot emelt a magyaroctatás színvonalán.

A magyartanítás megindulásakor a körülmények nem voltak éppen ideálisak: csak egyetlenegy tanárnő tanított, nem volt lektor, nem volt tankönyv, nem volt szótár. A 70-es években aztán sokat javult a helyzet, a 80-as évek óta pedig már valóban színvonalas oktatást tudunk biztosítani diákjainknak. Jelenleg a tanszéken

négy kínai tanár és egy magyarországi lektor tanít. A tanárok a tanítás mellett kutatói munkát is végeznek. Eddig megjelent tankönyveink a következők: *Magyar nyelvtan* (1989), *Magyar nyelvkönyv I-II.* (1998), *Magyar–kínai társalgás* (1998), *Magyar köziratok* (2003), *Magyar–kínai és kínai–magyar fordítások* (2006). Az 1563 oldalas kínai–magyar szótár több éves kemény munka eredményeképpen már kefelevonatban van, most készülünk az újrektorálására, s abban reménykedünk, hogy nemsokára az olvasók elé tehetjük.

A fentiekén kívül lefordítottuk a *Magyarország történetét* (1982), Jókai Mór novelláit (1984), valamint az *Ötödik pecsétet* (1992). Különösen említésre méltó, hogy miután értesültünk róla, hogy Kertész Imre elnyerte a 2002-es Nobel-díjat, a Sanghaji Fordítás Kiadó megbízásából egyik tanárnőnk vállalta a *Sorstalanság* című regény fordításának feladatát. 2003-ban jelent meg a regény kínai nyelven. A magyar Nobel-díjas regény magyarról kínaira történő fordításainak sorában ez volt az első Kínában.

A Pekingi Idegennyelvi Egyetem és az ELTE már a nyolcvanas években aláírt egy együttműködési egyezményt, mely értelmében a két egyetem egyebek mellett támogatja a kölcsönös látogatást, a tananyagok és könyvek kölcsönös cseréjét, az ösztöndíjasok kölcsönös fogadását. Az utóbbi években a két egyetem közötti, illetve a pekingi magyar tanszék és budapesti kínai tanszék közötti kapcsolatok egyre szorosabbak lettek, a magyar oktatási és kulturális miniszter 2005-ben és 2006-ban kétszer is látogatást tett egyetemünkön, illetve az ELTE rektora és a budapesti kínai tanszék vezetője is többször ellátogattak hozzánk. 2006 novemberében létrejött az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Pekingi Idegennyelvi Egyetem együttműködésének köszönhetően az ELTE Konfuciusz Intézete (EKI), azzal a céllal, hogy Magyarországon népszerűsítse a kínai nyelvet és kultúrát, minden érdeklődő számára lehetőséget teremtsen a kínai nyelv tanulására és az ország megismerésére. A Konfuciusz Intézet igazgatója Hamar Imre, az ELTE kínai tanszékének vezetője, az igazgatóhelyettes pedig Guo Xiaojin, a pekingi magyar tanszék tanárnője. 2007. november 15-én a Pekingi Idegennyelvi Egyetemen rendezték a Magyar–Kínai Nemzetközi Fordítási Konferenciát, amely az ELTE Konfuciusz Intézete és a BFSU közreműködésével zajlott. A konferencián jelen volt az ELTE rektora, az ELTE BTK dékánja, a kínai tanszék vezetője, a magyar íródelegáció tagjai, valamint több sinológus és hungarológus is.

A magyar tanszék működése során mindig is nagy segítséget kaptunk a Balassi Intézettől, amely kiváló lektorokat küld, továbbá minden évben a legújabb könyveket, szótárakat és más tananyagokat ajándékozza a tanszéknek. Reméljük, hogy a jövőben még jobb és szorosabb kapcsolatokat teremthetünk.

Waseda Mika*

MAGYAROKTATÁS JAPÁNBAN

Mit jelent vagy jelenthet a magyaroctatás Japánban? Japánban nem élnek magyar anyanyelvűek, sem a magyarral rokon uráli nyelvet beszélő emberek, de mégis növekszik az érdeklődés a magyar nyelv és kultúra iránt. Ezt az is mutatja, hogy idén ősztől nyolc tanítványunk fog Magyarországon tanulni. Mindannyian nagyon lelkesek, és komolyan érdeklődnek a magyar nyelv és kultúra iránt.

Szeretnék röviden beszámolni arról, hogy milyen oktatás folyik az intézményünkben. Japánban több egyetemen is tanítanak magyar nyelvet, de csak választható második idegen nyelvként. Az Oszakai Egyetem Idegennyelvi Karán azonban az oktatott 25 nyelv közül a magyar is főszakként tanulható, és a magyar szakos diákok négy éven keresztül ismerkedhetnek a magyar nyelvvel és kultúrával.

A mi egyetemünk Oszakában, Japán harmadik legnagyobb városában van, ahol megközelítőleg 3 millióan élnek. Minden évben körülbelül 20 hallgatót veszünk fel, akik négy éves képzésben vesznek részt. Tehát évente 80 tanítványunk van. Magyar tanszékünk elsősorban a magyar nyelv tanítására helyezi a hangsúlyt, de a magyar kultúrával és történelemmel is foglalkozunk.

A Magyar Tanszék 1993 áprilisától működik, de a magyar nyelv tanítása választható tantárgyként már 1985-től folyik az Oszakai Idegennyelvi Egyetemen. Abban az időben még az orosz–kelet-európai szak keretein belül folyt az oktatás, és mi oktatók is oda tartoztunk.

Japánban az utóbbi években országsherte folyik az egyetemi rendszer reformja, az oktatás és az intézmények átszervezése. Ennek során Oszakában tavaly októberben egyesítették a két állami egyetemet, azaz az Oszakai Idegennyelvi Egyetemet és az Oszakai Egyetemet. Így a korábban önálló egyetemünk az Oszakai Egyetem Idegennyelvi Kara lett.

Jelenleg négy állandó tanár és néhány óraadó oktatja a tantárgyakat, amelyek közül néhányat sorolok csak fel: magyar nyelv, bevezetés a magyarsághutatásba, kö-

* Waseda Mika, Oszakai Egyetem Idegennyelvi Kara, tanszékvezető; waseda@world-lang.osaka-u.ac.jp

zépkeri és újkori magyar történelem, a magyar művelődéstörténet, 20. századi magyar társadalom, modern magyar politikatörténet, a magyar nyelv története, a magyar nyelvtan szerkezete stb.

Két japán kollégám van. Okamoto Mari, nyelvész, szociolingvisztikával foglalkozik. Suzuki Hirokazu, történész, középkori magyar történelemmel foglalkozik. A magyar anyanyelvi lektor, Barta László, 2007 áprilisa óta sokat segít a magyar oktatásban.

A tanítás elsődleges célja az, hogy a diákok megtanulják a magyar nyelvet. Az első két évben a magyar szakos diákok heti 5 magyarórán vesznek részt, ám nálunk egy tanóra 90 percből áll. Japánban egyébként a tanév sajátos szerkezetű, áprilisban kezdődik az első szemeszter, és 15 hétig tart, majd októberben a második, amely ugyancsak 15 hetes. Az első év során a hallgatók elvileg elsajátítják a magyar nyelv grammatikai rendszerének alapvető szabályait.

Tananyagként ehhez az általam írt tankönyv mellett Erdős József és Prileszky Csilla *Halló, itt Magyarország* című könyvét használjuk. Időnként pedig a debreceni *Hungarolingua* sorozat gyakorlókönyveiből is oktatunk.

Az az igazság, hogy Japánban a múltban nem nagyon tanítottak magyart, így nincs elég tapasztalat, és nincs megfelelő tananyag sem. A magyar mint idegen nyelv tanítása a japán oktatók számára teljesen új szakterület, ezért a tananyagot végül is magunknak kell elkészítenünk. Még a tanítási módszert is nekünk kell kitárlnunk, hiszen egy intézményesített, valódi módszerhez elméleti kutatásra volna szükség, a japán és a magyar nyelv kontrasztív elemzésére. Ehhez nem csak a mi anyanyelvünket és az adott idegen nyelv szerkezetét, hanem az eltérő kulturális és társadalmi háttérrel is számításba kellene venni.

Ugyancsak hiányolunk egy jó japán–magyar és magyar–japán szótárt. A diákok egyelőre a magyar–angol, illetve az angol–magyar szótárt használják, de ha az angol nyelvismeretük nem kielégítő, bizony még az angol–japán és japán–angol szótárakra is szükségük van a munkájukhoz. Jelenleg dolgozunk a magyar–japán szótáron, de az igen magas heti óraszámú oktatói munka mellett nehezen és csak lassan halad. Remélem, hogy belátható időn belül elkészülünk a szótárral.

A könyvtárunkban magyar könyvek is találhatóak. Szerencsére több szervezettől és személytől kaptunk ajándékba magyar szakkönyveket, és szépirodalmi műveket. Már majdnem háromezer magyar nyelvű kötetünk van. A tokiói Magyar Követség, a Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzetközi Hungarológiai Központ segítségével kivül jelentős mennyiségű könyvet kaptunk két japán kutatótól, akik magyarországi tartózkodásuk alatt valóságos könyvtárat gyűjtöttek össze.

Gyakran felteszik nekünk a kíváncsi kérdést. Mi indítja arra a fiatal japánokat, hogy egy tőlük oly távoli, kis nyelvet válasszanak? Nos, való igaz, hogy a legtöbb elsőévesnek nincs különösebb előzetes ismerete Magyarországról és a magyar nyelvről, sem motivációja arra, hogy a magyar szakot válassza. Előfordul, hogy éppenséggel véletlenül bukkannak rá, amikor a felvételi vizsgák előtt dönteniük kell, ugyanis az ún. nagy nyelvek – angol, francia, német, orosz, kínai stb. – annyira kersettek, hogy ezekre a szakokra jóval nehezebb bejutni. Végül azonban mindazok, akik eleinte szinte semmit sem tudtak Magyarországról, fokozatosan megismer-

kednek gazdag kultúrájával, nyelvével, társadalmi viszonyaival, és sokan kedvet kapnak a hungarológiai kutatásokhoz is.

A magyar nyelvi és kulturális rendezvények jó alkalmat adnak a diákoknak, hogy kedvet kapjanak a további tanuláshoz. Például rendszeresen megrendezzük magyar *szónokversenyt*, amelyen tizenhat-tizennyolc diák szokott részt venni. Olyan témákról tartottak rövid beszédet magyarul, mint a „Karácsony és szilveszter Magyarországon és Japánban”, „Paprika és villamos: az első napjaim Magyarországon”, „A magyar zenéről”, vagy éppen „Miért választottam a magyar nyelvet?”.

A nyertes diákok a magyar követségtől kaptak díjat. Itt szeretnék köszönetet mondani a Balassi Intézetnek is, amely fődíjként részvételi lehetőséget ajánlott fel a nyári egyetemi kurzusán a legjobb beszédet előadó diáknak.

A másik rendezvény a *magyar színház*. Minden évben november elején egy egyetemi fesztivált tartunk. Ennek keretében a hallgatók színdarabokat adnak elő a tanult nyelven. Előtte természetesen lefordítják a darabot, az előadást pedig japánul feliratozzák, hogy a nyelvet nem ismerő többi diák is értse. A magyarul tanulók legutóbb Karinthy Frigyes egyik vidám darabját vitték színre – magyarul, igen nagy sikerrel. Nagyon élvezte a közönség is és a diákok is, akik sokat tanultak, és egyre jobban érdeklődnek a magyar irodalom iránt is. Csak sajnós nem könnyű 8-10 szereplős, rövid, kicsit humoros, magyar darabot találni.

Végül azt szeretném bemutatni, hogy mennyire érdeklődnek a fiatalok a magyar nyelv és kultúra iránt. Júliusban rendezték az egyetemen az úgynevezett „open kampuszt”, nyílt napot, amikor gimnazisták látogattak az egyetemünkre, és a diákjaink bemutatták, hogy mit lehet tanulni a magyar szakon, milyen érdekes a magyar nyelv és kultúra, hogy minél többen jelentkezzenek majd a felvételi vizsgára.

Ez a két lány magyar állami ösztöndíjat nyert, és most szeptembertől egy évre jönnek Magyarországra tanulni, az egyikük az ELTE-re, a másik pedig a Balassi Intézetbe.

Egy lány magyar állami ösztöndíjasként tanult egy évig a Debreceni Egyetemen, de nagyon sok időt töltött egy táncsoporttal és bepillantást nyerhetett egy tánccház munkájába is. A közönségnek nagyon tetszett a magyar néptánc bemutató.

Ez alkalomból a magyar államnak és a Balassi Intézetnek is köszönetet szeretnék mondani, hogy ösztöndíjat adtak a tanítványainknak. Azt tapasztaljuk, hogy mind többen és többen vannak, akik ösztöndíjra pályáznak, ezért nagyon örülnénk, ha még többen kapnának lehetőséget a távol-keleti érdeklődők közül.

A négy éves sikeres egyetemi tanulmányok és a diploma után nem könnyű dolog olyan munkát találni, ahol a pályakezdők hasznosítani tudják a magyar nyelvtudásukat. De bárhova kerülnek is volt hallgatóink, minden bizonnal megőrzi és továbbviszik magukban a tanultakat. Mi is igyekszünk az Oszakai Egyetemen folyó oktatással erősíteni a magyar kultúra ismertségét és szeretetét.

Schmidt Ildikó*

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ELSAJÁTÍTÁSA ÍRÁS- ÉS OLVASÁSZAVAR ESETÉN

Bevezetés

Magyar mint idegen nyelv tanárként a világ minden részéről érkező külföldi tanítók. Köztük sokan két- vagy többnyelvűek, de akadnak olyanok is, akik egynyelvűek, és még az anyanyelvükön is nehézségeik vannak bizonyos nyelvi készségek hatékony használatában. Az idegennyelv-elsajátítást hátráltató deficités készségek jelensége mögött az anyanyelvi diszlexia állhat. A diszlexia definíciója tudományterületenként – neurológia, pszichológia, genetika – változik. Az általam választott definíció pszicholingvisztikai megközelítésű. Az azonban lezögezhető, hogy a diszlexiával foglalkozó számos tudományterület egyre inkább komplex megközelítésmódot alkalmaz, amelyben a nyelvi funkciók fejlődése, a beszélt és írott nyelv sajátosságai legalább olyan fontosak, mint az agyi struktúra és funkció fejlődésének jellemzői. Kutatással bizonyított tény, hogy a magyar nyelv esetében a diszlexia kialakulásában jelentős szerepet játszanak a fonémareprezentáció zavarai, és nem a hallási észlelés általános deficitje. Lényeges pont, hogy a feldolgozási deficit nyelvspecifikus, és nem általános, mindenfajta gyors és finom akusztikus eltérésre vonatkozó feldolgozási deficit (Csépe 2000: 482). Ugyanakkor az anyanyelven jelentkező diszlexia a magyar nyelv tanulásának esetében nem a magyar diszlexiásokra jellemző tüneteket váltja ki, hanem sokkal inkább sajátos olvasási és írásbeli nehézségekben manifesztálódik. Lassú tempó, hang-betű differenciálási hibák, a figyelemkoncentráció zavara, negatív attitűd az írásbeli tevékenységekkel szemben – ezeket a jelenségeket tartják a diszlexia általános tüneteinek, amelyek valóban csak következményei egy az egyén nyelvi produkciójában mélyen gyökerező eltérő működésnek (Gósy 1999a: 39).

A továbbiakban két magyar mint idegen nyelvet tanuló ember esetén keresztül mutatom be a fent vázolt nehézségekkel küzdő diákok nyelvelsajátítási stratégiáit.

* Schmidt Ildikó, PhD hallgató, PTEBTK Nyelvtudományi Doktori Iskola; magyar mint idegen nyelv tanár, Thomas Mann Gymnasium-DSB Budapest, schmidtildi@yahoo.com

Érdekes feladat feltérképezni a nyelvtudásukat, és megtalálni a tanításukhoz szükséges speciális módszereket, amelyek lehetővé teszik a sikeres nyelvelsajátítást, nyelvhasználatot.

Nyelvi és szociális háttér

A kiválasztott két diák indoeurópai nyelvet beszél, azon belül germán nyelveket. Egyikük angol anyanyelvű, másikuk német. Mindkét férfi egy nyelvű közegben nőtt fel, második idegen nyelvet tanultak, azonban nem értek el magas szintet a nyelvelsajátításban. Saját bevallásuk szerint diszlexiások, amit így írtak le: anyanyelvükön lassan olvasnak, így nem is olvasnak hobbiszerűen, csak a munkájukhoz kapcsolódó legfontosabb szakirodalmat; írásban gyengék, tisztában vannak ugyan az alapvető helyesírási szabályokkal anyanyelvükön, de nehezen alkalmazzák azokat. Mindketten multinacionális nagyvállalatnál dolgoznak, egyikük marketing vezetőként, másikuk kreatív igazgatóként. Társadalmilag sikeresek, kreatív képességeket igénylő munkakört látnak el.

Magyar nyelvtanulásra jelentkezésükkor mindkettőjüket magas szintű motiváció jellemezte. Ennek oka, hogy partnereik magyarok, akik jól beszélnek párjuk anyanyelvét, így nem a magyar nyelv a kommunikációs csatorna köztük. Ugyanakkor Magyarországon élnek, magyar családokban, ahol a rokonságban általában nem beszélnek idegen nyelveket, így a családdal való megismerkedés és a beszéd nyelve nyilvánvalóan a magyar. Más szempontból fontos elemként jelenik meg a társadalomba való beilleszkedés igénye, aminek szintén elengedhetetlen feltétele a befogadó ország nyelvének ismerete.

Sajátos nyelvelsajátítás és nyelvi szint

A szervezett formában történő nyelvtanulás kezdetekor mindkét férfi már régóta Magyarországon élt, minimális szinten beszéltek magyarul. Ez gyakorlatilag egy szituatív, funkcionalitáson alapuló szókészlet és kifejezéstár ismeretét jelenti minden nyelvi tudatosság nélkül, a nyelvtani szabályszerűségek közti kapcsolatok felismerése nélküli használattal. Ugyanakkor ismereteiket roppant kreativitással voltak képesek alkalmazni a különböző nyelvi szituációkban, sokszor azt az érzetet keltve, hogy jóval magasabb szinten beszélnek. Ennek a hatásnak az elérésében segítségükre volt rendkívüli beszédértési képességük. Nem szavakat és grammatikai struktúrákat értettek meg, hanem az adott szituációhoz kapcsolódó nyelvi mezőben felismerték az alap-, kulcskifejezéseket, prozódiai elemeket – intonáció, szünetek –, illetve az adott szituációra jellemző nem verbális kommunikációs eszközöket: gesztusokat, arckifejezéseket, amelyek az értést segítik.

Nyelvelsajátításuk elsősorban az élőnyelvi beszédből való információ kiszűrésén alapult, így sok esetben félrehallott és félreértelmezett szavakon. Ebből következően rossz kiejtéssel, hibásan sajátítottak el olyan szókapcsolatokat, ahol a szavak határát nehéz hallás után felismerni, mivel az anyanyelvi beszélő egyszerűsítő ejtést alkalmazva összemos egy-egy betűkapcsolatot (Gósy 1999b: 62). Az írott nyelvi ele-

mek teljes egészében kimaradtak, nem tettek erőfeszítést azok elsajátítására, illetve azok is a mindennapi élethez kapcsolódó funkciójukban kaptak szerepet például étteremben a menü értelmezése. Ebből következően fejlettebb volt a beszédprodukció és a beszédértés, ezt követte az olvasáskészség. Az íráskészség teljesen háttérbe szorult, nem írtak magyarul.

Érdekes sajátosságot mutat az anyanyelv és a magyar nyelv közötti átjárhatóság képe. Gyakorlatilag egyikőjük sem képes a két nyelv elemeinek kölcsönös azonosítására, de nem is érzik azt fontosnak, mert „ezt így mondják a magyarok, hallottam” – válaszolnak arra, hogy egy angol, német szó, hogy van magyarul, illetve miért úgy fordítanak egy-egy kifejezést.

A fejlesztés iránya

A diákok egyéni úton kezdtek tanulni, tekintettel sajátos nyelvi ismereteikre. A szintfelmérés eredményeinek figyelembevételével a tematikában helyet kapott egy gyorsított kezdő tanfolyami rész. Az általam alkalmazott normál kezdő tanfolyamra jellemző, hogy panelelemeket kíván a diáknak tanítani erősen szituációhoz kötötten, a nyelvtani részeket bevezetve, visszafogottan gyakoroltatva (Medgyes 1995: 94). Ebben az esetben az elsődleges cél a mindennapi kommunikációhoz kapcsolódó helyzetek sikeres megoldása. A gyorsított ütemű kezdő tematika célkitűzése fordított: a szituációk előzetes ismeretében a nyelvtani elemek bemutatása és sajátos jelentésmeghatározó szerepük hangsúlyozásával segíti a diákok nyelvi tudatosságának kialakulását. Ez az időszak 10-12 alkalmat jelent. Itt hangsúlyos szerepet kap a hangképzés, a betű-hang kapcsolat megfeleltetése, gyakorlása. Az írás a hangoztatással egyidőben mint a beszéd passzív párja jelenik meg (Medgyes 1995: 98).

Ezt a fázist követi a lassított ütemű újanyag-feldolgozás, aminek erősen szituációhoz kötöttnak kell lennie, mert ennek hiányában a diákok motivációja nagymértékben csökkenhet. Nyelvtanulási szokásaikból fakadóan csak annak a tudásnak van értelme, ami közvetlenül felhasználható a mindennapi életben. Ez a világlátás azonban segítségére lehet a tanárnak a motiváció fenntartásában. Így a nyelvtani ismeretek tanítása közben is nagy szerepet kap a pragmatikai funkció kiemelése, illetve a folyamatos, változatos nyelvi helyzetbe ágyazódó gyakorlás.

Tanulási szituációban az ismeretelsajátítás mellett a készségfejlesztés adja a tematika vázát, jó esetben egymásból következő elemenként. Szerves kapcsolatban állva egymással meghatározzák a tanulás hatékonyságát és az optimális fejlődés ütemét. Az alapvető eltérés a normál ütemű nyelvtanulás és az általam vizsgált két eset között a készségfejlesztésben és a fejleszhetőségben mutatkozik meg leginkább.

Készségfejlesztés egyéni ütem szerint

A nyelvi készségek közül négyet fogok vizsgálni, és bemutatni a hozzájuk kapcsolódó fejlesztési programot.

Beszédképesség

A beszédképesség alapvető emberi tulajdonság, aminek elsődleges motivációs bázisa a kommunikációs igény. Ez a primér igény alakította ki azt a helyzetet is, hogy a két diák önálló nyelvelsajátításon ment keresztül, felhasználva a gyermekkori anyanyelv-elsajátítási rutinokat (Lengyel 1994: 125-128). A folyamat tökéletlenségének oka valószínűleg az, hogy a gyermekkori tanulás időszaka régen lezárult, a mentális plaszticitás nagymértékben csökkent. Ennek ellenére képesek voltak a nyelvtanulásra, az elsajátítás eredményeként magas kommunikációs értékű beszédprodukción tudtak végrehajtani. A folyamat érdekessége, hogy egy adott nyelvi szinten nem tudtak túllépni. Gyakorlatilag megrekedt a tanulás, a már tanult sémák újregenerálása jelentette az új helyzetekben a problémamegoldást. Nem történt további hallás utáni nyelvelsajátítás.

Ezen a ponton vált fontossá a diákoknak, hogy más típusú tanulási stratégiát válasszanak. A hagyományos, iskolai nyelvoktatásra került sor, azonban ilyen keretek között csak akkor tudtak sikeresen működni, ha a korábbi tanulási mód ötvöződött a tervezett tanulási módszerrel. Így a tervezett szókészlet tanulása és a sématanulás során a repetitív elsajátítás került előtérbe, folyamatos írásbeli gyakorlással. A hallás utáni tanulás mellé belépett a vizuális inger is, ami kapcsolódott az írott képhez, és a szó értelmének valóságbeli vizuális realizációjához. Ez lehetővé tette a memorizálás felgyorsulását, nagyobb mennyiségű szó adott jelentésmező köré szerveződő elsajátítását. Természetesen folyamatos ismétlésre volt szükség a további tanulás megalapozásához, mivel a diákok nem voltak hozzászokva az otthoni tanuláshoz. Az önálló tanulás hiányának gyakorlati oka van, ami átvezet a olvasásképesség fejlesztésébe és az olvasási zavarokkal terhelt területre. De még mielőtt ennek kifejtésébe kezdenék, kitérnek a beszédprodukciónak fejlesztésének másik kulcselemére. Ez pedig a hangok artikulációja, a szavak kiejtésének és az intonációnak a kialakítása és sok esetben a javítása (Bárdos 2000: 51). Az ábécé elemeinek megismertetése mellett a hang-betű kapcsolatok kialakítása a legfőbb feladat, ami igen lassú, unalmas, kevés sikerélményt adó folyamat. Roppant nehéz a már beidegződött téves hangképzést javítani, erős frusztrációval jár a diák oldaláról, és óriási türelmet igényel a tanítás-tanulás résztvevőitől. Rengeteg ismétlődő jellegű feladat szükséges, ahol a nehézségi fokok váltásának észrevehetően kell történnie, mert enélkül azonnali regressziót mutat a diák: előjön a régi automatikus ejtés. Ilyenkor vissza kell lépni egy korábbi szintre, és újra meg kell mutatni a helyes ejtést, artikulációt. Az artikuláció sikeres elsajátítása után van mód a betűfelismerés magasabb szintű alkalmazására, tehát az olvasásra.

Olvasásképesség

Az olvasásnak a legfontosabb funkciója az írott formában lévő információk megszerzése, ami a képességfejlesztés során is kiemelkedő helyet kap (Bárdos 2000: 144). A tanulás, az ismétlés alapját adja a olvasás, amely a nyelvtanulási folyamatot a vizuális felismerés lehetőségével gazdagítja. Az anyanyelvükön olvasászavarral küzdő diákoknak nyilvánvalóan magyarul is lesznek nehézségeik. Ez a betűfelismerés

réstől a folyamatos olvasásig problematikus. Általános nehézség, bár már túlmutat az olvasás technikai alapjain, hogy hiába olvassák el a diákok szöveget, nem értik a tartalmat. Sok esetben minden szót értenek, de az összefüggéseket nem látják. Olyannyira nehéz a szöveg értelmezése, hogy nem képesek a szöveghez kapcsolódó magyar nyelvű kérdésekre válaszolni, sőt még anyanyelvükön feltett kérdésekre sem tudnak válaszolni. Amennyiben feleletválasztós kérdések vannak, csak a szavak szintjén következtetnek a lehetséges válaszokra.

A tanulási folyamat alapját képezi a beszélt nyelv, mégpedig a diák által beszélt nyelv. A nyelvtanárnak ezt hangsúlyosan figyelembe kell vennie, mivel csak olyan nyelvi mintán tud a tanuló absztrakt műveleteket végrehajtani, amelyek már készség szintjén beépültek a tudásába. A fejlesztés során olyan szövegek összeállítását kell végrehajtani, ami a diákok beszédszintjénél alacsonyabb szintet céloznak; a folyamat nagyon egyszerű szövegekkel kezdődik: általában ismert szavak tömondatokba helyezésével. A szövegekhez kapcsolódó feladatok a kezdeti fázisban szóbeli válaszadásra fókuszálhatnak, mivel így csak az olvasási problémák nehezítik az értést, az írásbeli nehézségek viszont nem. Fokozatosan bevezethetőek az írásbeli válaszadás formái: feleletválasztó, igaz-hamis állításokon át, a néhány szavas – főként a szövegből kimásolt – válasszal eljutva az önálló megoldásig. A folyamat alatt mindvégig hasznos megőrizni az írást megelőző szóbeli megformálást. Ha a diák már rutint és elég tapasztalatot szerzett az értési mechanizmusban, akkor kezdődhet az idegen szavak bevezetése a szövegbe, később pedig lépésenként a bonyolultabb mondat szerkezetek használata.

Íráskészség

Az olvasáshoz és fejlesztéséhez szorosan kapcsolódik az írás. Egymást jól kiegészítő gyakorlási lehetőséget biztosít, bár szem előtt kell tartani, hogy más tudásterületet mozgósít a két készség (Lengyel 1999: 26). Mindkét készség alapját képezi a hang-betű differenciálás. A sikeres készségfejlesztés alapját adja a folyamatos ismétlésen alapuló gyakorlás. A hang-betű differenciálásnak kulcsszerepe van a jelentésmegkülönböztetés, az értőolvasás és a helyesírás terén. A hang- és betűtanításnak a beszédből kell kiindulnia. A beszélt nyelv elemeiből a hangok izolációján keresztül történik a hangtanítás, majd a betűtanítás a hangokra építve. A hang-betű kapcsolat megszilárdítása és gyakorlása a következő lépés. A folyamat közben a tanárnak mindvégig alkalmazkodnia kell a diákok anyanyelvében meglévő hangtani sajátosságokra. A betű-hang kapcsolatok kidolgozásával, a szóegységek, szótagok, a morfológiai egységek gyakoroltatásával jelentős mértékben fejleszthető a nyelvi tudatosság, valamint ellenőrizhető a pontos értés. A tevékenységek kialakítása óráról-órára visszatérő jellegű, 10-15 percig tartó egységekként érdemes beépíteni a foglalkozásokba. A folyamatos gyakorlás lehetővé teszi az egyes elemek kellő megszilárdulását, az esetleges regresszió elkerülését, illetve azok gyors korrekcióját.

A diák íráskészségének fejlesztése során alapvetően két területen dolgozik: a kreatívírás és az információrögzítő írás területén. Mindkettő nagyfokú motivációs

háttérrel bír, mivel a diákok folyamatosan leveleznek, sms-eznek és adatokat rögzítenek hallás után. Lényeges elem, hogy az írás mint a szóbeli kommunikáció leképeződése jelentkezzen a tanítás során. A nagymértékű hasznosíthatóság növeli a diákok motivációját, és nem értelmetlen szövegalkotássá változik át a feladat, hanem élőnyelvi marad. A szóbeliségre való építés különösen fontos, mert az az a terület, ahol az egyébként íráskészségében sérült diák kapaszkodókra lel.

Hallás utáni értés, beszédértés

A két fogalom bár erősen kapcsolódik egymáshoz, didaktikailag kettéválasztandó. Az egyik esetben a környezetben elhangzó beszédet kell érteni, a másik esetben gépi hang értéséről van szó. Az alapvető különbség, hogy a beszédértés során a diáknak lehetősége van a visszakerdezésre, hiszen interakcióban van, illetve helyezheti magát. Amíg a hallottszöveg értése közben egyirányú folyamatról van szó (Bárdos 2000: 116). Ha nem sikerült megértenie a hallottakat nincs lehetőség az ismétlésre. Ugyanakkor felnőttekről lévén szó mindkét értési mechanizmusra szükség van a világban való eligazodásra, és mégcsak nem is helyettesíthetőek egymással.

A tanárnak olyan feladatokat kell szerveznie, ahol lehetőség van az élő nyelvi gyakorlásra az órán vagy az órán kívül egyéb más helyzetekben, helyszíneken például kihelyezett óra keretében. Az órai gyakorlás során az adott témakörhöz kapcsolódó, a tanult anyaggal szorosan összefüggő hanganyagokhoz kapcsolódó egyszerű feladatok végrehajtása jól fejleszti a pontos értést. A tényleges nyelvi készség fejlesztésén túl nagyfokú biztonságot ad a tanulóknak, és alapot teremt az osztálytermen kívüli helyzetek megoldására. A kihelyezett órák mintegy főpróbái a majd tényleges megvalósuló önálló nyelvhasználatnak. A diák és a tanár rögtön meg tudja vitatni az adott helyzetben esetlegesen felmerülő nyelvi zavar okát. A javítás rögtön megtörténik, pozitív visszacsatolásként a tanuló kipróbálhatja a már javított formát. Ezekben a szituációkban természetesen nem csak a hallás utáni értés fejlesztése történik, hanem a beszédképesség is szerephez jut. A gépi hang értése rádióból, televízióból, videóról, DVD-ről rögzített anyagok feldolgozásával segíthető. A szöveg hallgatásakor a konkrét információkra vonatkozó kérdések előtt, érdemes a beszélők, helyzetek tulajdonságaira koncentrálni. A feladatok előkészítésekor fokozottan ügyelni kell a megfelelő hosszúságú és nehézségi szintű anyagok kiválasztására. Ha a kapcsolódó feladatok összetettsége az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé graduálisan változik, akkor könnyebben fenntartható a motiváció és a figyelemkoncentráció is. Maguk a feladatok szövegeinek érdemes egyszerűbb nyelvi megfogalmatlanságot adni, mert így könnyebb csak az információk helyes visszaadására koncentrálni. A legfőbb veszélyt minden hallott szövegértési feladat során a kapcsolódó írástevékenység okozza, mivel a jól megértett szöveg visszaadása nem biztos, hogy sikerül írásban. Ez elkerülhető a szóbeli válaszaadásra való összpontosítással, végül is ritkán írják le a nyelvhasználók azt, amit előtte hallottak.

Összefoglalás

A fent vázolt haladási terv alapján és segítségével a diszlexiával élő diákok magyar mint idegen nyelv tanulása során képesek voltak a kezdő szinten túljutni, ma már több igeidőt alkalmaznak, gazdag szókinccsel beszélnek. Ennek megfelelően beszédértésük is finomodott, pontosabbá vált. A hallott szövegértés fejlesztése pedig képessé tette őket magyar nyelvű rádió és televízió műsorok értelmezésére és feldolgozásásra. Írásbeli kifejezőképességük ugyan messze elmarad beszédproduktiójuktól és a hallás utáni értéstől, de képesek önállóan fogalmazni a mindennapi életben felmerülő kommunikációs helyzetekben. Az olvasáskészség fejlesztése bizonyult a leghatékonyabbnak, mivel könnyedén tudják akár bonyolult szövegek lényegi információit is kiszűrni.

Irodalom

- Bárdos Jenő. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Csépe V.–Szűcs D.–Osmanné 2000. A fejlődési diszlexiára (FDL) jellemző beszédhang-feldolgozási zavarok eltérési negativitásának (EN) korrelátumai. *Magyar Pszichológiai Szemle* 4. 475–500.
- Gósy Mária. 1999a. Az olvasási nehézség és a diszlexia határa. *Fejlesztő Pedagógia*. 39–41.
- Gósy Mária. 1999b. *Pszicholingvisztika*. Corvina. Budapest.
- Lengyel Zsolt. 1994. *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Lengyel Zsolt. 1999 *Az írás: kezdet – folyamat – végpont: az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Corvina. Budapest.
- Medgyes Péter. 1995. *Kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Sólyom Réka*

SZÉPIRODALMI SZÖVEGEK NYELVI ÉS STILISZTIKAI VIZSGÁLATA A MAGYART IDEGEN NYELVKÉNT TANULÓ DIÁKOKKAL

Bevezetés

A középhaladó és haladó magyar nyelvi csoportok tanítása esetében a nyelvtanárnak számos alkalma, lehetősége van arra, hogy a nyelvtanulókkal különféle témájú, ugyanakkor a tárgyalt tananyaghoz kapcsolódó szöveget megismertessen, feldolgozzon. E szövegek a legkülönbözőbb forrásokból származhatnak: gondoljunk csak a napi- és hetilapokban található változatos témájú újságcikkekre, internetes oldalak híreire, s nem utolsósorban magyar szerzőktől származó szépirodalmi szövegekre (versekre, illetve prózára).

Az olvasás fontossága a nyelvoktatás folyamatában

Bárdos Jenő az olvasás folyamatának négy alaptípusát különíti el: ezek az extenzív, az intenzív, az információ lokalizálását célzó (scanning) és a lényegi pontok kiválasztására irányuló (skimming) olvasás (Bárdos 2000: 138–139). A magyart idegen nyelvként tanulók számára nagyon fontos az, hogy mind a választott tankönyvben szereplő szövegeket, mind a tanár által kiválasztott szövegtípusokat egészükben, globálisan s részleteikben is megértsék. Csoportos munka és a szövegek hangos felolvasása esetében ezeknek a típusoknak a Bárdos által említett skimming, illetve intenzív olvasástípus felel meg. A skimming típusú olvasás során „... az egyik legfontosabb alkézség a lényeges és lényegtelen elemek szétválasztása. A folyamat eredményeképpen az olvasó azonosítani tudja egy hosszabb szövegben is a legfontosabb pontokat, a mondanivaló lényegét [...]” (Bárdos 2000: 139). Ez az olvasástípus figyelhető meg a közösen feldolgozandó szöveg olvasásának abban a fázisában, amikor első alkalommal, közösen hangosan olvassuk fel a szöveget. Az olvasott szöveg feldolgozása ezután az intenzív olvasás módszerével történik. Ez egy „nem természetes, csak különleges helyzetekben (éppen a nyelvtanulásban) alkalmazott olvasástípus, amelynek célja a szöveg lehető legkisebb részeinek feltá-

Sólyom Réka, PhD hallgató, ELTEBTK Nyelvtudományi Doktori Iskola; oktató, Balassi Intézet, KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék, solyomreka@hotmail.com

rása és aprólékos magyarázata” (Bárdos 2000: 138). A kiválasztott szöveg a megoldandó feladatok fajtáit s az olvasás típusát is meghatározza. Ahhoz, hogy a nyelvtanulók valóban megértsék az olvasottakat (tehát ahhoz, hogy valóban szövegértő olvasást végezzenek), „[...] A tanár felkészülése során az ismeretei és tapasztalatai alapján összegyűjti [...] az előismereteket, azt is átgondolja, hogy milyen ismeretei, tapasztalatai, érzelmei lehetnek tanítványainak, s megtervezi a szöveg olvasásának előkészítését” (A. Jászó 2006: 271).

Szövegértési feladatok összeállítása

A megfelelő szöveg kiválasztásán túl a tanár feladata az is, hogy a feldolgozott szöveghez kapcsolódó feladatokkal lássa el a nyelvtanulókat. Erre a célra többféle forrás is alkalmas: mind nyomtatott (pl. Goretity József–Laczkó Zsuzsa: *Nem csak novellák*), mind pedig az interneten fellelhető segédanyagok (például a www.magyarora.com oldal szövegértési feladatai), mind a tanár által összeállított feladatok felhasználhatók így.

A feladatok elvégzésében részt vevő csoportról

A csoporttal, melyben a fent említett szövegtípusokat feldolgoztuk, 2007 szeptemberétől 2008. május végéig dolgoztam együtt a Balassi Bálint Intézetben. Magyar nyelv-tudásuk alapján e csoport „középhaladó” majd „haladó” szintű minősítést kapott, nyelvi tudásszintjük tehát kezdetben B 2/2, később pedig C 1/1 szintűnek felelt meg. A csoport tagjai mindannyian más-más országból érkeztek: egy-egy kínai, koreai, olasz, német, amerikai és brazil hallgató vett részt az órákon a két félév során. Heti három alkalommal, összesen heti 12 órában tanulták a magyar nyelvet. Tankönyvünk Kovácsi Mária: *Itt magyarul beszélnek* című könyvének IV. kötet volt. Ezzel a kötetrel folyamatosan foglalkoztunk a két félév során, a kötetben szereplő nyelvtani törzsanyag és az olvasmányok szókincsének nehézsége ugyanis megkövetelte, hogy alaposan, nem túl gyors tempóban – s ha kell, egy-egy nyelvtani problémát ismételve – dolgozzuk fel a választott tankönyv anyagát.

A hallgatók gyakran igényelték s kérték egyéb segédanyagok használatát – ez mind a nyelvtani ismétlést, mind pedig magyar irodalmi alkotások s a kultúra mélyebb megismerését célozta. Tanárunkként olyan szépirodalmi és köznyelvi anyagok kiválasztására törekedtem, melyek segítségével a kurzus során tanult nyelvtani formák, jelenségek (például könyvünk esetében a melléknévi igenevek rendszere, az alárendelő és mellérendelő kötőszavak rendszere s ezek használata) feleleveníthetők. A kurzus során mind olyan újságcikkeket, melyek a napi eseményekkel – kultúrával, tudománnyal, technikával – kapcsolatosak, mind pedig szépirodalmi szövegeket (verseket és rövid novellákat) felhasználtam. A nyelvtanulóknak így alkalmuk nyílt arra, hogy azokat a szerkezeteket, nyelvtani formákat, melyeket a tankönyvből már megtanultak, s a könyv és más gyakorlókönyvek segítségével használatukat is gyakorolták, különböző típusú szövegekben is megismerhessék.

Nyelvi és stilisztikai vizsgálat

„[...] Az irodalmi párbeszéddek és a verses szövegformák – kevés kivétellel – csak a nyelvtanítás felsőbb szintjein lehetnek forrásszövegek, ugyanis mindig egyéni, írói nyelvhasználatot tükröznek” (Giay 2006: 142).

Mint arra a fenti megállapítás is utal, középhaszadó, haladó nyelviskolai csoportok esetében bizonyos szépirodalmi szövegek alkalmasak lehetnek arra, hogy megismertessük őket a nyelvtanulókkal. A fent bemutatott csoport diákjainak érdeklődésére jellemző volt, hogy mind a magyar kultúra, mind pedig magyar nyelvű szépirodalmi szövegek megismerésére nyitottak voltak, sőt, több alkalommal (olyan szerzők esetében, akiknek a műveit szívesen és láthatóan örömmel olvasták) kértek is, hogy hozzak még az adott írótól vagy költőtől újabb szövegeket. Az is gyakran előfordult, hogy egy-egy diák a tanórai munka után újabb verseket, novellákat olvasott el attól a szerzőtől, akinek a tanórán megismert műve elnyerte a tetszését. Az otthon önállóan olvasottakról ilyenkor be is számoltak a diákok, s gyakran voltak kérdéseik az olvasott szöveggel kapcsolatban (e kérdések – a hallgatók nyelvi tudásszintjéből következően – általában nem nyelvtani, hanem stilisztikai és pragmatikai jellegűek voltak; kérdésként merült fel például egy-egy Örkény-novella elolvasásakor az irónia és a groteszk megjelenése a novellában).

Szépirodalmi szövegeket több forrásból is választottam: néhány alkalommal Goretity József–Laczkó Zsuzsa: *Nem csak novellák* című kötetéből dolgoztunk fel egy-egy novellát, majd – mivel a csoport tagjai közül többen hallottak már Örkény István egyperces novelláiról (sőt, volt, aki olvasott is már belőlük egyet-egyet) – úgy döntöttem, hogy megismerkedhetünk néhány olyan művel is, melyek a magyar általános és középiskolák tanterveinek anyagában találhatóak. Verseket – többek között – Petőfi Sándortól és Csokonai Vitéz Mihálytól olvastunk.

A szövegek feldolgozásának menete

Amint azt Bárdos Jenő írja, „a történelmi hűség kedvéért meg kell, hogy jegyezzük: a nyelvtanárok valamikor sokkal óvatosabban bántak a szövegekkel, mint manapság. Alapfokon például, ahol még a jelek értelmezése is problémát jelenthet, csak szavak olvasása folyt, méghozzá ismert tananyagban. A középfokra a mondatcentrikuság volt jellemző, és a javasolt tananyag itt sem a merőben új, hanem egy részben ismert vagy már korábban tárgyalt anyag mintájára átirított bekezdés, esetleg hosszabb egybefüggő szöveg. Csak a középhaszadó és haladó szintek között javasolták a már meglehetősen gyakorlott olvasó számára, hogy területi egysége a bekezdés legyen, amelyben már ismeretlen szavak is előfordulnak” (Bárdos 2000: 145–6). Hozzáteszi, „... a fokozatosság ősi alapelvét manapság sem szabad figyelmen kívül hagynunk” (Bárdos 2000: 146).

„[...] a tanár munkája a szöveg kiszemelésével kezdődik...” (Bárdos 2000: 146). Mint arra már utaltam, az említett csoport esetében igyekeztem olyan szövegeket választani, melyek várhatóan érdekelni fogják a diákokat, ugyanakkor nyelvi tudásszintjüknek is megfelelnek, s olyan, az olvasást **megelőző** s az olvasást **követő** gyakorlatok végezhetőek el segítségükkel, melyek a korábban tanult nyelvtani ismeret-

tek, nyelvi szerkezetek **gyakorlását, bevésését** elősegíthetik. Céлом volt az is, hogy e szövegek megismerésével elősegítsem azt, hogy a hallgatók **önálló véleményét formáljanak** a szövegek stilisztikai és pragmatikai jellemzőiről.

Ismerkedés Petőfi Sándor költészetével

A szöveg olvasását megelőző feladatok

Mielőtt a kiválasztott szöveggel megismerkedtek a nyelvtanulók, olyan feladatokat végeztünk el, melyek segítségével a szöveg megértése várhatóan könnyebbé vált számukra.

Fontosnak tartottam azt, hogy a diákok megismerkedjenek a szöveg szerzőjével, s a korrallal, amelyben a szerző élt. Ezt elsősorban nem életrajzi adatok hosszas felsorolásával, hanem az író/költő fontosabb alkotói korszakainak s az akkori magyarországi történelmi helyzetnek a bemutatásával kezdtük el. Ez azoknak a szerzőknek (Petőfi Sándor és Örkény István) az esetében, akiknek a műveihez kapcsolódó feladatokat most bemutatok, mindenképpen szükséges volt.

Petőfi Sándorral nem sokkal a március 15-i nemzeti ünnep előtt kezdtünk el ismerkedni; a költő életútját s az 1848-as eseményeket együtt tárgyaltuk. Előzetes kérdésem az volt, hogy halottak-e már a diákok az említett eseményekről. A csoport tagjai között voltak, akik igen, voltak, akik nem hallottak még 1848-ról, Petőfi neve azonban mindenkinek ismerős volt. Ezután közösen elolvastunk egy ismertést a forradalmi eseményekről és a költő életéről s korszakairól. Ezt az ismertést – középiskolai tankönyvek és internetes anyagok, képek segítségével – úgy állítottam össze, hogy a hallgatók tudásszintjének megfelelően: tartalmazza a legfontosabb tudnivalókat, ugyanakkor ne legyen benne túl sok, a diákok számára ismeretlen új szó. Elkerülhetetlen volt az, hogy a 19. századi magyar társadalmi-politikai élethez kapcsolódó szavakkal, kifejezésekkel – pl. monarchia, helytartótanács, úrbéri viszony – megismerkedjünk, ezek értelmezéséhez azonban segítségül hívtuk a Magyar értelmező kéziszótár új kiadását (ÉKsz.²), így fejtve meg ezek jelentését.

A szövegek feldolgozása

Petőfitől több verset is elolvastunk s elemeztünk. Elsőként a költő *Fa leszek, ha...* című versével ismerkedtünk meg. A hangos olvasást követően először az ismeretlen szavak jelentését tisztáztuk, majd feladatlap segítségével (1. sz. melléklet) vizsgáltuk meg a verset. A feladatokat a következő elvek alapján állítottam össze (ezt tükrözi a feladatlapon látható római számokkal jelölt felosztás is):

I. A költő s a vizsgálandó vers szókincséhez kapcsolódó feladatok (az ismeretlen szavak tisztázása, a régies szóalakok vizsgálata). E feladat megoldásához ismét az ÉKsz.²-t hívtuk segítségül.

II. A vers nyelvtani sajátosságaihoz kapcsolódó feladatok. Mint az a mellékletben látható, itt alak- és mondattani feladatokat oldottunk meg a verssel kapcsolatban.

Meg kell jegyezni, hogy ezt a Petőfi-verset azért is tartottam alkalmasnak a vizsgálatra, mert sok olyan nyelvtani tudnivaló szerepel benne, melyekkel a diákok az elmúlt hónapokban ismerkedtek meg. Hosszabb időn keresztül foglalkoztunk például a felszólító mód különböző funkcióival (így például szerepével a célhatározói mellékmondatban). Ennek megjelenését a versben a diákok nagyon gyorsan felismerték, s a használat okát jól meg is magyarázták. Hasonlóan jó választ adtak a szórendhez és egyes szóalakokhoz kapcsolódó kérdésekre is.

III. A szóképekkel, a költő stílusával foglalkozó vizsgálat. Ebben a feladatban táblázatos formában gyűjtöttük össze azokat a metaforákat, melyekkel a költő a nőt illetve a férfit azonosítja. Ezt a feladatot a diákok házi feladatként, önállóan oldották meg, s másnap megvitattuk a feladat másik kérdését is, azt, hogy milyen párhuzamokat s ellentéteket fedeztek fel a szóképek gyűjtése során.

Összegzés, véleményformálás az olvasott szövegekről

Az 1848-as események tárgyalásakor megismerkedtünk még a költő *Szabadság, szerelem...* című versével s a *Nemzeti dal* első versszakával is. A diákok mindhárom vers illetve versrészlet feldolgozásakor megjegyezték, hogy nagyon tetszettek nekik a versek s Petőfi stílusa. Arra a kérdésemre, hogy miért érezték így, azt válaszolták, hogy azért, mert olyan általános emberi érzésekről ír, melyek minden kultúrában jelen vannak, stílusa és a versformák, melyekkel megismerkedtünk, nem túl nehezek számukra, így könnyen megértik a költemények mondanivalóját, s ez – érthető módon – örömmel és sikerélménnyel töltötte el őket.

Ismerkedés Örkény István Egyperces novelláival

A szöveg olvasását megelőző feladatok

Csakúgy, mint Petőfi esetében, az Örkény-novellák feldolgozása előtt is megismerkedtünk a korról, amelyben az író élt, s elolvastunk egy rövid ismertetőt is Örkény István életéről, főbb munkáiról. (Az ismertetőt szintén a gimnáziumi tankönyvek és az interneten található anyagok segítségével állítottam össze.) Mielőtt elolvastuk volna a kiválasztott novellákat, megkérdeztem a diákoktól, hogy szerintük miért nevezik ezeket a novellákat „egyperces”-nek. A hallgatók több dologra is asszociáltak: volt, aki szerint azért, mert az író egy perc alatt írta őket, mások szerint viszont azért, mert egy perc alatt elolvashatók. Miután tisztáztuk az „egyperces” jelző jelentését, több novellát is elolvastunk.

A szövegek feldolgozása

A két félév során nem egy alkalommal került sor a kiszemelt novellák elolvasására és elemzésére: egy-egy alkalommal mindig csak egy novellát dolgoztunk fel. Ezek a következők voltak: *Nincs semmi újság*, *Egy meghasonlott tulipán*, *Gondolatok a pincében*, *Mindig van remény*.

Mivel jelen tanulmányban nincs lehetőség arra, hogy minden feladattípust bemutassak, melyeket a novellákkal kapcsolatban megoldottunk, így az egyik novellához készült feladattípusokat mutatom be (a feladatokat ld. a 2. sz. mellékletben). Választásom a *Mindig van remény* című novellára esett. Azért az e novellával kapcsolatban megoldott feladatokat mutatom be, mert úgy láttam, hogy a diákoknak ez az egyperces tetszett a legjobban, s ezzel a novellával kapcsolatban tudtunk leginkább rávilágítani az ironia és a groteszk jellemzőire, hatására.

I. A költő és a novella szókincséhez kapcsolódó feladatok. Ebben a feladattípustban – mint ahogyan az a mellékletben is látszik – először szófajonként elkülönítve beszéltük meg azoknak a szavaknak a jelentését, melyek valószínűleg ismeretlenek a diákok számára. Különösen hasznos volt ez a feladat abból a szempontból, hogy a hallgatók felismerhették azokat a nyelvtani tudnivalókat – pl. igeképzők, határozóragok – melyeket korábban a tankönyvi anyag segítségével már elsajátíthattak. Ehhez a típushoz kapcsolódott egy másik feladat is, melyben a diákoknak – az Értelmező kéziszótár segítségével – a megadott lexémák és frazémák antonimáit kellett megadniuk. A felsoroltak között több olyan is szerepelt (pl. *borsos az ára, lassú észjárású*), melyek jelentését először tisztáztuk, azután a diákok közösen próbálták megkeresni a kifejezések ellentétét.

II. A következő feladattípus szövegértés volt. Itt a diákoknak a szöveghez kapcsolódó kérdésekre kellett válaszolniuk. Ez – az előző feladatok megoldása után – nem is okozott nehézséget nekik. A kérdések megválaszolása után megkértem őket, hogy foglalják össze közösen a novella tartalmát.

III. Az összefoglaló után következett a novella stílusának vizsgálata. A diákok már a korábban olvasott novelláknál nagyon jól észrevették s meg is fogalmazták az Örkenyre jellemző stílus ismérveit. Ezeket a *Mindig van remény* című egypercesnél is megbeszéltük: a témaválasztástól kezdve a történelmi háttérig s az írói szóhasználatig részletesen megvizsgáltuk, hogyan s miért érvényesülhet itt a groteszk.

Összegzés

A fent bemutatott olvasmányok és a velük kapcsolatban megoldott feladatok több célt is szolgálnak a nyelvoktatás folyamatában: a nyelvtanulóknak alkalmuk nyílik magyar nyelvű szépirodalmi szövegeket olvasni – hangosan, csoportban és otthon, önállóan is. Egy-egy szépirodalmi szöveg elolvasása előtt az író, költő korával, pályájával is megismerkednek. A szövegekhez összeállított feladatsorok megoldásakor pedig egyrészt gyakorolhatják a korábban elsajátított nyelvtani ismereteket, másrészt pedig – s erre leginkább összefüggő szépirodalmi szövegek elemzésekor nyílik lehetőségük – a szövegeknek a fent bemutatott stílusbeli jellemzőit is megvizsgálhatjuk.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna 2003. *Csak az ember olvas: az olvasás tanítása és lélektana*. Tanulmányok. Tinta Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest. 263–338.

- Bárdos Jenő 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*. 1: 5–18.
- Bárdos Jenő 2003. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gíay Béla 2006. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 125–144.
- Kuthy Erika 2005. Dalszövegek felhasználása az idegennyelv-oktatásban. *Modern Nyelvoktatás* 1: 48–56.
- Pusztai Ferenc (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Források

- Kerényi Ferenc szerk. 2005. *Petőfi Sándor összes versei*. Osiris Kiadó, Budapest
- Órkény István 2004. *Egyperces novellák*. Palatinus. Budapest.
- Nyelvoktató anyagok
- Durst Péter 2005. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek. Magyar nyelvtani feladatok baladóknak*. JATEPress. Szeged
- Goretity József–Laczkó Zsuzsa 1997. *Nem csak novellák*. Debreceni Nyári Egyetem. Debrecen.
- Kovácsi Mária 2000. *Itt magyarul beszélnek IV*. Magyar nyelvkönyv haladóknak. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- www.magyarora.com

Mellékletek

1. számú melléklet: Feladatok Petőfi Sándor *Fa leszek, ha...* című verséhez

I. Szókinccsel kapcsolatos feladatok

Mit jelentenek a következő szavak? (A jelentés megtalálásához használja a Magyar értelmező kéziszótárt vagy a Petőfi-szótárt!)

lény: _ _ _ _ _

egyesül: _ _ _ _ _

mennyország: _ _ _ _ _

pokol: _ _ _ _ _

elkárhozik: _ _ _ _ _

II. Nyelvtani feladatok

1. Mit jelenthet a *lényink* szó? Hogyan mondanánk ezt a birtokos személyjeles alakot ma?
2. Mit jelent a *leányka* szó? Miben különbözik a *leány* szótól?

3. Keresse meg a versben azokat a mondatokat, melyekben *ha...*, *akkor* szerkezet szerepel!
4. Keresse meg a versben célhatározói mellékmondatokat (*azért...*, *hogy* + felszólító mód)! (Vigyázat: nem mindenhol szerepel az utalószó!)
5. Miért használja az első mondatban a költő ezt a szórendet: „ha fának vagy virágra”? Mit lehet ezzel a szórenddel hangsúlyozni?

III. A költői szóképekkel, stílussal kapcsolatos feladatok

Milyen alakokban (metaforákkal) ábrázolja a költő a szeretett nőt? És önmagát? Foglaljuk táblázatba ezeket a szóképeket, s vizsgáljuk meg, milyen kapcsolat figyelhető meg közöttük (pl. vmi egy másik dolognak része, vmi egy másik dolognak az ellentéte stb.)!

A nőre vonatkozó képek	A férfire vonatkozó képek

2. számú melléklet: Feladatok Örkény István *Mindig van remény* című novellájához

I. Szókincshez kapcsolódó feladatok

1. Magyarázza meg a következő szavak, kifejezések jelentését! (Használja a Magyar értelmező kéziszótárt!)

Főnevek

kripta: _ _ _ _ _
 tisztviselő: _ _ _ _ _
 főútvonal: _ _ _ _ _
 árjegyzék: _ _ _ _ _
 sírkő: _ _ _ _ _
 kürtő: _ _ _ _ _
 pala: _ _ _ _ _

Igék

hümmög: _ _ _ _ _
 kitégláz (vmit): _ _ _ _ _
 meghökken (vmin): _ _ _ _ _

Határozószók

legkevésbé: _ _ _ _ _
 betonozva: _ _ _ _ _
 mélézva: _ _ _ _ _
 bosszúsan: _ _ _ _ _

Melléknevek

legkézenfekvőbb: _ _ _ _ _
 (lassú) észjárású: _ _ _ _ _
 (nehéz) felfogású: _ _ _ _ _

Kifejezések

számvetést csinál: _ _ _ _ _
 borsos az ára (vminek): _ _ _ _ _
 türelmét veszíti: _ _ _ _ _

2. Adja meg a következő szavak, kifejezések ellentétét (antonimáját)! (Szótár segítségével dolgozhat.)

főútvonal ↔ _ _ _ _ _
 szokatlan ↔ _ _ _ _ _
 félretesz ↔ _ _ _ _ _
 türelmét veszítve ↔ _ _ _ _ _
 gépelt ↔ _ _ _ _ _
 borsos az ára ↔ _ _ _ _ _
 lassú észjárású ↔ _ _ _ _ _

II. Szövegértés

Válaszoljon az alábbi kérdésekre!

Hol játszódik a történet? _ _ _ _ _
 Mit készített a megrendelő? _ _ _ _ _
 Mit ajánl a mérnök? _ _ _ _ _
 Miért különös a kérése? _ _ _ _ _

III. A novella stílusáról

Miért mondhatjuk, hogy ennek az Örkény-novellának groteszk a stílushatása? Mennyiben hasonlít ennek a novellának a hangulata a korábban olvasott Örkény-novellák hangulatához?

H. Tóth István–Radek Patloka

ÍRÁSJELEK AZ EGYSZERŰ MONDAT VÉGÉN

(Magyar, orosz és cseh példákkal)

Tekintettel arra, hogy a művészet a normák töréseként is felfogható, a helyesírási norma megszegése természetes és hatáskeltő művészi eszköz is (H. Tóth–Patloka 2008). Azaz a helyesírás általános kulturális jelenségként is, fontos művészi eszközként is értelmezhető. Erről Keszler Borbála ezt írja: „Az európai írásjelhasználat viszonylag egységes rendszert alkot, s az európai nyelvekben az írásjelhasználat hasonló összefüggést mutat az információ grammatikai megszerkesztésével, a közlés módjával, az információ bírértékével, mint nálunk” (Keszler 2007).

A nyelvtudományon belül az írásjelhasználat kérdésköre nem egyértelmű, hiszen vitatható, hogy a nyelvészetben belül hova tartozik az írásjeltani kutatás. E problémáról Keszler Borbála így vélekedik: „Nebéz lenne a magyar hagyományokon változtatni, s talán nem is szükséges, de fontos tudnunk, hogy az írásjeleknek és az írásjeltannak legalább annyi köze van a grammatikához, a mondatfonetikához, a szövegtanhoz, a stilisztikához, a szemiotikához, sőt a paleográfiához is, mint a helyesírásához” (Keszler 2003).

Dolgozatunkban az egyszerű mondatokat záró legfontosabb mondatvégi írásjelek használatával foglalkozunk az érvényes akadémiai szabályzat alapján (MHSZ, 11. 2007). Nem áll szándékunkban a probléma teljes kínálatát körüljárni, mindössze annak az itt és most legfontosabbnak látott kérdéseit érintjük orosz (Rozen-talj 2000) és cseh (PCP, 2000) adatok fényében, különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv és a stilisztika tanítására. E fejtegetésünkben a helyesírási szabályzatunk formálódó 12. kiadására is figyelünk.

Az írásjeleket az adott írásrendszer egyezményes elemeinek nevezzük, felfoghatók szupraszegmentális fonémakként (Gelb 1982) is. Általános funkciójuk az intonációs, a logikai és a grammatikai tagolás. Meghatározóan a mondatrészek, a mondategységek, a csonkamondatok, a mondategészek, a mondatömbök összekapcsolásában, illetőleg tagolásban van szerepük. Ezt a szerepüket árnyalja a kiemelés mellett az is, hogy bizonyos részeket kisebb fontosságúvá tehetnek, így a vessző, a gondolatjelek, valamint a zárójelfajták. Nem feledkezhetünk el a szóközről, más-képpen a térközről sem, ennek is rögzített szabályai vannak.

A magyar helyesírási szabályzat szerint „*az írásgyakorlatban használt sok írásjel közül a legfontosabbak*” (MHSZ, 11., 2007) ezek: a pont (.), a kérdőjel (?), a felkiáltójel (!), a vessző (;), a kettőspont (:), a pontosvessző (:), a gondolatjel (–), a zárójel¹ (()), az idézőjel („”), a kötőjel (–), a nagykötőjel (–).²

A felsoroltakon kívül a magyar szabályzat az egyéb, gyakrabban használt írásjelek összefoglalását is tartalmazza. Ebben az esetben az eredeti felsorolás már megadja a jelek egy-egy mintáját: + az összeadás jele, – a kivonás jele, · a szorzás jele, : az osztás jele, = az egyenlőség jele, % a százalék jele, / a vaglyagosság, a törtszám stb. jele, § a paragrafus jele, fordíts! jele, * vagy ¹ a jegyzet jele, “ az ismétlés jele, ‘ a hiány jele, ° a fok jele, ~ az ismétlődés, illetőleg a megfelelés jele.

A témánkhöz kapcsolódnak a következő tudnivalók:

- a) az orosz helyesírási szabályok írásjelen az „akadályjelet” értik (= *знак препинания*), és ebben az értelemben a punktuáció a mondatok tagolásának a rendszere. Az orosz mondatok a következő mondatvégi és mondaton belüli írásjelek segítségével tagolhatók: pont, kérdőjel, felkiáltójel, vessző, kettőspont, pontosvessző, gondolatjel, zárójel, idézőjel, három pont;
- b) a cseh helyesírási szabályok nem írásjelekkel foglalkoznak, ahogyan a magyar szabályzat érti ezt a fogalmat, hanem szó szerint: „tagoló jelekkel” (= *členicí znaménka, interpunkční znaménka*; 'központosítás, interpunkció'). Ezek a következők: pont, kérdőjel, felkiáltójel, vessző, kettőspont, pontosvessző, gondolatjel, zárójel, idézőjel, három pont.

Vagyis majdnem ugyanaz a jelek csoportja, mint a magyar szabályozott írásgyakorlatban, az előbb felsorolt magyar, orosz és cseh jelek között elenyésző a különbség:

- a) az orosz szabályzatban mondatvégi jelként található a három pont, mondaton belüli jegynek pedig a kötőjel is (ami a magyar nagykötőjel vagy gondolatjel funkcionális megfelelője, a kiskötőjel viszont az orosz összetett szónak a jele, így az ortográfia része);
- b) a cseh felsorolásban megvan a három pont, amely a magyar felsorolásban nincsen, ugyanakkor magában a fejtegetésben a magyar szabályzat a három pont használatát is említi;
- c) a cseh felsorolásban nincsen kötőjel és nagykötőjel, a cseh szabályzat a kötőjel használatát is leírja, de nem az írásjelhasználat fejezetében. A nagykötőjel megfelelője nem létezik a cseh helyesírásban, a magyar kötőjel, nagykötőjel, gondolat-

¹ Ahogy fentebb említettük, az írásjelek felsorolásához nem kapcsolódnak minták, ezek, azaz a zárójelekben adott példák csak jelen dolgozatunkban szerepelnek. Azért lett ez a gömbölyű/kerek zárójel, mert mind a magyar, mind az orosz és a cseh helyesírás a zárójelek típusai közül éppen ezt a típust tartja elsődlegesnek. A cseh helyesírás arra figyelmeztet, hogy emellett más típusúak (formájúak) is lehetnek a zárójelek (a magyar szabályzat erről nem beszél), például: // [] < >.

² Az eredeti felsorolás nem tartalmazza a megnevezett jelek egy-egy mintáját.

jel formailag hasonló jelhármashból a cseh helyesírás csak a kötőjelet és a gondolatjelet ismeri.

Az említett írásjel-használati rendszerek összehasonlításakor láthatjuk, több olyan terület van, amelyek hiányoznak innen, vagy onnan. Ennek főleg az az oka, hogy ezek a területek csak az egyik nyelvben fontos jelenségek, a másik nyelvben nem szereplő vagy csak marginális jelenségek. Most azokra a jelenségekre koncentrálnunk az egyszerű mondatokkal kapcsolatban, melyek mind a három nyelvben fontosak a sikeres írásjel-alkalmazás aspektusából. A magyar, az orosz és a cseh helyesírás az egyszerű mondatokat záró írásjelek kérdésében általában egyezők.

Mind a magyarban (1³), mind az oroszban (2) és a csehben (3) a kijelentő mondat végére pontot teszünk, a kérdő mondat végére kérdőjelet (4, 5, 6).

A magyar helyesírási szabályzat ma is érvényes 11. kiadása a beszédhelyzetre tekintettel rögzíti, hogy az egyszerű kijelentés végére a közlés szándékát érzékeltető, pontot, az egyszerű kérdő mondat végére kérdőjelet teszünk. Az 12. helyesírási szabályzattervezet semmit nem változtat az eddigi elméleten és gyakorlaton (7). Vannak a magyarban olyan felszólító alakú mondatok, amelyek közvetett felszólítást, sőt utasítást fejeznek ki. Ezeket is ponttal zárjuk, éppen a felszólítás, az utasítás közvetett volta miatt (8).

Az oroszban ponttal zárjuk az egyszerű kijelentést valamint az olyan felkiáltó mondatot, amelynek az intonációja nem felkiáltó (9). Pont van a kiegészítő jelentésű mondatok előtt is (10). Kérdőjelet tesz az orosz a kérdést tartalmazó egyszerű mondat végére (5). Ezt előírásos módszernek nevezik.

A cseh szabályzatban az az általános elv található, hogy ponttal olyan mondatot zárnak, amelyet más írásjellel nem jelölnek. Ez a relativitás elve, a választási lehetőség megadása. Hozzáteszik, hogy legfőképpen a kijelentő mondatokat zárja a pont.

(1) *Sok lúd disznót győz.*

(2) *Восток алел. (Пушкин)*

(3) *Univerzita Karlova byla zalo ena v roce 1348.*

(4) *Ki látta?*

Elmeséljük-e nekik?

Szereted a zenét?

(5) *Ты уже пришёл?*

Кто пришел?

Придёт ли Ваня?

(6) *Príblásíš se do soutě e?*

O čem se včera jednalo?

Kam na dovolenou?

³ Az így, zárójelben közölt szám, illetőleg számok a külön tördelt egyes magyar, orosz, cseh nyelvű példákra és példacsoportokra utalnak.

- (7) *Jóból is megárt a sok.
Meglátogattok-e holnap?*
- (8) *Válasszunk egy-egy verset ezekhez a motívumokhoz: szeretet, család, anyaság, béke.*
- (9) *Ну, ладно, пошли.
Сходим в кино.
Пока ничего не предпринимай.*
- (10) *Ей стало легче. Но не надолго.
Было тихо. И вдруг послышался шорох.*

A felkiáltójel használatával kapcsolatban különbségeket találunk. A vizsgált helyesírási rendszerekben a beszélő szándékával, illetőleg a kommunikációs helyzettel van összekötve a felkiáltójel alkalmazása a felkiáltó, az óhajtó és a felszólító mondatok zárásakor. De fontos különbség van e szabályzatok (és használatuk) között.

A magyarban az egyszerű szerkezetű felkiáltó, felszólító és óhajtó mondatokat felkiáltójellel zárjuk a helyesírási szabályzatunk 11. és a formálódó 12. kiadásának a vonatkozó követelménye szerint is (11). A kérdő alakú magyar felszólítások és felkiáltások végén a szokás alapján felkiáltójelet használunk, így adunk nagyobb nyomatékot az érzéseinknek a kommunikációs helyzetben (12).

Az oroszban az egyszerű szerkezetű felkiáltó mondat végén felkiáltójelet használunk (13). Egy-egy egyszerű mondaton belül meg is ismételhetjük a felkiáltójelet (14). Jelentésárnyalatoktól függően az egyszerű felkiáltó mondat végén felkiáltójelet, kérdőjelet vagy mind a két jelet egyaránt kitehetjük az oroszban (15).

A felkiáltójelet a csehben (16) csak akkor használjuk, ha hangsúlyozni akarjuk a felszólítást vagy az óhajtást – egyébként az ilyen mondatokat ponttal zárjuk. Ezt a megoldást felfoghatjuk úgy is, hogy a szövegalkotó választása érvényesül, mert az oroszban általában a felkiáltójelet kell használnunk, ha úgy intonáljuk.

Felkiáltások végén, akkor is, ha más típusúak a mondatok, mind a magyar, mind a cseh szabályzat szerint felkiáltójelet írunk (17, 18). Ez a jelenség a különböző nyelvek helyesírási rendszerében változatos formában él, erről Keszler Borbála eképpen ír: „A korábbi időkben szigorú szabály írta elő, hogy a felszólító mondatok végére felkiáltójelnek kell kerülnie. Ma egyre több európai szabályzat és grammatika tiltakozik ez ellen a szigorú megkötés ellen, s azt vallja, hogy a felszólító mondatok után nem szükséges minden esetben a felkiáltójel, csak ha nyomatékos a felszólítás (...)” (Keszler 2007).

- (11) *De soká jön a tavasz!
Bárcsak sikerülne a tervem!
Azonnal idejössz!*
- (12) *Nem viszed el mindjárt!
Miért ver engem a sors!*
- (13) *Верно! Верно! (Вс. Иванов)
Он меня любит, так любит! (Чехов)*
- (14) *Играл! проигрывал! (Грибоедов)*

- (15) *Heужели вы этого не знаете!*
Heужели вы этого не знаете?
- (16) *Mlč!*
Pojď honem, Jirko!
Na brzkou sbledanou!
Stát!
Bě pryč!
Ké bychom se dočkali úspěchu!
Umět tak zpívat!
K počtě zbraň!
- (17) *Engeded el azonnal!*
Meddig sújt Isten engemet!
- (18) *S tím nebci mít nic společného!*
Ta kniha je velmi zajímavá!

A felkiáltójel használatának természetesen jelentős hatása lehet a szöveg stilisztikai értékére, különösen akkor, ha „*a szabályostól eltérő használata nyomatékosítja a stílusbatást*” (H. Tóth–Patloka 2008) (19).

- (19) *Ötszáz, bizony, dalolva ment*
Lángsírba velszi bárd:
De egy se bírta mondani,
Hogy: éljen Eduárd. –

Ha, ba! mi zúg?... mi éji dal
London utcáin ez?
Felköttem a lord-majort,
Ha bosszant bármi nesz!

Áll néma csend; légy szárnya bent,
Se künn, nem ballatik:
„Fejére szól, ki szót emel!

Király nem albatik.” (Arany János: *A walesi bárdok*)

A cseh szabályzattól eltérően a magyar szabályzat a mondatzáró írásjelek halmozásának a lehetőségét is említi, példákkal és írásjelváltozatokkal: *?! , ?? , !!!* stb. (20). Ezzel kapcsolatban arra hívjuk fel a figyelmet a stilisztikával foglalkozó könyvünkben, hogy: „*A kérdő- és a felkiáltójel együttes alkalmazása a versben beszélő, illetőleg a narrátor érzelmeiről, indulatáról, esetleg már az álláspontjáról vagy a kétségeiről ad előjeleket*” (H. Tóth–Patloka 2008) (21.).

Az orosz szabályzat nem tekinti át külön a mondatvégi írásjelek ismétlésének a lehetőségeit, hanem a felkiáltójel használatának szánt alfejezetben említi meg, hogy a jelentésárnyalattól függően a kérdőjel + felkiáltójel halmaz is elfogadható (22). Ettől függetlenül az írásjelek kombinációi elég változatosak az orosz sajtó-

ban, a kortárs irodalomban, illetőleg a társalgás nyelvében, ami viszont leginkább a stílusztika, valamint a retorika területe (15).

(20) *Hogy gondoltad ezt?!*

Igazán??

Igen!!!

(21) *Szép magyar leventék, aranyos vitézek!*

Jaj be keservesen, jaj be búsan nézlek.

Merre, meddig mentek? Harcra? Háborúba? (Arany János: Toldi)

társ

a

dalom

ban élünk

a

mi

társ

a

dal

mi (!?)

belyzetünkben meg

éppenséggel nem

kell elkeseredned azért (Kányádi Sándor: Reggeli rapszódia)

(22) *Неужели вы этого не знаете?!*

A továbbiakban a három pontnak elsősorban az egyszerű mondat végén történő alkalmazását vesszük szemügyre. A magyar szabályzat az írásjelek használatát bevezető szövegében nem említi meg a három pontot a felsorolt írásjelek között, szemben az orosz és a cseh szabályzattal. Ugyanakkor a helyesírási szabályzatunk jelenleg érvényes 11. kiadásának 264. pontjában, a tervezett 12. kiadás 267. pontjában iránymutatást olvashatunk ennek az írásjelnek a felhasználására.

A három pontnak a magyar, orosz és cseh nyelvben azonos a használatuk, s megállapíthatjuk: ez az írásjel, azaz a három pont határsávban levő, alapvetően több funkciójú írásjel. A három ponttal tagolhatunk, elkülöníthetünk, összekapcsolhatunk, kiemelhetünk, közbeékelhetünk, befejezetlenséget jelölhetünk s használhatjuk akkor is, ha a kihagyást akarjuk feltüntetni. Mindenképpen hat a három pont az írója és az olvasója képzeletére, értelemére és érzelmére egyaránt. Mivel gyakran állhat a három pont az egyszerű mondat zárásaképpen is, ezért itt és most szükségesnek tartjuk a vele való foglalkozást.

A három pont mind a magyarban, mind a csehben főleg befejezetlenséget jelent (22, 23). Az orosz szabályzat szerint a befejezetlen kifejezés, a beszéd megszakítását kijelölő mondat, a gondolatok közötti átjárást kijelölő mondat végén álló írásjel a három pont (24). A három pont funkciói közé tartozik, hogy jelezze szöveg részének a kihagyását, például idézetben is (25, 26). Más lehetséges funkciója a három

pontnak a szakadozott beszéd jelzése a cseh szabályzat szerint (27). Megtoldja a cseh szabályzat a tudnivalókat azzal, hogy a három pont bizonyos alkalmazásakor (= a befejezetlenség és a kihagyás funkcióban) gondolatjel állhat.

- (22) *Beszéld el, ah ...! hogy ... gyalázat reánk!*
Nem elég, hogy mint tölgy kivágatánk:
A kidiült fában órló szű lakik ...
A bonfi bonfira vádaskodik. (Tompa Mihály)
- (23) *Peníze nebo jídlo... O čem mů e chudý člověk mluvit!*
Nejednou jsem si na vás také vzpomněla, e snad byste..., ale to jsem jen tak vzdechla.
- (24) *Дубровский молчал... Вдруг он поднял голову. (Пушкин)*
В департаменте... но лучше не называть, в каком департаменте (Гоголь)
- (25) *... s rendezni végre közös dolgainkat, / ez a mi munkánk... (József Attila)*
- (26) *Masarykovi se vyznam krásné literatury jeví v tom, e „veliké masy národní přijímají z umění... své ideály mravní a sociální.”*
- (27) *Pak se přece jenom zmu il, a poblédnuv do očí své třídy, zkamanělé zlou předtuchou, chraptavě koktal: „Vaši... vaši... spolu áci... byli zat čeni... Jaké... absurdní... nedorozumění... moji... moji áci...”*

Az egyszerű mondatokat záró írásjelek stiláris kérdéseire is szükséges és hasznos figyelmet szentelnünk a velük kapcsolatos helyesírási problémák elemzése mellett.

A **felkiáltójel** a határozott felszólítás, az erős érzelmek, így a felkiáltás, a felindultság, a fenyegetés bevált, hatásos eszköze.

Engedj meghalnom, Édes!
És gyujts majd tüzet, ébes
lángokkal égess meg! égess!
Engedj meghalnom, Édes!
 (Radnóti Miklós: *Engedj*)

Jelentőssé teszi a felkiáltójel a poétikai szövegművet, ha az már a cím olvastán szembeszökik, például: *Világosságot!* Petőfi Sándornál, *Levegőt!* József Attila alkotásában. A szabályostól eltérő a felkiáltójel használata, az nyomatékosítja a stílushatást.

Néma gyökér kiabálj, levelek kiabáljatok éles
hangon, tajtékzó kutya zengj, csapkodd a habot, hal!
rázd a sörényed, ló! bömbölj bika, ríjj patak ágya!
ébredj már aluvó!
 (Radnóti Miklós: *Száll a tavasz* – Előhang az Eclogákhoz)

Stíluskutatók rámutattak arra a költészeti különlegességre, miszerint Ady Endre tudatosan nem használt felkiáltójel még az erősen motivált indulatszavak jelenléte-

kor sem, ugyanígy a felszólító módú igealakok után sem. Ezáltal is szakítani akart a költő a klasszikus formákkal, mivel a szavai, kifejezései erőt sugárzó, érzellemmel telített hatásának nagyobb jelentőséget tulajdonított.

*Dózsa György unokája vagyok én,
Népert siró, bús, bocskoros nemes.
Hé, nagyurak, jó lesz tán szóbaállni
Kaszás népemmel, mert a Nyár heves.*

(Ady Endre: *Dózsa György unokája*)

A **kérdőjel** nélkülözhetetlen érzelmkifejező a költészet világában. A stilisztikával behatóbban foglalkozók egyetértenek abban, hogy az értelmi és érzelmi alapú hangsúlynak, hanglejtésnek, hangmenetnek (= az intonációnak) a vizuális eszköze, mivel az írásjelek tulajdonképpen vizualizálják az intonációt.

Szembeszökő a kérdőjelek halmozása Kölcsey Ferenc „Elfojtódás”-ában, ahol nyilvánvaló, hogy erős feszültséget indukál, ezáltal érezhetjük a szentimentalista stílus finomságát, s szinte hallhatjuk a versben beszélő panaszos hangját.

Kölcsey Ferenc: *Elfojtódás*

<i>Ó, sírni, sírni, sírni,</i>	<i>Ab, fájdalom –</i>
<i>Mint nem sírt senki még</i>	<i>Lángoló, mint az enyém, csapongó s mély,</i>
<i>Az elsüllyedt boldogság után;</i>	<i>Nincsen több, nincs sehol!</i>
<i>Mint nem sírt senki még</i>	<i>S mért nem forr könnyű szememben?</i>
<i>Legfelső pontján fájdalomnak,</i>	<i>S mért, hogy szívem nem reped meg</i>
<i>Ki tud? Ki tud?</i>	<i>Vérözönnel keblemen?</i>

Nem ritka a kettős kérdőjel valamint a kérdő- és a felkiáltójel együttes alkalmazása, kiváltképp akkor, ha némi fenyegetés is felsejlik az információ mélyéről.

*Az eltemetett dalokat ki költi fel?
bova lettek az istenbangú, meződalú pacsirták?
a városok, bérbázak, kövek szószólói,
a sétaterek, padok szerelmesei?
a nyomor szent hangjai?
tűz világló fényei?
munka apostolai? – –*

(Bartalis János: *Új élet köszöntése tavasz jöttén*)

Így beszél a bárány s nekem felelni kell. De felelhetek-e egyebet, mint azt, hogy az én keresztény bitem szerint csak az olyan élet szent, amely lelket hordoz. És az csakugyan szent?!

(Tamási Áron: *Szülőföldem VII.*)

Találkozhatunk hármaskérdőjellel is, például a humor érzékeltetésére, a különös érzelmi töltettel intonált mondatszók és a buzdító szók alkalmazásakor is.

*Megszokták? – meg tudad te szokni
– (volt benne részed) – a kapát?
Emlékszel? Emlékezz apádra!
mit szokott ő meg? A halált!
Sorsa derekán mit szokik meg
Mind-mind – (hisz tudod) – a szegény?
(Illyés Gyula: Nem menekülhetsz)*

Félbeszakító jelnek is nevezhető a **három pont**, hiszen a közlésfolyamat megszakadására, a gondolat befejezetlenségére utal. Ez az írásjel a kihagyás eszközéül is szolgálhat.

*Fa leszek, ha fának vagy virága.
Ha harmat vagy: én virág leszek.
Harmat leszek, ha te napsugár vagy...
Csak hogy lényink egyesüljenek.
(Petőfi Sándor: Fa leszek, ha...)*

*Ki ismerheti a férfit... az embert? ...
(Kafka Margit: Színek és évek)*

A három egymást követő pont érzelmi jellegű szünetet is közölhet, leggyakrabban a túlaradó örömet, lelkesedést, esetleg a nyomasztó fájdalmat, ugyanakkor a mondanandó továbbgondolását is jelölheti.

*S a kis szobába toppanék...
Röpült felém anyám...
S én csüggtem ajkán... szótlanul...
Mint a gyümölcs a fán.
(Petőfi Sándor: Füstbement terve...)*

*Mily temérdek munka várt még!...
Mily kevés, amit beválték
Félbe-szerbe,
S bány reményem hagyott cserbe!...
(Arany János: Epilógus)*

A három pont is olyan írásjel, amelynek a stilisztikája különösen fontos; Szende Aladár kimondottan így fogalmazza meg: „(...) a hárompontos írásjel használatának kérdése inkább tartozik a stilisztikába, mint a helyesírásba” (Szende 2007).

Azzal az érdekes megoldással is szembesülhetünk, hogy alkalmilag, különböző szerzőknél nemcsak a három pont (= ...), hanem esetenként négy vagy két pont írásjellel találkozhatunk. Arany János különösen szerette a pontozást. De ez a jelenség már valóban nem a helyesírás kérdése, inkább a stílustörténeti kutatásé.

Önkénti száműzés lőn menedéke....? (Arany János: A rodostói temető)

Összegezés

Az általunk vizsgált, az egyszerű mondatokat záró írásjelek nagyobb részben a beszélő szándékára, a közlés helyzetre tekintettel jelölik a mondat fajtáját, ugyanakkor annak az intonációját is érzékeltetik, mintegy előírják. Szerepet játszanak ezek az írásjelek a közlemény stílusértékének a szerveződésében, megnyilvánulásában is. Kétségtelen, hogy az írásjelhasználat valóban multidiszciplináris tudományág és nem csak a nyelvi normativitás moduljában.

Az ezekre a problémákra irányított külön figyelem segítheti a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulókat a magyar helyesírási rendszer logikájának a megismerésében, a nélkülözhetetlen és alapos helyesírási valamint a körültekintő stilisztikai elemzésben szükséges kompetencia megszerzésében.

Kitekintésül: az összetett mondatokat záró írásjelekkel, a tagmondatok közötti írásjelekkel, a mondatrészek közötti írásjelekkel, a közbevetés valamint az idézés helyesírási és stilisztikai problémáival más dolgozatunk keretében foglalkozunk.

Irodalom

- A magyar helyesírás szabályai.* Tizenegyedik kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest. 2007.
- H. Tóth István–Radek Patloka 2008. *Kettős tükrök. A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan.* Kézirat. (Megjelenése: 2009.) Károly Egyetem Filozófiai Fakultása. Prága.
- Keszler Borbála 2003. A magyar írásjelhasználat és Európa. *Magyar Nyelvőr* 127: 24–36.
- Keszler Borbála 2007. A magyar írásjelhasználat jellemző sajátosságai. *Hagyomány és újítás a helyesírásban.* Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó. Eger. 2007.
- Keszler Borbála–Lengyel Klára 2002. *Kis magyar grammatika.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szende Aladár 2007. Az írásjelek haszna. *Hagyomány és újítás a helyesírásban.* Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó. Eger.
- Mukařovský, Jan 1936/2000. Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In: Červenka, M.–Jankovič, M. (eds). *Jan Mukařovský, Studie I.* Host. Brno.
- Pravidla českého pravopisu.* Academia. Praha. 2000.
- Розенталь Д. Э. 2000. *Русский язык. Орфография и пунктуация.* Рольх. Москва.

Bohus Ágnes

TANKÖNYVHASZNÁLATI TAPASZTALATOK, IGÉNYEK ÉS SAJÁTSÁGOK A BALASSI BÁLINT INTÉZET DIÁKJAINAK KÖRÉBEN VÉGZETT FELMÉRÉS ALAPJÁN

A tankönyvírók a magyar mint idegen nyelv oktatásának esetében legtöbbször gyakorló pedagógusok, magyartanárok, akik az évek során összegyűlt tapasztalatukat foglalják tankönyvbe. A tanulók nyelvtani, lexikális és fonetikai problémáiról szerzett ismereteik az esetek többségében garanciát nyújtanak arra, hogy a tananyag valóban a diákok igényeinek megfelelően készüljön, didaktikailag célravezető legyen. Ezek a tankönyvek már megjelenés előtt kipróbált részekből épülnek fel, tehát az esetleges pozitív vagy negatív visszajelzések magához a szerzőhöz érkeznek az oktatási folyamat során. Ez a visszacsatolás azonban nem történik meg minden tankönyv és tananyag esetében. Ha mégis, a legnagyobb hiányosság az, hogy nem ismétlődik meg idővel újra és újra. Nem új felfedezés, hogy a tankönyvek elavulnak, régiessé, régimódivá, esetenként mulatságossá válnak. Ez – különösen fiatal célközönség esetében – ellehetetleníti az oktatást, elvonja a figyelmet a tananyagról. Szeretnék választ kapni arra, hogy a felmérésben részt vevő diákoknak vannak-e hasonló tapasztalataik, illetve hogyan értékeli saját tankönyvüket. Ezen kívül a vizsgálattal arra is szeretnék választ kapni, hogy a megújult és állandóan változó tanulóközönségnek még mindig ugyanúgy megfelelnek-e, illetve a tanításban eredményesek-e ugyanazok a tankönyvek, amik néhány évvel korábban még modernnek bizonyultak. Ha témájában, szerkesztésében nem is elavult a tananyag, a tanulók olyan hibákra hívhatják fel figyelmünket, melyek a további tankönyvválasztásnál, esetlegesen egy tananyag összeállításánál irányadók lehetnek. Az érdeklődési körök újulnak, a szókészletünk is változik, továbbá a tankönyv által megismert környezet sem mindig képes hosszútávon igazodni a realitáshoz. A szökincs folytonos változását sem minden esetben sikerül úgy didaktizálni, hogy az a diákoknak a gyakorlatban is hasznos legyen.

Adatközlőim mindannyian a Balassi Intézet diákjai, akik a világ minden pontjáról nagy számban érkeznek évről évre. Ennek tükrében úgy gondolom, hogy egy ilyen jelentőségű intézetben végzett felmérés fontos információkat nyújthat, világosan tükrözi a diákok számottevő részének véleményét és attitűdjét, ezáltal a jelen oktatási gyakorlatának kérdéseire adhat választ. Felmérésemben röviden áttekin-

tettem a felmérésben résztvevő magyart idegen nyelvként tanulók anyanyelvi, nemi, etnikai megoszlását, ezek alapján összegzem tankönyvhasználati tapasztalataikat.

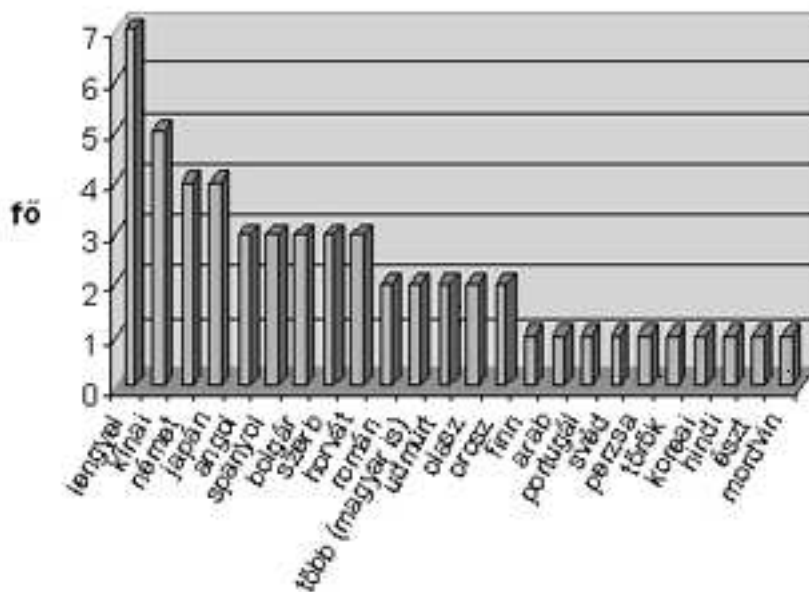
A felmérés eredményei

A kérdőívben szereplő kérdések rendszerezését követően az értékelésben is irányadónak számít a különböző célzatú kérdések és az erre adott válaszok különválasztása. Ennek megfelelően az 55 kérdőív elemzése után a következő részeredmények különíthetők el:

A felmérés szociolingvisztikai részeredményei

Anyanyelv szerinti megoszlás

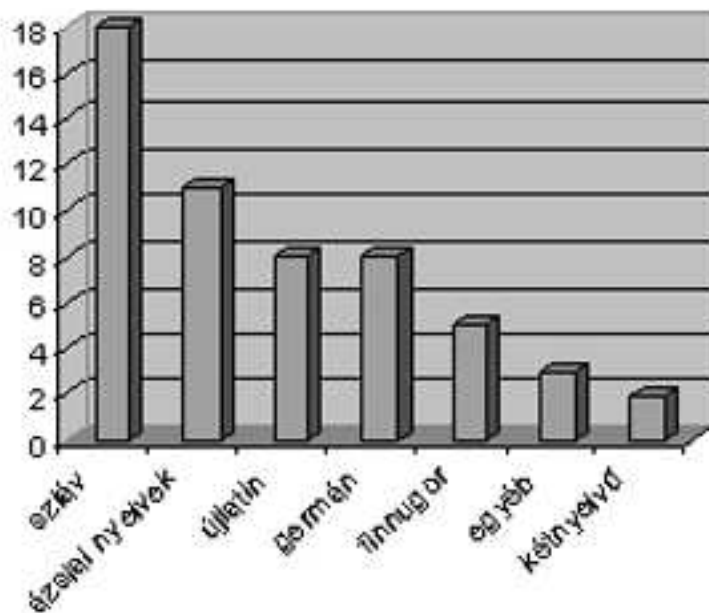
1. ábra. A tanulók anyanyelv szerinti megoszlása



Elsőként a diákok anyanyelvére vonatkozó adatokat összesítettem, mivel a nyelvelsajátítási folyamatoknál releváns az *előismeret*, ezen belül pedig beszélhetünk mind az egyéb nyelvtanulási tapasztalatokról, mind a saját anyanyelvi kompetenciáról.

Okkal feltételezhetjük azt is, hogy a tipológiailag távolabb álló nyelvi rendszerek anyanyelvi beszélőinek nagyobb nehézséget okoz a magyar nyelv, mint a finnugor eredetű nyelvek beszélőinek. A vizsgálat végeredményében erre a hipotézisre reflektáló információkat is ki fogunk szűrni.

2. ábra. A tanulók anyanyelvi megoszlása nyelvtipológiai szempontból

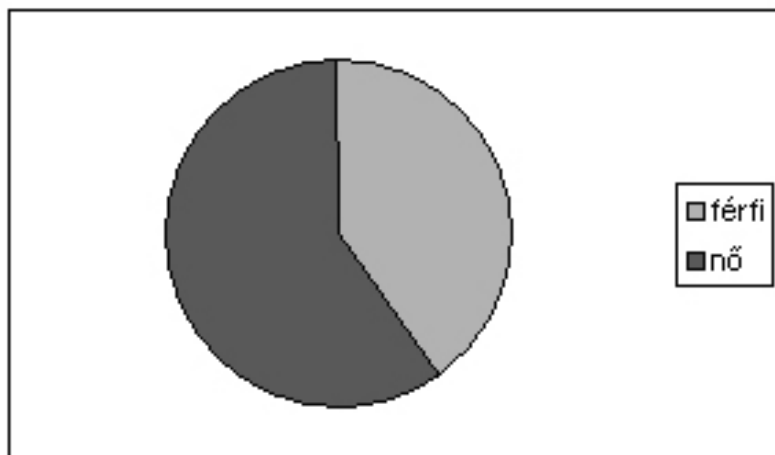


A szláv nyelvek nagyszámú jelenléte elsősorban a lengyelek kiemelkedő létszámának, valamint a környező országok szláv népességének köszönhető. Az összes adatközlő több mint 14%-a a szomszédos országok valamelyikéből érkezett. Az *egyéb* kategóriába soroltam azokat, akik ugyan színesítik a nyelvtanulók széles skáláját, de összességében mértékük irreleváns (pl. arab, török, perzsa).

Nemek szerinti megoszlás

A válaszadásra felkért alanyok között nagyobb százalékban voltak jelen nők, mint férfiak. Mind a hungarológiai, mind a nyelviskolai képzésben voltak olyan csoportok, ahol csak a női nem képviselőit találtuk.

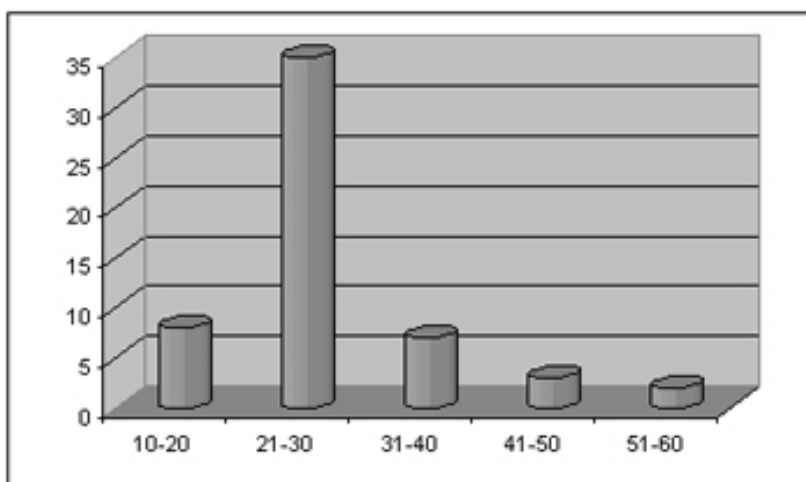
3. ábra. A nyelvtanulók nemek szerinti megoszlása



Életkor szerinti megoszlás

A tanulók életkora meglehetősen széles skálán mozog. A legfiatalabbak 18 évesek, hiszen az ösztöndíjasoknak, egyetemistáknak, diaszpórában élő magyaroknak hirdett kurzusok érettségi vizsgával látogathatók, feltétel a nagykorúság. A legidősebbek a felmérésben résztvevők közül 51 illetve 52 évesek, ők nyelviskolai képzésben vesznek részt. Az életkori megoszlást korcsoportokba rendezve ábrázolhatjuk szemléletesen:

4. ábra: A tanulók életkor szerinti megoszlása

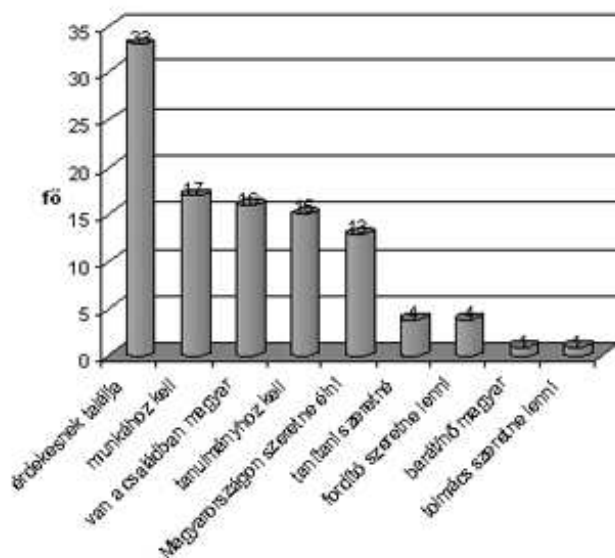


A legnagyobb számban tehát 21-től 30 éves korig képviseltetik magukat az intézményben, ami nem meglepő, ha az ösztöndíjas kurzusokat vagy a Magyarországon letelepedni kívánók átlagéletkorát tekintjük. Az adatközlők életkorának átlaga 26 és 27 év között van, legtöbbször egyetemista korú fiatalok. Ez a célcsoport vizsgálatánál különösen fontos: a magyar mint idegen nyelv tanítása hagyományosan felnőttoktatási terület. Ezek az eredmények is mutatják, hogy az intézet továbbra is elsősorban ennek a profiának kíván megfelelni, ugyanakkor említést kell tennünk róla, hogy a MID-oktatás ma már jelen van a közoktatásban is, ezek az adatok tehát nem reprezentálják a teljes tanulóközönség összetételét.

A nyelvtanulás célja

Mint a nyelvoktatási folyamat egyik legfontosabb aspektusa, helyet kapott a kérdőívben a nyelvtanulás céljára vonatkozó kérdés is. Itt a válaszadók tetszőleges számban jelölhettek a felsorolt lehetőségek közül. Mivel nem akartam teljesen megkötöni a válaszadási lehetőségeket, az *egyéb* pontban szabadon is nyilatkozhattak. Az egyes csoportok tanulói természetesen hasonló válaszokat jelöltek meg a lehetőségek közül. Az *egyéb* kategóriát csak néhányan választották, itt a *tolmács szeretne lenni* és a *barátom/barátnőm magyar* típusú válaszok szerepeltek, amelyek tulajdonképpen megtalálhatók a válaszlehetőségek között is, más formában (pl. *munkához kell*). A felsorolásban a magyar anyanyelvű házastárs miatti indíttatást a *van a családban magyar* lehetőség képviselte. (Ez természetesen a szülőkre, nagyszülőkre is vonatkozik.) A felmérésben résztvevő nyelvtanulók válaszai összesítve tehát a következő képet mutatják:

5. ábra. Az adatközlők magyartanulásának okai

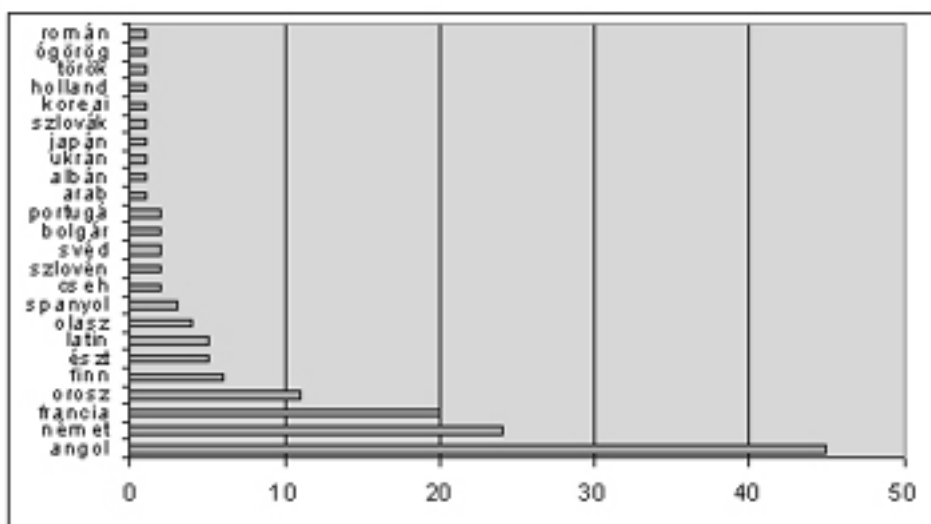


A válaszadók legnagyobb arányban a magyar nyelv „érdekességét”, speciális, egyedülálló voltát jelölték meg a tanulás motívumaként, ami alátámasztja a magyar mint idegen nyelv oktatás speciális helyzetét. Erre szintén reflektál a következő fejezet, melynek eredményei igazolják, hogy a magyart, jellemző módon továbbra sem tanulják első idegen nyelvként.

A magyart tanulók korábbi nyelvismeretei

A MID szakirodalomban is tárgyalt jelenség, hogy a magyar nyelvet a tanulók általában nem első idegen nyelvként választják. Amire munkájukból, származási vonzódásukból adódóan a magyar nyelvtanulás mellett döntenek, az esetek többségében már nem is egy idegen nyelvet ismernek. A nyelvelsajátítási tapasztalat, korábbi tanulmányokból szerzett tanulási stratégia, módszer, nyelvtani alapvetés nagymértékben elősegítheti, megkönnyítheti a nyelvtanulást. Ezért tartom fontosnak azt is megkérdezni, hogy milyen más nyelveket tanultak már, tehát rendelkeznek-e nyelvtanulási tapasztalatokkal.

6. ábra: Az adatközlők korábbi nyelvismeretei



A diagramon is jól látható, hogy a korábban már tanult nyelvek meglehetősen változatos képet mutatnak. A válaszadók között természetesen volt olyan is, aki többet adott meg, de az angol anyanyelvűek esetében az is előfordul, hogy nincs más nyelvi előismeretük. Legtöbbször természetesen az angol nyelvet ismerik, de kiemelkedő a finnugor nyelvek (észti, finn) magas aránya is.

Az egyéb európai és Európán kívüli nyelvek nagyszámú jelenléte újból alátámasztja azt a régi és már igazolt feltevést, miszerint a magyar nyelvet csak nagyon

ritkán tanulják első idegen nyelvként (mindössze 5%). A már említett angol nyelvtúveken kívül mindenki tudott legalább angolul, de az esetek többségében három vagy négy nyelvet is felsoroltak.

A tankönyvhasználatra vonatkozó adatok

A Balassi Intézetben használt nyolc tankönyv közül a felmérés során mindössze négy került be a vizsgálatomba. Ennek oka, hogy a válaszadók éppen azon csoportok hallgatói közül kerültek ki, ahol ezeket a tankönyveket használták. Ennek ellenére vannak tapasztalataik más tankönyvekkel is, így a hivatalos tankönyvrendelés adatain túl összesen tizenkettő tankönyvet ismerhetünk meg az adatközlők véleményén keresztül. A tankönyvek megnevezéseit általánosságban használtam. Nem tettem ugyanis különbséget az egyes tananyagok különböző kötetei között, mert a szóban forgó sorozatok általában ugyanazon szerző/szerzőpáros munkái, így szerkesztésükben, minőségükben, tematikájukban alapvetően megegyeznek. A diagramban szereplő címek egyszerre utalnak a sorozatban megjelent tananyagok minden kötetére.

7. ábra. A felmérésben résztvevők tankönyvei

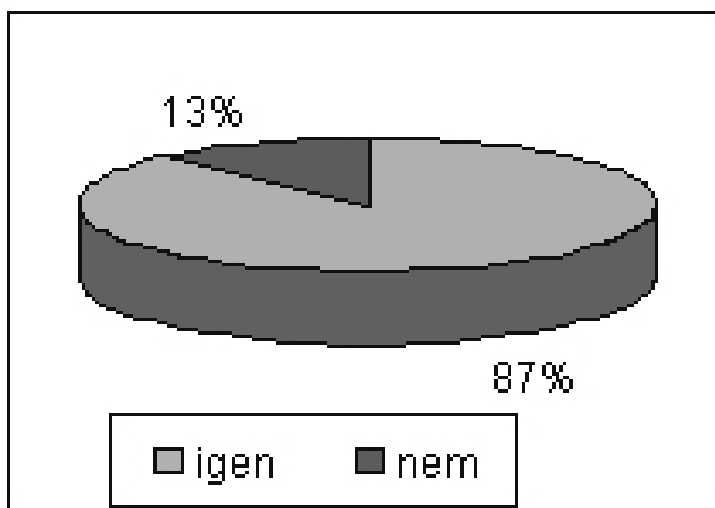


Az intézetben legszívesebben a saját kiadványaikból oktatnak, hiszen ezek célzottan saját diákjaiknak, az adott célcsoportnak szólnak, valamint kidolgozásuk is az intézet dolgozóinak köszönhető. Ez alól kivétel a Hungarolingua sorozat, mely a Debreceni Nyári Egyetem kiadványa, ugyanakkor a tananyagok egymásra épülésének rendszerében fontos hiányt pótol. Ennek második és harmadik része ugyanis olyan nyelvismereti szintre készült, amelyre más nyelvkönyveket még nem találtak alkalmasnak. Az ún. alapozó tananyagok és a felsőfokú nyelvvizsgára felkészítő tankönyv közötti tankönyvpiaci hiányosságot pótolják a debreceni kiadvánnyal. A fenti négy kiadvány előnyeit és hátrányait, tanulságait tudtam tehát kutatni a felméréssel.

Elégedettségi mutató

A fenti tankönyvek bírálata nem feladatomból, mindössze egy olyan mérleget szeretnék készíteni, amelyben gyakorlati felhasználásuk során kialakult kritikákat, véleményeket összesítek. Erre vonatkozólag egy egészen egyszerű, célirányos kérdést is beillesztettem a kérdőívbe. A kérdés tehát az volt, hogy szerintük megtanítja-e a tankönyv, amire szükségük van, vagyis elégedettek-e azzal.

8. ábra. A tanulók elégedettsége tankönyveikkel

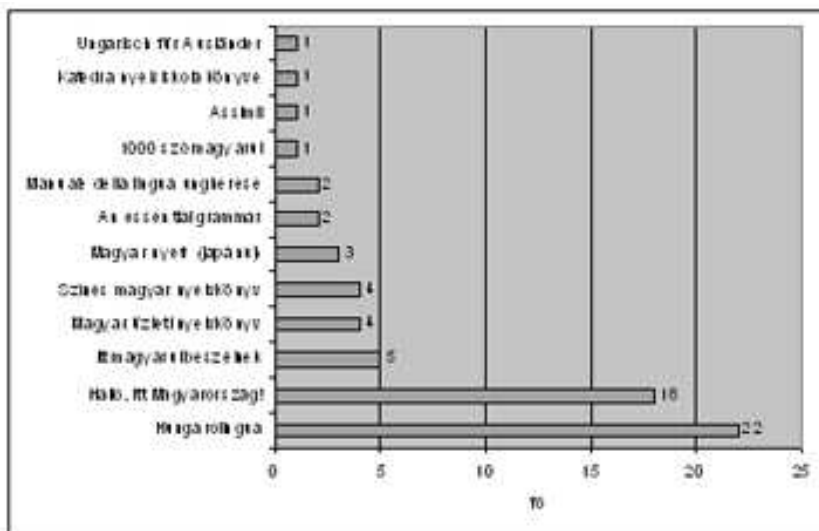


A nemmel válaszolók kétharmada az *Itt magyarul beszélnek* valamely kiadványából tanul, egyharmada pedig a *Felsőfokon magyarul* című könyvből. Ez az adat azért is különösen érdekes, mert a tankönyvek jellemzésénél azok a tulajdonságok, tankönyvszerkesztési jellemzők kaptak negatív értékelést, melyek főként a *Halló, itt Magyarország!*-ra vonatkoztathatóak. Ennek ellenére az ezt a kiadványt használók elégedettnek vallották magukat. Igaz, hogy nekik ez az első magyar tankönyvük, így nincs összehasonlítási alapjuk, valamint a nyelvet is kevesebb mint egy éve tanulják.

Az adatközlők egyéb tankönyvei

A tanulók a tankönyv véleményezésénél gyakran élnek összehasonlítással, vagyis az általuk már ismert, korábban használt tankönyvekkel vetik össze a jelenlegit, így pontosabban tudnak reflektálni a tananyag esetleges pozitívumaira, negatívumaira. Ezért összesítésben közlöm az általuk megnevezett egyéb tankönyveket is. Közöttük előfordulnak a diákok otthonról hozott legkülönbözőbb kétnyelvű tankönyvei is. Ezek esetében csak az adatközlők által közölt adatokra hagyatkozom.

9. ábra. A tanuláshoz használt egyéb tankönyvek



A *Hungarolingua* nagyarányú jelenléte feltehetően annak is betudható, hogy nagyon sok diák a Debreceni Nyári Egyetemen való részvétel után dönt úgy, hogy hosszabb időre, ösztöndíj keretében Magyarországra jön tanulni. Többen jelezték, hogy mely években jöttek Magyarországra rövidebb időre, például nyári egyetemre.

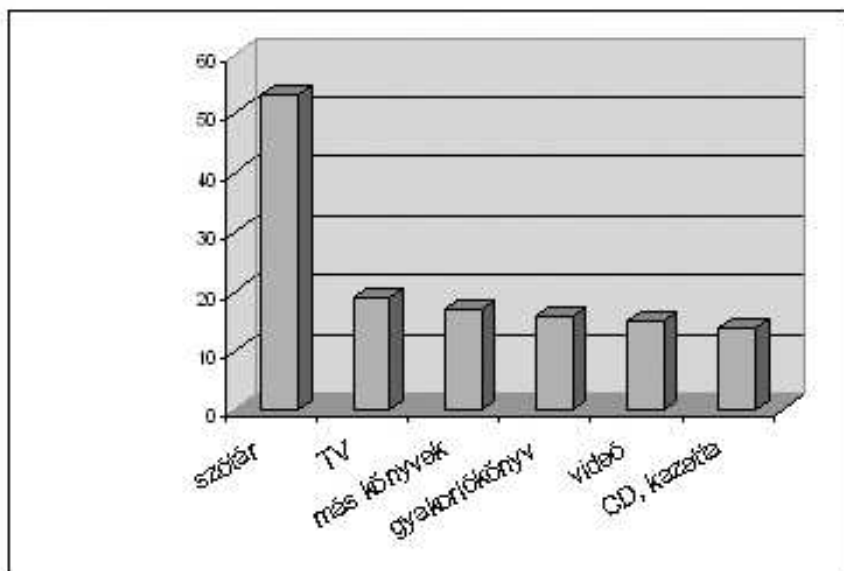
Egyéb taneszközök

A tankönyveken kívül fontos az is, milyen taneszközt használnak még a kötelező tananyagon kívül. A kiegészítő anyagokból lehet következtetni arra, hogy mi az, ami a nyelvtanulóknak nagyobb problémát jelent, mi az, ami a tankönyvből számukra hiányzik. A jövőre nézve fontos információkat nyújthat, hogy milyen irányban kellene még bővíteni a tananyagokat, segédanyagokat, mit használnak szívesen a diákok, mennyiben kellene élni a modern technika adta lehetőségekkel.

Nem meglepő, hogy a tanulóknak majdnem 100%-a használ szótárt, ennél jelentősen kisebb értékkel szerepelnek azonban az egyéb segédeszközök. Felmerül a kérdés, hogy vajon miért ilyen kis százalékban használnak a magyarul tanulók modern segédeszközöket, gyakorlókönyvet, stb. Az egyik lehetséges válasz az, hogy a kurzus az erre irányuló igényeket teljesen kielégíti, a válaszok azonban ezt nem támasztották alá, hiszen mindenkinek mások az igényei és elvárásai, és természetesen egy tanfolyam sem vállalhatja, hogy mindennek megfelel. A másik lehetőség az, hogy nem áll rendelkezésre ma a tankönyvpiacra olyan nagy mennyiségű segédanyag, amelyből a diákok válogathatnának. A legújabb tananyag-fejlesztési projektek természetesen igyekeznek már ezeket a hiányosságokat pótolni, ugyanakkor általában lassú folyamat, míg ezek a gyakorlatban is elterjednek. A CD-k, DVD-k és

gyakorlókönyvek esetében is elmondható, hogy szinte minden esetben egy adott tananyagcsomag részét képezik. Tehát ha a diák a kurzuson az intézmény által előírt tankönyvet használja, a napi tanulmányokhoz nem jelent kiegészítést az új hang- vagy képanyag. A régebbi szerkesztésű tankönyvek pedig egy-két kivétellel nem rendelkeznek ilyen kiegészítésekkel.

10. ábra: Egyéb taneszközök használata

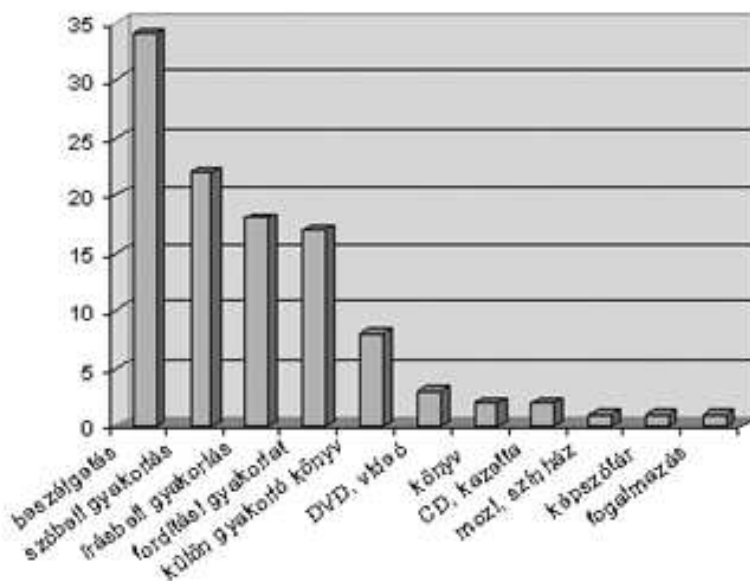


Az igények felmérése

Az előző ponthoz szorosan kapcsolódnak a kérdőív 14. pontjának válaszai, ahol arról kérdeztem az adatközlőket, hogy mire lenne még szükségük a tanuláshoz, mit használnának még szívesen. Természetesen vannak egybeesések az előző diagram eredményeivel.

A felmérés céljait pontosan nem ismerő tanulók elsősorban olyan igényeiket tüntették fel, amelyeket a tanórai interakciókkal kapcsolatban fogalmaztak meg, csak másodlagosan kerültek szóba a tárgyi hiányok. A beszélgetés és szóbeli gyakorlás hiánya csak részben a tananyagszerkesztés hibája, hiszen az a tankönyv erre irányuló feladatai nélkül is kevés munkával beépíthető az órába. Heterogén csoportokban – mint ahogy az a MID oktatásban általános –, szinte kivitelezhetetlen azonban a fordítási gyakorlatok beiktatása, hiszen ehhez kétnyelvű tanárra lenne szükség, minden nemzetiséghez külön-külön. Olyan feladatgyűjtemény elkészítése azonban nem lehetetlen, ahol a fordítandó szövegek mellett különböző nyelveken megoldási javaslatok szerepelnek.

11. ábra. A tanulók tárgyi igényei



A nyelvtani gyakorlókönyv hiánya már régebbi probléma. Az új fejlesztések nem minden esetben jelentenek segítséget azoknak, akik valamely régebbi tankönyvből tanulnak, hiszen a feladatok konkrét egységekhez vannak hozzárendelve. A cél az lenne, hogy olyan átfogó nyelvtani gyakorlókönyvvel (könyvekkel) rendelkezünk, amelyek a nyelvtani témakörökhöz igazodnak, és mindhez sok és sokféle feladatot rendelnek. Így bármely tankönyv/tananyag használója biztonsággal használhatná az általa kiválasztott nyelvtani egységnél, a számára nehézséget jelentő grammatika begyakorlásához.

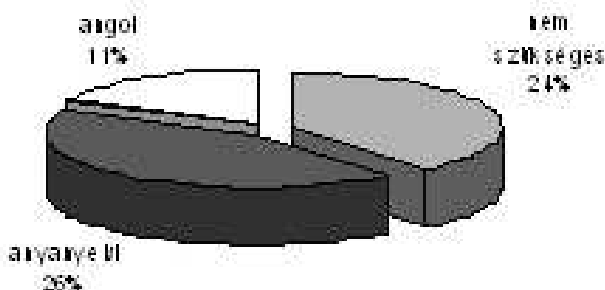
Az adatközlők csak kis része jelölte meg a DVD, videó (film) kategóriáját mint igényt, ennek okait aligha láthatjuk abban, hogy bővelkedne a tananyagpiac a hasonló oktató médiumokban. Feltehetően idegenkednek tőle, mint ahogy azt a televízió használatának arányaiban is láthattuk. Feltehetően kudarcélményt jelent számukra, mivel nem mindig értik, amit a TV-ben hallanak, ezért úgy gondolják, ez nem jelentene számukra segítséget. Természetesen a didaktizált felvételeknek az oktatásba való bevezetése változást jelentene. Magasabb fokon és régebben itt élők esetében sikerrel alkalmaznak a tanárok magyar és magyarnyelvű mozifilmeket, egyszerű nyelvezetük miatt rajzfilmeket, népmeséket, illetve pozitív visszajelzések érkeztek a *Lépésenként magyarul* című tananyagcsomag DVD-iről is.

A tankönyvekkel szemben támasztott elvárások

A kérdőív legfontosabb célja, hogy felmérjük, a diákok mit találnak fontosnak egy tankönyvben, kinek mi könnyíti meg a tanulást. Ezek lehetnek nagyon széthúzó válaszok is, olyan egyedi igények, amelyeknek természetesen egy tankönyvnek nem feladata megfelelni. Azonban a jövőre nézve az oktatási tapasztalaton túl nagyon fontos lenne figyelembe venni a tanulók változó igényeit is.

Az első erre vonatkozó kérdés a magyarázatokra irányul, az alapfeltevésem ugyanis az volt, hogy a diákoknak általában segít a saját anyanyelvükön kapott grammatikai, lexikai magyarázat. Ezt az adatközlők csak részben támasztották alá.

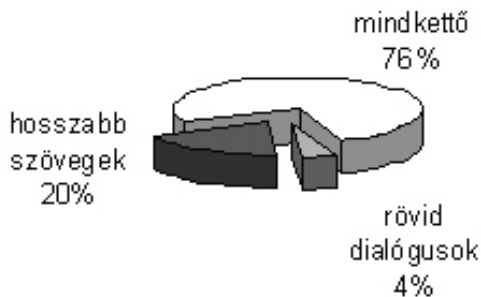
12. ábra. Az anyanyelvi magyarázatok szükségessége



Azok, akik a *Van-e szükség szerinted magyarázatokra más nyelven?* kérdésre igennel válaszoltak, választhattak az *anyanyelven*, az *angolul* vagy az *egyéb* kategóriák közül. A nemmel válaszolók többen kiemelték, hogy a magyar nyelvű értelmezések és segítségük teljesen érthetőek számukra, illetve ha ez anyanyelvükön szerepelne, egyértelműen inkább azt olvasnák a magyar nyelv gyakorlásának rovására. Akik az angol nyelvű közvetítést részesítenék előnyben, három okból tennék: 1. maguk is angol anyanyelvűek, tehát statisztikailag nehezen elhelyezhetők, 2. jól ismerik az angol nyelvet, így a nyelvészeti kifejezéseket is, 3. angolul nem tudnak, de a modern filológiával több, esetenként három-négy nyelven is ismerkedtek már, így a nyelvészeti kifejezések latin eredetükből adódóan már ismeretesek számukra.

Mi a jó szerinted egy tankönyvben: rövid dialógusok vagy hosszabb szövegek? Az ezekre adott válaszokat befolyásolta a hallgatók nyelvi szintje, többen hozzá is fűzték, hogy válaszuk a nyelvtudásuk mértékének függvénye.

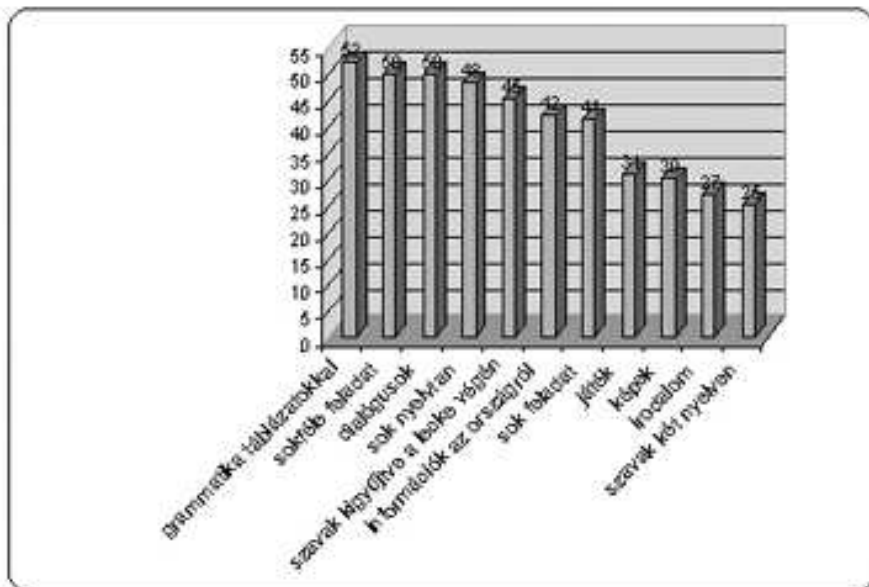
13. ábra. A tankönyv szövegei



Ezek az eredmények azon tankönyvek számára jelentenek egyértelmű kritikát, ahol elsősorban rövid párbeszédre épül a lecke, ezeket ugyanis kevésnek, gyakorlatásra alkalmatlannak és információszegénynek ítélik a hallgatók.

Az egyik legfontosabb, összegző kérdéssor tartalmazza atankönyvekkel szemben támasztható elvárások nagy részét, tulajdonképpen mindazt a kérdést, amit a tankönyvszerzők a szerkesztés előtt mérlegelnek. Mit kell tartalmaznia egy tankönyvnek, és mit nem? A következő ábráról leolvasható, hogy az ötvenöt adatközlőből hányan tartották fontosnak a tankönyvek egyes jellemzőit.

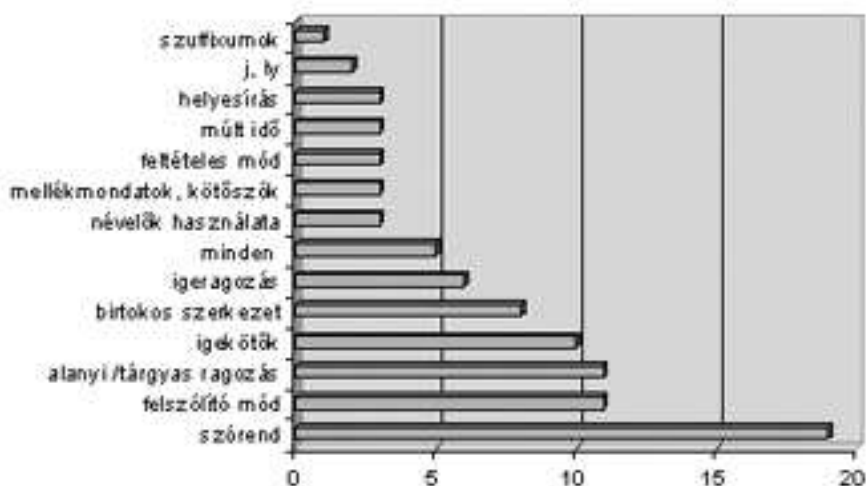
14. ábra. A tankönyv szerkezetével szemben támasztott elvárások



Nyelvi nehézségek

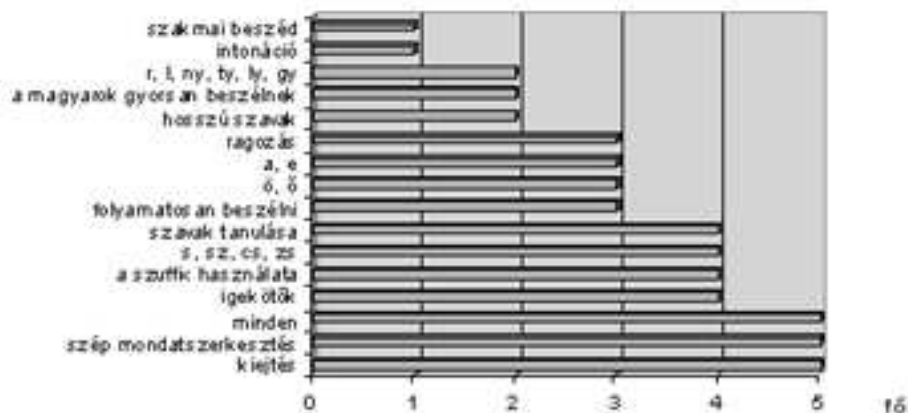
A korábbi adatok alátámasztásaként feldolgozásra került néhány adat a nyelvtani, lexikai nehézségekről, amelyekkel a tanulók küzdenek. Ennek tükrében vehető össze, hogy a tankönyv valóban mit tanít meg, és mi az, amivel kapcsolatban a diákok az elégedettségüket fejezték ki. A nyelvtipológiai szempontból indokolhatóan nehéz témakörök, nyelvtani egységek természetesen a felsorolásban az elsők között fognak szerepelni, ahol azonban nagyobb szórást tapasztalunk, beszélhetünk egyéni problémáról vagy tananyagbéli hiányosságról is.

15. ábra. A nyelvi nehézségek



Külön kérdés irányult a szóbeli nehézségekre. Természetesen nagy volt az esélye a két kérdésre adott válaszok közötti egyezésnek, ennek ellenére úgy vélem, hogy ezek az eredmények rámutathatnak a kiegészítő anyagok terén lévő hiányosságokra. A beszédfejlesztési és kommunikációs gyakorlatok ugyanis a tananyagszerkesztés szempontjából a segédanyagok kialakításának körébe tartoznak.

16. ábra. A szóbeli megnyilatkozás nehézségei



Az egyes tankönyvek véleményezése

A szabad véleménynyilvánítás lehetőségével kevesen éltek. Egy kérdésben arra kértem az adatközlőket, hogy véleményezzék tankönyveiket, így saját szavaikkal fogalmazhatták meg gondolataikat. Segítségként a *legjobb*, *legrosszabb* kategóriákat neveztem meg, valamint ezekhez indoklást is vártam. A legtöbb válasz egyértelműen a felsőfokon tanulóktól érkezett, ami arra enged a következtetni, hogy a többieket is csak nyelvi nehézségek gátolták meg a válaszadásban.

Feltehetően a legválasztékosabb nyelvtudással rendelkezők merték és tudták a legtöbb információt közvetíteni, így *Novotny Júlia – Nagy Ágnes: Felsőfokon magyarul* című tankönyvről a következő tapasztalatokat kaptam:

Pozitívumok

1. tematikus szókincsbővítés, sok új szó,
2. érdekes, szórakoztató feladatok,
3. sokféle szöveg, különböző témák,
4. jó és sokféle gyakorló feladat,
5. jól készít fel a nyelvvizsgára,
6. változatos.

Negatívumok

1. haladóknak is jó lenne több kép,
2. segédanyagok hiánya,
3. kiegészítések hiánya,
4. hétköznapi kifejezések/szlenge hiánya,
5. néha túl bonyolultak a szövegek,
6. küllemre unalmas (nem színes), nem jó minőségű,
7. nem magyarítja a nyelvtant.

Az adatközlők nagy százaléka olyan csoport hallgatója, ahol *Kovácsi Mária: Itt magyarul beszélnek* című tankönyveit használják. Ennek megfelelően sokféle, esetenként különböző vélemények kerültek összesítésre.

Pozitívumok

1. többnyelvű magyarázatok, nincsenek fényképek,
2. szöszedet,
3. érthető és hasznos,
4. hosszú leckék,
5. legjobb nyelvtan,
6. életszerű szókincs,
7. beszédgyakorlatok,
8. érdekes szövegek.

Negatívumok

1. külleme unalmas, fekete-fehér
2. történelmi szövegek,
3. kevés gyakorlat,
4. magyarázat egyéb nagy nyelveken hiányzik,
5. régi, elavult,
6. kihajtható oldalak,
7. nincsenek megoldások.

A tanulók figyelme mindenre kiterjed, a könyvek külalakja, kivitelezése sem maradt ki a véleményezésekből. Ez ugyan nem a tankönyvszerzőkön múlik, ennek ellenére olyan szempontot jelent, melyet a jövőben figyelembe kell venni.

Erdős József – Prileszky Csilla: Halló, itt Magyarország című tankönyvsorozata meglehetősen ellentétes véleményeket váltott ki. Annak ellenére, hogy modern megformálású, képekkel bőven ellátott, tematikusan pontosan ugyanazt az irányelvet követő felépítéssel rendelkező tananyagról van szó, az ebből a könyvből tanulók mind kiemelték, hogy nagyon sokat segít nekik a tanár, és az általa behozott segédanyagok, kiegészítő anyagok, ami egy tankönyv esetében erős hiányosságokról tanúskodik.

Pozitívumok

1. táblázatok,
2. szituációk,
3. jó képek.

Negatívumok

1. nincsenek idegen nyelvű magyarázatok,
2. lexika nincs ázsiai nyelveken,
3. kevés feladat.

Ezek a vélemények annak a néhány adatközlőnek (8 fő) a tapasztalatait tükrözik, akik jelenleg is ebből a tankönyvből tanulnak. Fontosnak tartom kiemelni, hogy közülük még senkinek nem volt más tankönyve, így nem rendelkeznek összehasonlítási alappal. A magasabb nyelvtudással rendelkezők, akik már több tananyagot is megismertek magyartanulásuk során, a következő véleménnyel voltak róla:

Pozitívumok

1. rendszerezett,
2. vicces képek,
3. általános szövegek.

Negatívumok

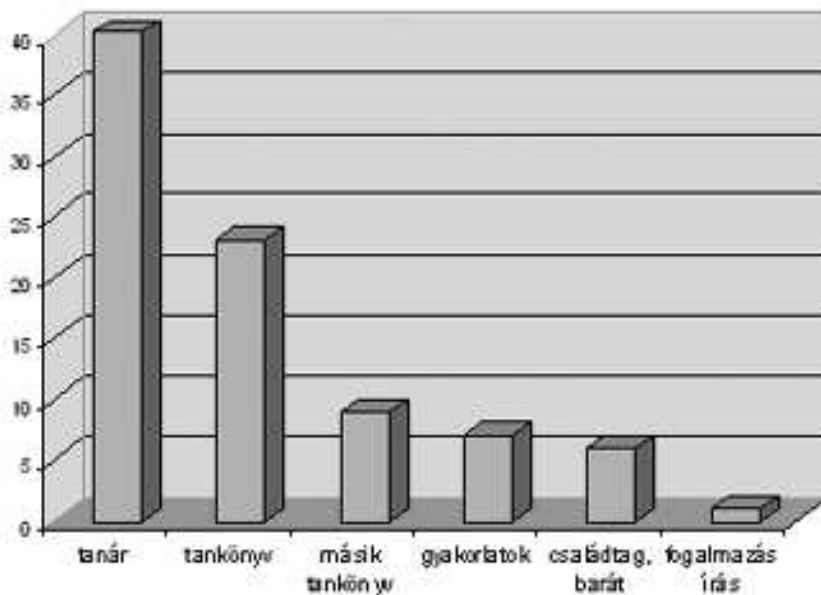
1. felesleges, rossz dialógusok,
2. unalmas,
3. túl sok új szó minden leckében,
4. szókincs nem életszerű (felesleges szavak).

Nem utolsósorban néhány információ a *Hungarolingua* tankönyvekről: érdekes szövegek, kommunikációra helyezi a hangsúlyt, nagyon hasznos a szókincs bővítéséhez, modern, ugyanakkor túlzottan helyspecifikus. Mivel mindössze az adatközlők 7%-a tanul ebből a könyvből, ellenben 40%-uk használja kiegészítő anyagként, nehéz ugyanazon elbírálási szempontokat érvényesíteni a vélemények feldolgozásánál.

Az igénybe vehető segítségék

A nehéz grammatikai és lexikai témakörök ismeretében fel kell tenni a kérdést, hogy ezek megértésében, fejlesztésében honnan számíthatnak a legnagyobb segítségre. Arra kerestem a választ, hogy vajon mekkora szerephez jutnak ilyen esetekben a tankönyvek, számíthatnak-e tananyagaikra a tanulók, ha az otthoni felkészülés során elbizonytalanodnak, stb.

17. ábra. Nehézségek esetén a leggyakrabban használt segítség



A legtöbben a tanár segítségével tudnak boldogulni, de a válaszok alapján az is kiderül, hogy a válaszadók kevesebb mint a fele számíthat maximálisan a tankönyv nyújtotta magyarázatokra, ha esetleg a kurzusról kimarad, vagy egy új tananyag nagyobb nehézséget okozott neki. A *másik tankönyv* magas számú jelenléte sokszor az anyanyelvi közvetítéssel íródott könyvek használatát jelenti, vagyis annak igényét, hogy elsősorban alacsonyabb nyelvtudási szinteken kontrasztív megközelítésből is megismerhessék a nyelvi jelenséget. A gyakorlatokba vetett bizalom szintén megerősíti már korábbi feltételezésünket, miszerint nagy szükség lenne egy általánosan használható munkafüzetre, még akkor is, ha az adott tankönyvről úgy nyilatkoztak az adatközlők, hogy azokban szép számmal szerepelnek feladatok.

Összefüggések

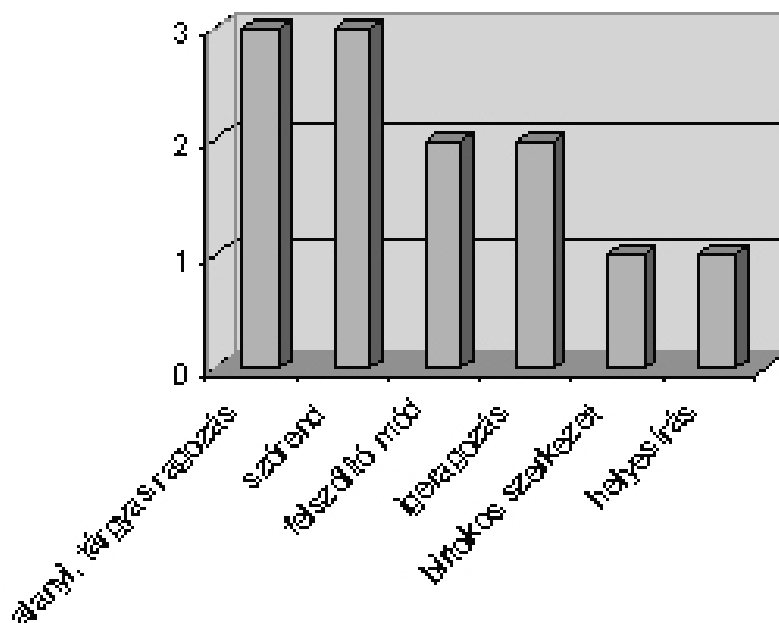
A kérdőívek szerkezetükből adódóan lehetőséget biztosítottak arra, hogy a megfelelő csoportosítást követően a feldolgozáskor specifikus következtetéseket vonjunk le: vagyis bizonyos információkat csak egy adott szempont alapján kiválasztott csoportra vetítve vizsgáljunk meg.

Az anyanyelv és a nyelvtani nehézségek összefüggése

A tananyagkészítésben még mindig vannak határozatlan válaszok arra a kérdésre vonatkozóan, hogy szükség van-e közvetítő nyelvre vagy sem. A jelenleg éppen csak szélesedő tananyagkínálatban azonban végképp nem aktuális még a probléma, hogy bizonyos célcsoportokat különböző tankönyvekből kellene-e oktatni. Az adatközlők nyelvtipológiai osztályozását követően az anyanyelvi nyelvcsaládhoz a nyelvi nehézségeket rendeltem hozzá. Amennyiben összefüggések mutathatók ki az azonos nyelvcsaládok anyanyelvi beszélői között, valamint eltérések a különböző nyelvcsaládokhoz tartozóknál, következtetéseket vonhatunk le a tankönyvszerkesztés differenciálására vonatkozóan.

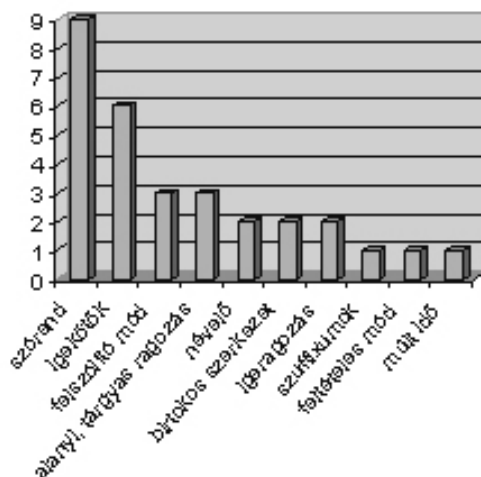
Mindössze öt germán nyelvcsaládba tartozó anyanyelvűvel számolhatunk ebben a felmérésben, ugyanakkor ez a kis létszám is hasonló eredményeket mutat, mint az összes eredménnyel végzett kimutatás.

18. ábra. A germán anyanyelvűek nyelvi nehézségei



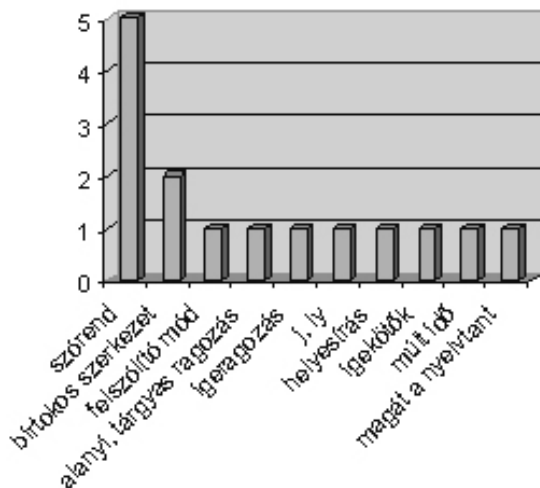
Az alanyi és tárgyias ragozás használatának nehézsége egyértelműen magyarázható a magyar nyelv tipológiai sajátásaival, a szórend problémája pedig annyiban érdekesnek mondható, hogy a germán nyelvekben is kötött a szórend, így erre az eredményre nem számítottunk.

19. ábra. A szláv anyanyelvűek nyelvi nehézségei



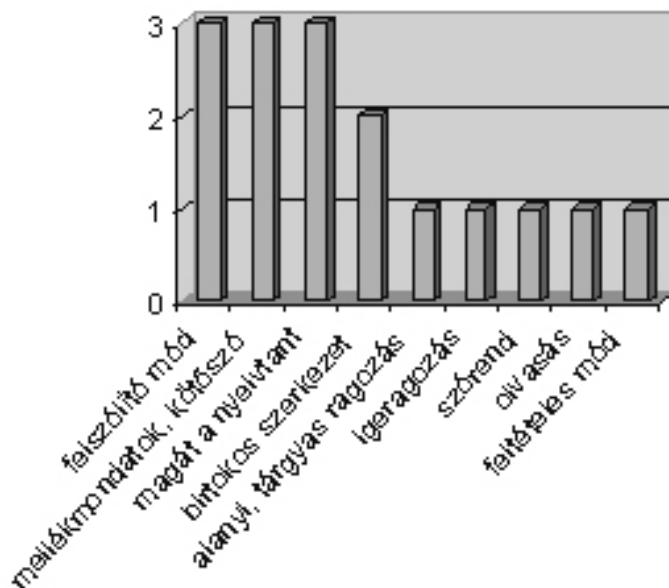
Legmagasabb arányban itt a szórend szerepel, a ragozási problémák háttérbe szorultak. A germán nyelvekkel ellentétben itt megjelentek a névelőhasználati nehézségek is. Ennek oka, hogy a szláv nyelvekben nincsenek névelők.

20. ábra. Az újlatin nyelvek anyanyelvi beszélőinek nyelvi nehézségei



Ebben a csoportban nem jelölte meg senki a szuffixumok használatából adódó nehézséget, amely alatt feltehetően a magyar esetragok rendszerének összetettségét értették. Ez az újlatin nyelvek gazdag ragozási rendszerével magyarázható, vagyis ez a kimutatás alátámasztja a két nyelv kontrasztív vizsgálatából származó eredményeket. Megjelent azonban egy olyan vélemény is, mely szerint az egész nyelvtani rendszer nagyon nehéz.

21. ábra. Az ázsiai országokból érkezők nyelvi nehézségei

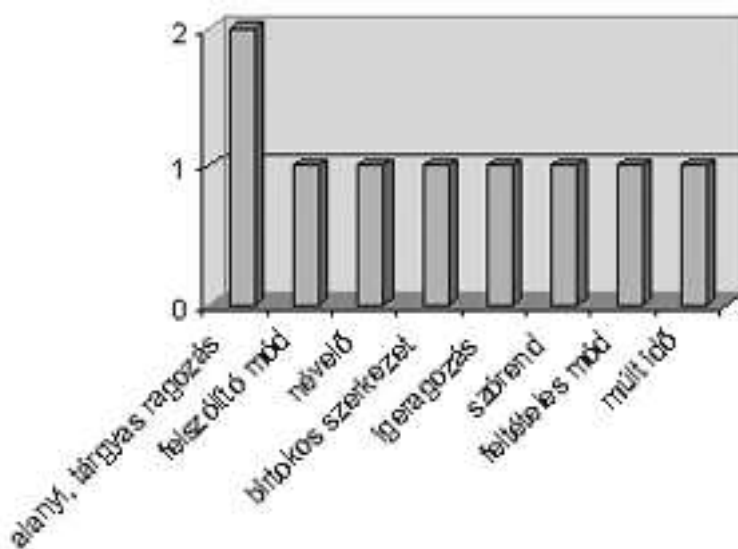


Az ázsiai nyelvtanulók egyre magasabb számú jelenléte a magyar mint idegen nyelv oktatásában különösképpen megkívánja, hogy foglalkozzunk speciális nyelvi nehézségeikkel, igényeikkel. Amint azt a 21. ábra is mutatja, a problémás területek itt jelentősen másként oszlanak el, mint a germán vagy újlatin nyelvek esetében: előtérbe kerültek konkrét nyelvtani részegységek, mint a mellékmondatok használata, birtokos ragozás, valamint nagyobb számban vannak olyan diákok is, akik mindent nehéznek tartanak. A szórend és az igeragozás általános kategóriái csak a felsorolás végén szerepelnek.

Nyelvtipológiailag különösen indokolt, hogy a finnugor nyelvekkel való összehasonlítás a nyelvtanításban is jelen legyen. A finn és magyar egyetemek közötti szoros kapcsolat, a gyakori és rendszeres cserediák-akciók, ösztöndíjprogramok egyet jelentenek nyelvrokonaink magas számú jelenlétével a MII oktatásban.

Két adatközlő többnyelvű családban nőtt fel, részben a magyart is anyanyelvüknek tartják. Esetükben a nyelvtani nehézségek kisebb mértékben játszanak szerepet, inkább a helyesírás és a bonyolultabb szerkezetek okoznak problémát.

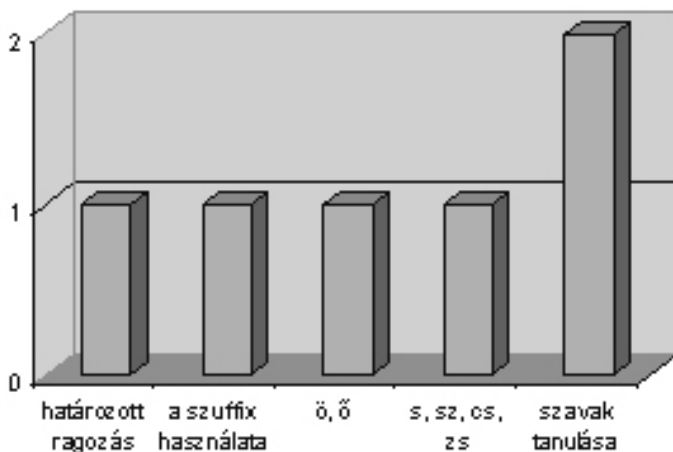
22. ábra. A finnugor anyanyelvűek nyelvi nehézségei



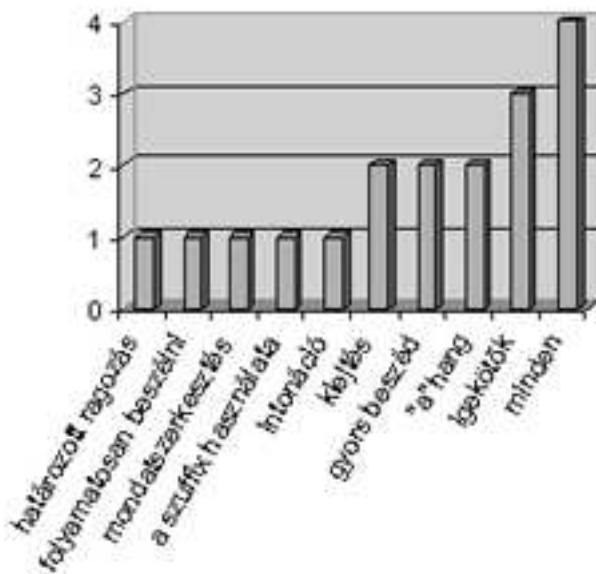
Az anyanyelv és a beszélt nyelvi nehézségek összefüggései

A beszédbeli nehézségek sokkal jellemzőbb eltéréseket mutatnak, mint a grammatikaiak. Itt ugyanis már előtérbe kerülnek a kiejtési problémák (réshangok, magánhangzók), a hangsúly, a mondat szerkesztés is. A különböző anyanyelvűek a következő jellegzetességeket mutatták:

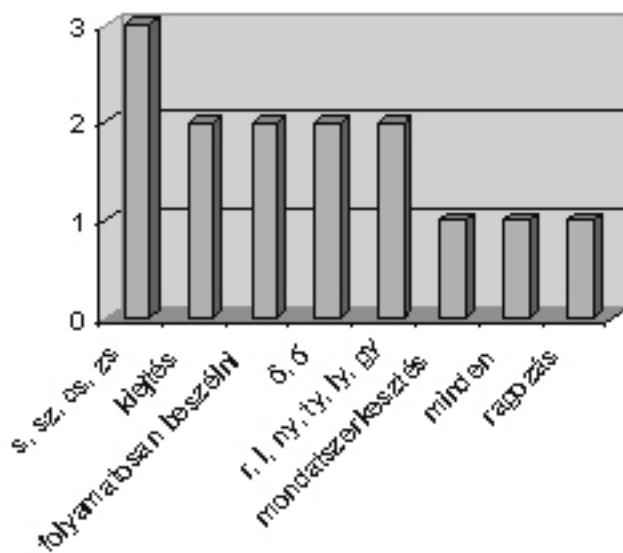
23. ábra. A germán anyanyelvűek beszédbeli nehézségei



24. ábra. A szláv anyanyelvűek beszédbeli nehézségei

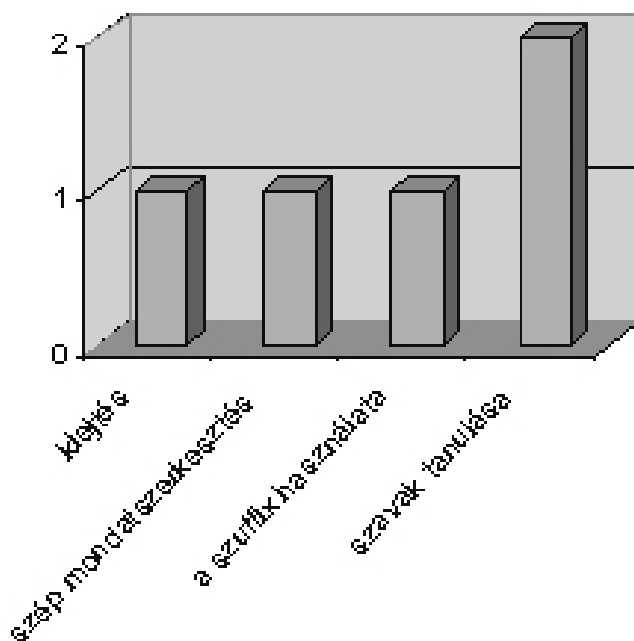


25. ábra. Az ázsiai országokból érkezett tanulók beszédbeli nehézségei



Az ázsiai válaszadók körében egyértelműen jelentős probléma a kiejtés, és mivel többen is megjelölték ugyanazt a jelenséget, nyilvánvalóan specifikusan rájuk jellemző problémákról van szó. Pl. az *r*, *l*, *ny*, *ty*, *ly*, *gy* hangok megkülönböztetése kizárólag az ő válaszaik között szerepelt mint nyelvi nehézség.

26. ábra. A finnugor anyanyelvűek beszédbeli nehézségei



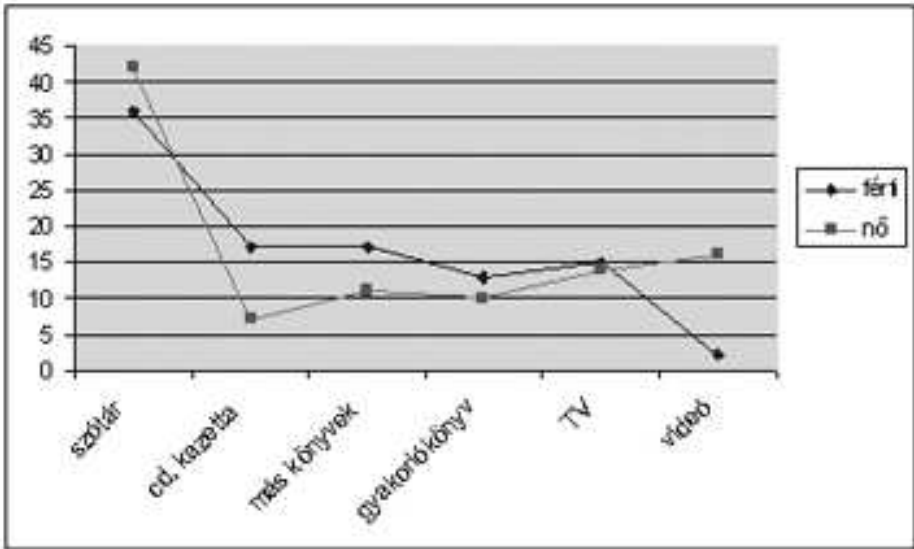
Legfontosabb megállapítás a finnugor nyelvek beszélőivel kapcsolatban, hogy meglepően kevés nehézséget neveztek meg, ebből is a legnagyobb hányad tanulástechnikai probléma: a szavak elsajátítása.

Az így nyert eredmények fontos információkat közölnek a tanulók igényeiről és tapasztalatairól: egyre erősebben körvonalazódik a differenciáltabb nyelvoktatás és a kontrasztív szemlélet érvényesítésének igénye, mely szempontokat a jövőbeli tananyagszerkesztésben célszerű figyelembe venni.

A segédanyag-használat és a nemek összefüggése

Általános pszicholingvisztikai vélemény, hogy a nők vizuálisabb tanulók, mint a férfiak, így feltételeztem, hogy a segédeszközök megnevezésénél a nők fognak több audiovizuális, valamint írásos anyagot megnevezni. Mivel jelentősen több női adatközlő volt, ezért az értékek százalékban kerültek az ábrára. Az adatok esetünkben a következő képet mutatják:

27. ábra. A nemek és a segédanyagok használata közötti összefüggés



Következtetések

A magyar mint idegen nyelv oktatásának és kutatásának egyik legfontosabb részterülete a tankönyvelemzés, tankönyvfejlesztés. Az állandó változások követéséhez naprakész információkkal kell rendelkezünk mind egyéb tudományterületek eredményeit, adatait illetően, mind a legújabb tananyag-szerkesztési irányvonalak, fejlesztések terén. De a változásban lévő, összetett és sokszínű célközönség, az alapvetően felnőttoktatásra tervezett tanegységek, a szakmátság ügye mind további változtatásokat vetítenek előre.

Ezekben a változásokban biztos alapokra kell támaszkodnunk, és nem szabad el-siklanunk a jelentéktelenebbnek tűnő részletek fölött sem. A korábbi tanítási- és tananyag-készítési tapasztalatok, felmérések és vizsgálatok fontos szerepet kell, hogy kapjanak a későbbi fejlesztések megalapozásánál. Azokra a kérdésekre, hogy milyen tankönyvekre lesz szükségünk, milyen tananyagokat igényelnek a diákok, milyen változásoknak kell még bekövetkezniük, csak a tankönyvelemzések, a tananyagpiaci felmérések, a MID - tanulókkal végzett kutatások válaszolhatnak. Ahhoz, hogy minél pontosabb információink legyenek, a vizsgálatokat a lehető legszélesebb körökben, megfelelő gyakorisággal és megfelelő célközönséggel kell elvégezni. Bizonyos tanulócsoporthok speciális problémáira ilyen módon van lehetőségünk felhívni a figyelmet.

A segédanyagok használatára vonatkozó következtetések

A klasszikusnak mondható tananyagok kapcsán a legnagyobb hiányosság a segédanyagok terén mutatkozik. Annak ellenére, hogy némely tankönyv jó és a diákok által használható nyelvtani résszel rendelkezik, szükség van olyan grammatikai összefoglalóra, mely bármely problémánál kiindulópontot és segítséget jelent. Ennek problémája megoldódni látszik: a legújabb *Lépésenként magyarul* kiadványokhoz tartozik egy ilyen segédlet is. Ez a kötet elsősorban a hozzá tartozó tankönyvcsalád kiegészítéseként készült, de önmagában is alkalmazható. Hasonló elképzelésekkel készült a tananyagcsomag feladatgyűjteménye is. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ebből a könyvtípusból lehetőség szerint minél több változat és variáció vezet a sikerhez, kiváltképp akkor, ha a munkafüzetek tematikája nem kötődik konkrét tananyaghoz. A gyakorlókönyvek hiánya egyelőre a tanárok áldozatos munkájával orvosolható, rendszerint több tucat feladatlappal rendelkeznek a magyartanárok. Figyelmünket azonban nem kerülheti el, hogy nem minden magyarul tanuló jár nyelvtanfolyamra vagy nyelvtanárhoz. A migráció erősödésével egyre több olyan munkavállalóval kell számolnunk, akiknek talán önképzésre volna alkalmuk, de szervezett nyelvvoktatásban nem vesznek részt. Jelen felmérésem eredményei közül is fontos kiemelni, hogy ugyan az adatközlők mind kurzuslátozók, ennek ellenére fontosnak tartják a nyelvtani gyakorlatok sokszínűségét és széles választékát.

A felmérésből kiderül, hogy az adatközlők nyelvtanulási gyakorlatában a legfontosabb szerepet a tanár tölti be, vagyis nehézségeik esetén elsősorban az ő segítségére támaszkodhatnak. Ez egy kurzus esetében érthető eredmény, az azonban, hogy az adatközlőknek mindössze alig 50%-a érzi úgy, hogy tankönyve magyarázataiban, segítségével bízhat, nem mondható elégségesnek. Az idegennyelv-tanulásban igazán fontos szerepet töltenek be más nyelvek esetében is a különböző kiegészítő segédletek, ennek megvalósulásához azonban még további lépéseket kell tenni. Az oktató és fejlesztő műhelyekben, ahol a legeredményesebben lehetne felhasználni a gyakorlati tapasztalatokat, ezzel bővítendő a tananyagkészletet, nem minden esetben áll rendelkezésre az anyagi háttér az elkészült, vagy összeállított anyagok kiadására, közzétételére.

A hungarológiai/magyar mint idegen nyelv tanári szakképzés egyelőre nem foglal el jelentős pozíciót a magyarországi közoktatásban. A szakképzett tanárok száma így ugyan eléri a szükséges mértéket, de a pályaváltoztatókkal együtt már nem biztos, hogy a tanulók minden oktatási egységben jól képzett tanárral találkoznak. Itt kell megemlítenünk a segédanyag-készlet további hiányosságát: a tanári kézikönyvek és ötlettárak terén mutatkozó hiányosságot. Az adatközlők első helyen jelelték meg a beszélgetés, szóbeli gyakorlatok iránti igényüket. Ha megfelelő segédanyagok állnának a tanárok rendelkezésére, valamint – az előzőekhez csatlakozva – a diákok megfelelő és elégséges magyarázatokat segítséget kapnának tankönyveikből, gyakorlókönyvekből, a tanári órák nagyobb hányadát lehetne a kommunikatív kompetencia fejlesztésére fordítani, hiszen ennek a tanórai interakcióban fontosabb szerephez kell jutnia.

A kontrasztivitás nem csak a tankönyvszerkesztésben megválaszolendő kérdés, hasonlóképpen megfontolás tárgya a segédanyagok anyanyelv szerinti differenciálása is. A felmérésből egyértelműen kiderül, hogy a magyar tanulók új csoportját képező ázsiaiak (kínaiak, japánok, koreaiak) egészen eltérő kiejtési, beszédtechnikai problémákkal küzdenek, mint európai társaik. Ennek és az adott célcsoport nagymértékű növekedésének tükrében nagyon fontos következtetése a felmérésnek, hogy ők olyan beszédfejlesztési és szóbeli feladattípusokat igényelnek, melyek segítik az adott tananyag elsajátítását is. Az adatközlők az interjúk alkalmával ezt támasztották alá. Többük a beszédet tartja mindennél nehezebbnek a magyar nyelvben, ami egyértelműen külön figyelmet és bánásmódot igényel.

Tankönyvekre vonatkozó következtetések

A tankönyvhasználati felmérés során is a legfontosabb kérdésnek az mutatkozott: mire van szükség egy tankönyvben. Természetesen a probléma ennél összetettebb, ugyanis itt a tananyag, tankönyv felépítésére, a benne foglaltakra, szerkezeti részekre, feladataira vonatkozó információk összességét kell rendszerezni és a valós célközönségre vetíteni. A felméréshez használt kérdőívben a tankönyv tulajdonságaira, elemeire irányuló kérdésben pontos adatokat sikerült gyűjteni az adatközlők igényeiről, elképzeléseiről. Ennek alapján egyértelmű következtetések vonhatók le ezeket a tulajdonságokat illetően.

1. **Grammatika táblázatokkal:** A válaszadók 95%-a tartja fontosnak, hogy a nyelvtani magyarázatokhoz egyértelmű táblázatok szolgálják az áttekinthetőséget. Amennyiben a tanulók ezt ilyen magas számban igénylik, ez nem elhanyagolható a tananyagszerkesztésben sem. Az általuk használt könyvek közül a felsőfokú nyelvvizsgára készítő tankönyv minimális nyelvtant tartalmaz, magas fokú előismeretet feltételez, és ezt a tanulók egy része kifogásolta. Ez természetesen jelentheti azt is, hogy a tankönyv kiválasztásánál nyelvi szintjüket nem (megfelelően) vették figyelembe. *Az Itt magyarul beszélnek* elég részletes és sokoldalú nyelvtani összefoglalásokat tartalmaz, bizonyára ez is hozzájárult a magas elégedettségi arányhoz.
2. **Szavak kigyűjtve a lecke végén (szószedet):** Ez a felmérés eredményeit tekintve meglehetősen szubjektív kérdésnek bizonyult, az adatok ugyanis semmi rendszereséget nem mutatattak. Feltehetően a válaszokat az egyéni tanulási szokások befolyásolták.
3. **Szavak két vagy több nyelven:** Meglepően kevés pozitív válasz érkezett a többnyelvű szómagyarázatokra, annak ellenére, hogy az anyanyelvű magyarázatok szükségességére irányuló kérdésnél mindössze 39% válaszolta, hogy nem szükséges. Az adatok összesítéséből az derült ki, hogy a tanulócsoportok szélesedésével egyre nagyobb szükség mutatkozik majd a kontrasztív szemléletre a tananyagszerkesztésben.
4. **Sok gyakorló feladat:** A feladatok kérdésére a gyakorlókönyvek tárgyalásánál már kitértem, annyi azonban bizonyos, hogy a tankönyveken belül is nagyon fontos a közvetlenül a leckéhez tartozó feladatok összeállítása.

5. **Sokféle feladat:** Ez a pont szintén kiemelendő, hiszen 91%-ban tartották fontosnak az adatközlőket. Egyértelműen a változatosságra való igényt jelenti ez a magas arány, valamint azt a törekvést, hogy a nyelvtudást minél több és változatosabb helyzetekben tudják alkalmazni. A nyelvtani formák nem csupán analógiás, zárt feladatokban való alkalmazása, hanem lehetőleg minél több és változatosabb szituációban és feladatban való begyakorlása biztosíték a magasabb fokú kommunikatív kompetencia elérésére.
6. **Sok nyelvtan:** Összefüggésben korábbi pontokkal a magas számarány (95%) feltehetően a nyelvi nehézségek nagy számából, valamint a rendszerezett, áttekinthető tananyagra való igényből eredeztethető.
7. **Szépirodalmi szövegek:** Az eredmények ebben az esetben is erős szubjektívítást tükröztek, a válaszok megosztottak voltak. Az érdekesség egyedül abban mutatható ki, hogy a Felsőfokon magyarul című kiadvány használói sem emeltek az átlagot válaszaikkal, annak ellenére, hogy ez a könyv nagymértékben irodalmi, és különböző stílusrétegekből származó szövegek feldolgozására épül.
8. **Országismereti információk:** A téma szakirodalmának kidolgozottsága miatt nem jelent releváns információt, hogy miért fontos a kultúrákövetítés. Jelen felmérés esetében bizonyára befolyásolta az eredményt, hogy az adatközlők mindannyian célnyelvi környezetben élnek. Akik családjukkal (esetleg több éve élnek itt), feltehetően kevésbé igénylik az országról szóló információkat, míg az ösztöndíjjal, rövid időt itt töltők ezt fontosabbnak vélhetik.
9. **Dialógusok fontossága:** A hosszabb szövegekkel való összehasonlításban a dialógusok önmagukban nem voltak annyira fontosak a válaszadók számára, mint a hosszabb szövegek, mi több, meglátásuk szerint optimális esetben mindkettő szerepel. Ezek azért jelentenek fontos információt a tankönyvszerkesztőknek, mert a csak dialógusokra épülő tankönyvek a tanulók számára kevésbé informatívak, kevés nyelvi adatot tartalmaznak, így azokat nem tartják eredményesnek.
10. **Játék:** Az eredmények itt is nehezen értelmezhetők a nyelvtanulás kurzushoz való kötődése miatt. A játék egyértelműen közösségi formája a nyelv gyakorlásának, kivétel ez alól néhány játékos írásbeli feladat, pl. keresztretjvény stb. Az adatközlőknek mindössze a fele tartotta fontosnak a játék valamilyen formáját, ez utalhat arra is, hogy a kurzus egyébként is alkalmat adhat a gyakorlás ilyen formájára, nem szükséges tehát a tankönyvben is helyet adni neki.
11. **Jó képek:** A tankönyv küllemére általában sok megjegyzés érkezett, többen kifogásolták, ha a tankönyvben nincsenek képek, vagy azok fekete-fehérek. Érdekes volt ezek után az eredmény, hogy ezt mindössze az adatközlők fele jelölte be külön ennél a pontnál. Felnőtt korú tanulók esetében is feltételezhető, hogy megkönnyíti, élvezetesebbé teszi a tanulást a vizuális élmény. Általánosan elfogadott didaktikai tapasztalat és kutatási eredmény, hogy a tanulók nagy százaléka vizuális ingerek segítségével sajátítja el a legkönnyebben a tananyagot. Ha a tanulók maguk nem is igénylik ezt tudatosan, továbbra is úgy gondolom – ezt támasztja alá a pedagógiai és pszichológiai gyakorlat is –, hogy elengedhetetlen a modern nyelvoktatásból és így a tankönyvekből is az illusztráció.

A tankönyvek szerkezetére vonatkozó tapasztalatok összességében tehát alátámasztották azt a feltételezést, hogy az újabb tankönyvek, melyeket modernebbnek gondolunk, nem feltétlenül felelnek meg a tanulóközönségnek, nem biztos, hogy pozitívan értékelik, vagyis gyakorlati oldalról megközelítve a tananyag nem érte el a célját. A színes képekkel ellátott, jó minőségű kiadványokat megelőzhetik régebbi, rosszabb kötésűek, ha azok megbízhatóak a tanulók szempontjából, és igényeiket kielégítik. Ennek ellenére felmérésem alapján biztonsággal kimondható, hogy az új tendenciák mindenképpen követendők, élni kell a modern technika nyújtotta lehetőségekkel, haladni kell a tankönyvkészítési „divatokkal” (ld. küllem), ugyanakkor a felhasználhatóság és a tanulmányi eredményesség minden szempont előtt áll. A későbbi tananyag-szerkesztési vállalkozásoknak sem szabad figyelmen kívül hagyni a piac diktálta igényeket, a tanulói megelégedettséget, valamint a szakmai (nyelvészeti és didaktikai) kritériumokat.

Nagyon fontosnak tartom, hogy hasonló felmérések a jövőben is folyamatosan készüljenek, hogy az újonnan készülő tananyagok is bekerüljenek ebbe a körforgásba, és ezáltal a tanulói és nem utolsósorban a tanári elégedettséget is növelhessük.

Kitekintés

Ez a kérdőíves felmérés csupán egy változata annak, hogy hogyan próbálhatunk információkat gyűjteni tanulókról, tananyagokról és a tankönyvhasználati tapasztalatokról. A kérdések száma és kombinációja a végetlenségig bővíthető a vizsgálat céljainak függvényében. Természetesen az adatközlők számának növelésével még pontosabb és megbízhatóbb eredményeket szűrhetünk le, de a kérdések szűkítésével, azok egy-egy konkrét célcsoportra való alkalmazásával bármilyen részletes információhoz hozzájuthatunk.

Nagyon fontos tapasztalat, hogy a tananyagszerkesztők és a diákok közötti kommunikációs aktusban létrejön egy valódi, külső visszacsatolási lehetőség, melyben a tankönyvírók az érintettek véleményét, tapasztalatait ismerik meg.

Az Európai Unióhoz való csatlakozással, a világszinten szabad munkaerő-áramlással olyan új távlatok nyíltak meg a magyar mint idegen nyelv oktatásában, melyekre nem voltunk tökéletesen felkészülve. A Magyarországra települő családok részére sokoldalú, könnyen elérhető képzést kell biztosítani, gyermekeiknek pedig helyet kell biztosítani a magyar közoktatásban. (vö. Németh 2006: 85) Ezen a területen sok szakember munkájának köszönhetően sikerült felzárkóznunk az elvárásokhoz, de a folyamatos fejlesztés és ennek ellenőrzése itt is fontos feladat lesz. Ahogy azt a készülöben lévő és elmúlt években kiadott tananyagok is jelzik, átalakult az érdeklődés és a támogatottság is a tananyagszerkesztés terén. (Ezt igazolta a 2006 decemberében megrendezett szegedi ünnepi hungarológia konferencia is, mely elsősorban a tananyagfejlesztések jegyében szerveződött.)

Az eredmény érdekében igazán fontosnak tartom a tanulókkal való kapcsolattartást a szakmai és a társadalmi változások tükrében végezni. A tananyagokra vonatkozó felmérésben lényeges az ismétlődés, a következetesség és a rugalmasság. A fel-

mérések és kutatások egyszerre több irányban is felhasználhatók, hiszen hasznos lehet a gyakorló tanároknak, alkalmazható a hungarológus tanárképzésben, még fontosabb, hogy reflektál a tananyag-készítési projektekre, segítheti a kiadói szándékok rendszerezését és állandó kapcsolatot biztosít az egyre szélesedő tanulóközönsséggel.

Irodalomjegyzék

- Bárdos Jenő 1988. *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető. Budapest.
- Berényi Mária–Novotny Júlia 1994. A magyar mint idegen nyelv oktatásának infrastruktúrája (iskolák, tanárok, nyelvkönyvek). In: Aradi András–Sturz Zoltán–Szöllősy-Sebestyén András (szerk.): *Folia Practico-Linguistica* XXIV. évf. IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Többnyelvűség az oktatásban és a kutatásban. BME. Budapest.
- Czigány Lóránt 1991. Nyelvünk a világban. A külföldi egyetemi magyartanítás gondjairól. In: Giay Béla (szerk.): *Hungarológiai Ismerettár 6. A magyar mint idegen nyelv*. Budapest.
- Durst Péter 2005. Lépésenként magyarul. Egy tananyagcsomag összeállításának irányvonalai. In: Szűcs Tibor (főszerk.): *Hungarológiai Évkönyv 6*. Pécsi Tudományegyetem.
- Durst Péter 2006. Rendezőelvek a magyart idegen nyelvként oktató tananyagok és tantervek összeállításában – különös tekintettel az elsajátítás sorrendjére. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 7*. Pécsi Tudományegyetem.
- Éder Zoltán 1991. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In: Giay Béla (szerk.): *Hungarológiai Ismerettár 6. A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest.
- Giay Béla–Nádor Orsolya 1998. *A magyar mint idegen nyelv/ hungarológia*. Osiris. Budapest.
- Hegyí Endre 1970. A magyar idegen nyelvként való tanításának főbb elvi és módszertani problémái. In: Babos Ernő–Károly Sándor (szerk.): *Idegen nyelv – Anyanyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Miklós Magdaléna 2000. A magyar nyelvkönyvek magyarsággképe. In: Szűcs Tibor (főszerk.): *Hungarológiai Évkönyv 1*. Pécsi Tudományegyetem.
- M. Korchmáros Valéria 1972. A tárgyias ragozás tanításával kapcsolatos problémákról. In: Horváth Miklós–Temesi Mihály (szerk.): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvtanítás*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nádor Orsolya 2006. Nemzetközi Előkészítő Intézet (1957-1989). In: *Online Pedagógiai Lexikon* (http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/N2.xml/Nemzetkozi_Elokeszito_Intezet__19571989_.html) 2006. 10. 24.
- Németh Dorottya 2006. A migráns gyermekek magyar mint idegen nyelvi integrációjának kérdései. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 7*. Pécsi Tudományegyetem.
- Oszkó Zita 2000. A magyar mint idegen nyelv oktatása. (Elsősorban német anyanyelvű hallgatók számára) In: Szűcs Tibor (főszerk.): *Hungarológiai Évkönyv 1*. Pécsi Tudományegyetem.
- Pál Erika 2000. A magyar imázs a magyar nyelvkönyvekben. In: Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 1*. Pécsi Tudományegyetem.
- Prileszky Csilla 1998. A Színes Magyar Nyelvkönyv általános célkitűzései. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/ hungarológia*. Osiris. Budapest.
- Szépe György 1991. A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése In: Giay Béla (szerk.): *Hungarológiai Ismerettár 6. A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest.

- Szili Katalin 2005. Magyarságképről, sztereotípiákról egy rólunk szólókönyv kapcsán. In: Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 6*. Pécsi Tudományegyetem.
- Szűcs Tibor 2000. A magyar mint idegen nyelv/ hungarológia hazai művelésének helyzete. In: Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 1*. Pécsi Tudományegyetem.
- Szűcs Tibor 1999. *Magya–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Maróti Orsolya

HUNGAROLÓGIA A GYAKORLATBAN: MŰFORDÍTÓK A BALASSI INTÉZETBEN

Hungarológia és kultúrakutatás

Gragger Róbert, a hungarológia atyja, a berlini Collegium Hungaricum megálmodója és létrehozója fontosnak tartotta, hogy a különböző tudományterületeken tevékenykedő ösztöndíjas kollégisták – a közös étkezések, találkozások nyújtotta alkalmakat kihasználva – megismerkedhessenek a társaikat foglalkoztató kérdésekkel, az egyes diszciplínák legújabb kutatási eredményeivel. „A különböző tudományszakokból való kollégisták együttléte igen gyümölcsöző, mivel oly dolgokat tudnak meg egymástól, részint a határos, sőt a távol eső tudományszakok területéről is, amiket egyébként sohase tudtak volna meg (G. R. levele Magyar Zoltánhoz 1926. márc. 9. idézi: Brandt 1998: 33).” Az interdiszciplinaritás, a tudományágak tudatos egymásba fonása tehát a kezdetektől jelen van a hungarológiai gondolkodásban: egykor a valós életben, a Collegium Hungaricumban ültetett egy asztal mellé más és más tudományterületeket képviselő magyar kutatókat, s ma is arra ösztönzi a különböző diszciplínák képviselőit, hogy egyazon kultúra számtalan aspektusát vizsgálják egy időben.

A Balassi Intézetben folyó hungarológiai képzés egy folytonosan változó, interkulturális közegben zajlik. A két szemeszterre szóló ösztöndíjat elnyerő, más-más országból érkező hallgatók mindannyian egy folyamatos kulturális párbeszéd résztvevői. Ez tanáraik számára is a megújulás lehetőségét kínálja, akik új és új megközelítési módokat hoznak létre a kapcsolódási lehetőségek átrendezésével.

A hungarológia klasszikus és új értelmezése is magában foglalja tehát a tudomány- és kultúraköziséget, ezért vállalkoztam a Balassi Intézetben folyó műfordítóképzésnek a klasszikustól eltérő szemléletű, a kulturális antropológia fogalomrendszerét segítségül hívó bemutatására, egy lehetséges új értelmezési módot kínálva.

Hungarológia és műfordítás

A magyar tudomány és a magyar irodalom külhoni megismertetését a XX. század elején is fontosnak tartották a kulturális diplomáciával foglalkozók. A Gragger által indított hungarológiai folyóiratról, az *Ungarische Jahrbücherről* írja az alapító:

„olyan sajtóorgánumot hozunk létre, amely Közép- és Kelet-Európa egyik legproblematikusabb népét tanulmányozza... Olyan tudományos orgánum kíván lenni, amely a magyar nyelv, történelem és kultúra kutatásáról, a magyar kultúra eredményeiről tájékoztatja német nyelven a német olvasóközönséget (Gragger 1921: 13.).”

Később az *Ungarische Bibliothek* sorozatban 1923–1927 között megjelenő magyar és magyar vonatkozású műveket bemutató bibliográfia első kötete elé írt előszavában is arról panaszkodott, hogy a XIX. századi magyar írókkal és tudósokkal ellentétben a XX. században megszűnt az a gyakorlat, mely szerint a magyar szerzők műveiket latin és német nyelven is közreadják. A magyar nyelvűség dominál, s ez gátolja a nyugat-európai hozzáférést – ily módon hamis kép alakul ki az országról. Szerinte „minden felelősségtudattól áthatott ember elsődleges kötelessége az, hogy törekedjék az egyes népek és életkörülményeik elfogulatlan megismerésére (Gragger 1921: 13.).” Ezt a megismerést próbálta megkönnyíteni a tudományos eredmények, a magyar tudósok gondolatainak német nyelven való közzétételével.

A hungarológia fogalmának megteremtője a kultúrdiplomácia másik fontos eszközének tartotta a magyar irodalom tolmácsolását is. Versgyűjteményt adott ki *Anthologia Hungarica* címmel, amelyben nagy költőinket (köztük kortársait is!) mutatta be műveiken keresztül. Saját válogatású Petőfi-kötetet is megjelentetett. A régi fordításokkal elégedetlen volt, ezért újakat kért az ebben a kötetben debütáló Hedwig Lüdekétől, Ludwig Fuldától és Lorenz Landgraftól.

A rendszerváltás óta a magyar természettudósok körében ismét gyakorlattá vált eredményeik nemzetközi folyóiratokban, angol nyelven való közlése, a külföldön rendezett konferenciákon való részvétel. Megszűnt a magyar tudományos élet elzártsága.

A magyar irodalmi életben is felmerült az igény a nemzetközi terepen való megjelenésre. A könyvvásárok, az angol nyelvű internetes portálok látogatói nemcsak a klasszikus magyar irodalmi művek idegen nyelvű fordításaival ismerkedhetnek meg: megjelennek a kortárs magyar írók művei is.

Műfordítók nyelvi képzése hungarológiai keretben

A Balassi Intézet műfordítói ösztöndíjprogramja is ezt a feladatot segíti: új szakemberekkel, művészekkel igyekszik gyarapítani a magyar alkotásokat fordítók táborát.

A képzés 2008 nyarán zárta a harmadik tanévét. A különböző anyanyelvű diákok, a magyar irodalom reménybeli tolmácsolói tíz hónapig tanulhatnak kortárs magyar irodalmat és műfordítási technikákat. Mestermunkaként elkészítendő fordításukban egy-egy Magyarországon élő, velük azonos anyanyelvű műfordító a segítőtjük, konzulensük a két szemeszteren keresztül.

Mind ezek mellett magyar nyelvet is tanulnak az általában haladó nyelvtudású hallgatók. Magyartanárukként elsősorban azt kellett végiggondolnom, hogy mennyiben különbözik/het az ő oktatásuk bármely más, hasonlóan magas szintű, haladó (B2/C1 szintű) csoport tanításától? Hogyan segítheti a nyelvtanár őket abban, hogy hivatásukra felkészüljenek?

A műfordítás irodalomtudomány felőli, esztétikai szempontú megközelítése hangsúlyosan jelen van a képzésben, a nyelvet tanító tanár azonban nem tekinthet el attól, hogy felhívja a figyelmet a fordítástudomány nyelvtudományi ágának eredményeire is. Fontosnak tartom ezen kívül, hogy a fordítói attitűd (ki)alakulásának folyamatában tudatosan is megjelenjen kultúrák megismerésének szükségessége. A fordítástudomány irodalmi megközelítésében a fordítás végeredménye áll a középpontban; a nyelvtudományi megközelítésben a fordítási folyamat, azaz, hogy mi megy végbe a fordító fejében fordítás közben; a kulturális antropológia a fordító magatartásának, szemléletének vizsgálatára vállalkozhat.

A hallgatók véleményének megkérdezése és saját tapasztalataim alapján arra jutottam, hogy egy haladó szintű, kiváló nyelvtudású csoport és a műfordító csoportok, tanítása abban különbözik, hogy ez utóbbinál a kultúratudatos szemlélet formálásának-formálódásának folyamatát a nyelvtanárnak különös figyelemmel kell kísérnie. A kultúrák közötti eltérések felismeréséhez, értelmezéséhez egy olyan típusú tudatosság kell, amely a közvetítői készség egyik fontos pillére, és éppen ezért a műfordítói csoportokban elengedhetetlenül fontos foglalkozni vele.

A fordítói kompetencia interkulturális kompetencia is

A műfordítók oktatásában nemcsak a nyelvi (grammatikai) kompetencia fejlesztését kell szem előtt tartanunk. Szükség van – a szociolingvisztikai, szövegalkotói (diskurzív-) és stratégiai kompetencia mellett,¹ amelyek megszerzéséhez minden nyelvtanulót hozzá kell segíteni – a fordítói kompetencia fejlesztésére is. Ez a közvetítői készségek egyike, olyan komplex készség, amelynek fejlesztése a nyelvtanításban általában megjelenő feladatok mellett külön figyelmet igényel. Ezzel a készséggel gyakran kétnyelvű beszélők sem rendelkeznek, nem képesek az üzenet átkódolására és átvitelére. Lanna Castellano, hivatásos fordító egyenesen arról ír, hogy 30 éves koránál korábban senki sem készíthet hasznosítható fordítást, mivel nem rendelkezik még az ehhez szükséges tapasztalatok tömegével.² Fiala műfordítóink kiváló munkái szerencsére cáfolják ezt a szigorú álláspontot, azt azonban megállapíthatjuk, hogy a kultúra megismeréséhez szükséges ismeretek megszerzésével töltött időt lerövidíthetjük, ha a megfelelő közvetítői kompetenciák kialakítására is odafigyelünk. A fordítói kompetencia³ összetevői a grammatikai kompetencia, a lexikai kompetencia, a szövegalkotói kompetencia és a(z inter)kulturális kompetencia. A(z inter)kulturális kompetencia a célnyelvi és forrányelvi olvasók háttérismereteinek különbségét hidalja át.

¹ Canale és Swain (1980) megnevezéseit követve (Bárdos 2000: 94).

² Bodnár—Simigné 2006: 57.

³ Bodnár—Simigné 2006: 61.

A fordító mint résztvevő megfigyelő

A fordítónak, különösen a műfordítónak a képzés során meg kell tanulnia a célnyelvi kultúra speciális, résztvevő megfigyelőként való szemléletét. Nem kívülállóként, hanem a célnyelvi környezetben otthonosan mozogva belehelyezkedni az anyanyelvi beszélők szerepébe, átvenni (sokszor átérezni) azokat a helyzeteket, nyelvi szokásokat, gondolatmeneteket, amelyek egy-egy megnyilatkozás megszületéséhez vezetnek. „Az egyes csoportok meghatározott, sajátos tudással rendelkeznek, amely meghatározza a társadalmi cselekvők percepciók eljárásait, gondolkodási és cselekvési módjait, jelentés- és orientációs mintáit (Max Weber 1987: 38).”

Nyelvi gondolkodásmódjuknak át kell alakulnia: nem elég azt tudniuk, hogy ezt vagy azt a kifejezést milyen kontextusban, milyen értelemben, milyen stílusértékkel használják, hanem azt is, hogy mi indokolja választásukat. Sok esetben lehet szó a szerző egyéni nyelvi megoldásáról is – de széles azoknak a kifejezéseknek, nyelvi szokásoknak a köre, amelyek használatát az anyanyelvi beszélő szokásait/tipikus gondolatmenetét ismerve jósolhatjuk meg (illetve elemezhetjük fordítás előtt).

A résztvevő megfigyelés külső és belső elemzési szempontokat egyesít: a megismerni kívánt kultúrában, annak részeként élni – mégis távolságtartóan (azaz tudatosan) figyelni annak jelenségeire és értelmezni őket. Sokkal könnyebb ez azoknak a diákoknak, akik messzebről, a miénktől lényegesen eltérő szokásrendszerű kultúrából érkeztek. Ők könnyebben felfigyelnek az eltérő társadalmi gyakorlatra. Az európai, különösképpen a közép-európai hallgatók feladata jóval nehezebb: hasonló kultúrájuk okán szinte saját kultúrájuknak érezhetik a magyarországit, s ez két veszélyforrást jelent számukra: először a saját kultúra kutatásakor/megfigyelésekor jelentkező kulturális vakságot kell legyőzniük, ami csak tudatos erőfeszítéssel lehetséges. A második veszélyforrás az lehet, hogy – a fordítási szakirodalomban *hamis barát*nak titulált szavakhoz, kifejezésekhez hasonlóan, amikor a forrásnyelvi és a célnyelvi alaki hasonlóság jelentésbeli eltérést takar, sőt „rejteget” – még az előbbinél is több tudatosság kell ahhoz, hogy az ismertnek, hasonlóknak vélt kulturális jelenségeket is tudatosan újraértelmezzük, megvizsgálva a másik kultúrában betöltött szerepüket.

Éppen ennek a mélyebb összefüggéseket is feltáró szemléletnek a kialakulása vezethet el a saját nyelv és kultúra alaposabb megértéséhez-megismeréséhez is, ami egy még árnyaltabb, még kifejezőbb műalkotás létrejöttét segítheti elő. Az anyanyelven (és saját kultúráján) kívül helyezkedés segítheti a mélyebb, saját nyelvre vonatkozó korlátozott észlelés megszűnését. A műfordítókat tanító tanárok feladata tehát – egy haladó csoportokban tanító tanár munkájához képest – a közvetítői készség fejlesztése is. A Balassi Intézet egyes nyelvi összetételű műfordítói csoportjában tehát a résztvevő megfigyelés technikájának-attitűdjének kialakításával, bizonyos kulturális jelenségek elemzésével, a kulturális jelenségek iránti tudatos nyitottság kialakításával tudunk hozzájárulni irodalmunk tolmácsolásának sikerességéhez.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Bodnár Ildikó—Simigné Fenyő Sarolta 2006. A fordítói kompetencia. In: Gecksó Tamás (szerk.): *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. Tinta Könyvkiadó. Budapest, 56–69.
- Brandt Györgyi 1998. Gragger Róbert, a hungarológia tudományág megteremtője. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből* 37. szám. ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus. Budapest
- Gragger Róbert 1921. Munkatervünk. (ford. Hegedűs Rita) In: *A hungarológia fogalma* (szerk. Nádor Orsolya) 13–17. <http://mek.oszk.hu/02000/02055/02055.pdf>
- Weber, Max 1987. *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai I.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest

Liljana Lesznickova

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN (NEM) NÉLKÜLÖZHETŐ FORDÍTÁSI FELADATOKRÓL

(Bolgár tapasztalatok)

1 Az idegennyelv-tanítás egyik legvitatottabb témája a fordítás helyét és szerepét érinti (lásd például Klaudy 1986, Königs 1989, Gnutzmann 1992, Schwanke 1994, Nord 1999, Najmusin 2001, Dékány 2003). Az oktatási módszerek és formák között mindig is jelen volt a szövegfordítás az idegen nyelv teljes értékű elsajátításának eszközeként, bár nemegyszer megkérdőjelezték a fordítási feladatok használhatóságát és hatékonyságát. Nincs egyértelmű válasz arra a kérdésre, mi indokolja a fordítási gyakorlatok bevonását a nyelvtanításba, de még a modern, kommunikációorientált nyelvoktatásnak sem sikerült teljes mértékben elvetni ezeket a tanítási gyakorlatból. A nyelvtudás mérésében, a tanulmányi eredmények ellenőrzési eszközeként a szövegfordítás máig is központi szerepet játszik a felvételi, az év végi, valamint az államvizsgákon. A fordításelmélet tantárgy pedig elválaszthatatlan összetevője nemcsak a hivatásos fordítók képzésének, hanem minden idegennyelvi filológiának is.

A nyelvszakos hallgatók képzésében a fordítási gyakorlatok sajátos helyet foglalnak el. Céljuk elsősorban nem az, hogy hivatásos fordítókat képezzenek, noha ez is elérhető, de inkább felépítményként, vagy szakosításként az alapképzés végén, vagy egy posztgraduális kurzus formájában. A filológiai képzés részeként a fordításelmélet mint interdiszciplináris tudomány arra hivatott, hogy hidat verjen a rendszeres nyelvészet és a pragmalingvisztika, a nyelv- és az irodalomtudomány közé. A fordítási gyakorlatok pedig a különféle grammatikai szerkezetek elemzése révén hozzájárulhatnak a nyelv tudatos elsajátításához. Ezen kívül pontosságra és precizításra tanítanak. A szabatos és adekvát kifejezésmód viszont fontos lépést jelent a kifejezési szabadsághoz (a gondolatok zökkenőmentes megfogalmazásához, az árnyalt kifejezőképesség fejlesztéséhez) vezető úton.

2. A Szófiai Ohridai Szent Kelemen Tudományegyetem Magyar Filológiai Tanszékén zajló magyar nyelvtanítás fordításon alapuló és fordítás nélküli módszereket egyaránt magában foglal. A köztük lévő ésszerű arányokat pedig a választott oktatási stratégia határozza meg. A hathatós stratégia keresése indokolja a fordítási gyakorlatok alkalmazását, amelyek egyrészt elősegítik a nyelvi tények elmélyültebb el-

sajátítását, a lexikális és grammatikai anyag megszilárdítását, másrészt a megértés ellenőrzésére is szolgálnak. A bolgár hallgatók nem csak az egynyelvű kommunikáció céljából tanulják a magyar nyelvet, a fordítás is egyre jobban megszilárdul a diákok által előnyben részesített stratégiaként és a szakmai érvényesülésükben nélkülözhetetlen képességként, hiszen a nyelvi közvetítéssel kapcsolatos feladatokat napjainkban nem csak képzett fordítóktól várnak el.

A nyelvileg helyes és tartalmilag pontos közvetítési készség azonban nem fejleszthető a bolgár és a magyar nyelvhasználatban megnyilvánuló különbségek tudatosítása nélkül. Ezért a fordítási gyakorlatok végigkísérik a nyelvtanítási folyamat minden szakaszát, használati fokuk azonban az oktatás céljától, a tanulók szintjétől és konkrét szükségleteitől függ. Különösen ügyelünk az előrehaladás megfelelő tempójának biztosítására, a feladatok fokozatosságának felépítésére.

3. A szófiai magyar szakon tanulni kívánók bizonyos értelemben nehezebb helyzetben vannak egyes nyugat-európai nyelvszakos hallgatókkal összehasonlítva. Amíg az utóbbiak az adott nyelvből felvételiznek, addig az előbbieket az első évben kezdik a magyar nyelvet elsajátítani. Ugyanakkor a nyelvszakok célja a nyelvtől függetlenül többé-kevésbé azonos. Ezek figyelembevételével kezdő szinten, amikor az oktatás az idegennyelvi kommunikatív készségek kialakítására irányul, a fordításnak alig van szerepe a magyar nyelvórán, legfeljebb az elvont szavak, szókapcsolatok értelmezésekor vagy a nyelvtani szerkezetek magyarázata és begyakorlása során, mert a fordítás révén a két nyelv rendszerbeli különbségei jobban tudatosulnak a diákokban. Ilyenkor azonban számolni kell azzal, hogy az anyanyelven megadott jelentést a nyelvtanulók rendszerint a megfelelő szó vagy szerkezet egyetlen lehetséges „fordításának”, ekvivalensének tekintik. Így az a téves elképzelés alakulhat ki bennük, hogy a nyelvek közvetlenül egymásra leképezhetőek, azaz minden forrásnyelvi szónak megfelel egy célnyelvi szó és fordítva. A valóságban pedig eltérések figyelhetők meg nem csak az egyes szavak szemantikai terjedelmén belül (*kéz*, *kar* – *ръка*; *testvér* – *брат и сестра*; *nagyszülők* – *баба и дядо*; *sógor* – *девер* 'a férj fivére', *шурей* 'a feleség fivére', *зет* 'a nőtestvér férje', *баджанак* 'a feleség nővéérének férje'; *asztalnál ül* – *седя на масата*; *börtönben ül* – *лежа в затвора*; *taxiba ül* – *хващам/вземам такси*; *évfordulót ül* – *чествам годишнина*; *diadalt ül* – *тържествувам*; *modellt ül* – *позирам*), hanem a nyelvtani kategóriák funkciójában és használati körében (pl. a feltételes módnak szélesebb a funkcionális skálája a magyarban, mint a bolgárban), valamint a gondolatok kifejezésében is (a magyar nyelv az igés fogalmazást, a cselekvő alanyú mondatokat részesíti előnyben a bolgár paszív, főneves szerkezetekkel, a személytelenül fogalmazott mondatokkal szemben).

Minden nyelvnek megvannak a sajátos hagyományokon alapuló mondatszerkezetei, ezért a mondatstruktúra azonnal jelzi az idegenszerűséget. Gyakran egyazon kommunikatív szituációban, hasonló nyelven kívüli körülmények között a magyar és a bolgár nyelvhasználók eltérő nyelvi eszközökhöz folyamodnak ugyanazon kommunikációs cél kifejezésére, mert az analóg nyelvtani elemek különböző pragmatikai vonásokkal rendelkeznek. Sőt akkor is, amikor mind a két nyelvben ugyan-

az a stratégia alkalmazható, a stratégián belüli „menetek” nem mindig egyformák. Például mind a magyarban, mind a bolgárban a felszólítás kifejezhető kérdő mondatokkal is, de a kérdések struktúrája a két nyelvben néha nem felel meg egymásnak. Gondoljunk csak a felszólítást kifejező feltételes módú magyar kérdő mondatokra, amelyeknek nem mindig izomorf a bolgár megfelelője. Vö.: *Abbagynád végre?* – *Ще престанеш ли най-сетне?* (szó szerint: 'Би ли престанал най-после?'); *Nem mehetnének?* – *Няма ли да тръгваме? / Да бяхме тръгнали, (а)?* (szó szerint: 'Не бихме ли могли да тръгваме?')

4. A szófiai magyar szakon a fordításról, mint oktatási célról csak a mesterképzésben beszélhetünk, amikor sor kerül a fordítói kompetencia céltudatos, kiemelt fejlesztésére. Az alapképzésben a szövegfordítás oktatása a nyelvtanításnak egy részfeladata, amelynek funkciója a diákok magyar nyelvi kompetenciájának fejlesztése és ellenőrzése.

Az első tanévben a fordítási gyakorlatok mondatok fordítására korlátozódnak, mint az új lexikális és nyelvtani anyag begyakorlásának egyik formája.

Fokozatosan foglalkozunk először adaptált, majd megfelelő nehézségi fokú eredeti szövegek fordításával. Akkor már nem csak az egyes szavak és mondattani szerkezetek visszaadásával kapcsolatos problémák kerülnek megvitatásra, hanem a megoldási javaslatokat a szövegépítés szempontjából is megítélhetjük.

A második évfolyamtól, azaz az alapvető nyelvi képzés után a baccalaureátusi tanulmányok végéig a fordítási gyakorlatok szükségszerűen egyre nagyobb helyet foglalnak el a magyar nyelvórákon: egyrészt segítő tanítási eszközként szolgálnak a nyelvi alapkészségek tökéletesítésére, másrészt a különféle műfajú és tematikájú szövegek fordítása során megbeszéljük a lexikai és grammatikai átváltási műveletek szükségszerűségét, a funkcionális stilisztika kérdéseit, a szöveg szintű, illetve pragmatikai síkon megjelenő fordítási nehézségeket is.

A tanítási gyakorlat azt bizonyítja, hogy a fordítási feladatok nem csak világos képet adnak a tanulók tényleges nyelvismeretéről, hanem tudásfejlesztő funkciókat is betöltenek: hozzájárulnak a szókinccs bővítéséhez és aktivizálásához, a nyelvtani szerkezetek automatizálásához, a két nyelv közötti strukturális, kulturális és konceptuális különbségek felismeréséhez, a nyelvérzék feljlesztéséhez. A szövegben mindig akadnak ismeretlen szavak vagy kifejezések, s különösen, ha tolmácsolásról van szó, a diáknak olyan eszközökkel kellene visszaadnia az információt, amelyeknek a birtokában van (pl. szinonimák, körülírással szerkezetek, leegyszerűsítés stb.). A tanulók egy része azonban a pontos kifejezés jelentőségének túlhangsúlyozása miatt gyakran kerüli ezeket a fordítástechnikákat, míg mások egyszerűen leblokkolnak.

A grammatika tanításakor rendszerint megmagyarázzuk az új nyelvtani egység képését és alkalmazását, amelynek gyakoroltatása is általában behelyettesítő, betöltő vagy kiegészítő feladatok segítségével történik. Tapasztalatunk azt mutatja, hogy az esetek többségében a tanulók a mintát követve teljesen gépiesen végzik el ezeket a feladatokat. S egy idő múlva, amikor az adott nyelvtani egységet már nem önállóan, hanem szövegösszefüggésben kell használniuk, nehezen tudják elkülö-

níteni a többi alaktól. Ez elkerülhető, ha a tananyag előadásában a nyelvtanárok a magyar és a bolgár nyelv rendszerében megmutatkozó különbségekre koncentrálnak, és konkrét szó szerkezetekben, mondatokban, szövegrészletekben, beszédhelyzetekben mutatják be a két nyelv közötti rendszerbeli vagy nyelvhasználati eltéréseket, tehát azokat a törvényszerűségeket, amelyek az adott nyelvtani kategória képzését és használatát szabályozzák. Olyan szövegek fordításával pedig, amelyekben az új nyelvtani formák szerepelnek, a diákok nem csak megtanulják e formák alkalmazását, hanem jobban meg is értik azok sajátosságát, kommunikatív jelentőségét és összekapcsolási lehetőségét. Tapasztalataink azt mutatják, hogy ez sokkal hatékonyabb tanítási módszer, amellyel tartósabb eredmények érhetők el.

Az oktatónak alaposan meg kell gondolnia egyfelől azt, hogy mennyire indokolt a fordítás alkalmazása a tanításban, másfelől azokat a célokat, amelyeket a diákok nyelvtudásának megfelelően a fordítási gyakorlatok révén el akar érni.

Közismert, hogy az anyanyelv irányában végzett tolmácsolási gyakorlatokkal egyidejűleg fejlesztjük az idegen nyelvű beszédészlelést és megértést is. Az idegen nyelvre való szóbeli fordítással együtt fejlődik az idegen nyelvű beszédképesség. Idegennyelvű írott szöveg anyanyelvre való fordításával pedig együtt fejleszthetjük az idegen nyelvű olvasás és szövegértés képességét. Anyanyelvű írott szöveg idegen nyelvre való írásbeli fordításával javítjuk az idegen nyelvű írás és szövegépítés képességét önmagában is, nem csupán a fordítás összefüggésében (Erdei 2002: 155).

Nem szabad megfélemlenünk arról, hogy a nyelvtanításban a fordításra való túlzott összpontosításnak és a különböző tanítási technikák aránytalan szerepeltetésének negatív következményei is lehetnek: a tanár és/vagy a diákok azt gondolják, hogy fordítás nélkül nem lehet elsajátítani az anyagot; a tanulók nem tesznek különbséget az ekvivalens alak és az ekvivalens tartalom között, ami szó szerinti és pontatlan fordításhoz vezethet; a többi nyelvi készség fejlesztése pedig háttérbe szorul.

Ismeretes, hogy a fordítói kompetencia önálló készség,¹ amely nem fejleszthető automatikusan a négy alapkészség (olvasás-, írás-, szövegértés, valamint beszédképesség) fejlesztésével, hanem sajátos képzést és gyakorlást igényel. A szövegfordítás különösen lexikális, stilisztikai és pragmatikai problémák elé állítja a fordítót, melyeknek a megoldása meghaladja a klasszikus készségeket, és nem csak magas szintű nyelvismereteket feltételez, hanem megfelelő szaktudást, nagyszámú nyelven kívüli elem ismeretét, kulturális és kutatási kompetenciát is kíván. A felsőfokú nyelvtudás szükséges, de nem elégséges feltétele a színvonalas fordítói teljesítménynek.

Az utóbbi években a fordítói kompetencia kibővítette tartalmát, és ma már a „jó” fordító iránt támasztott követelmények jelentősen nőnek. A világot átfogó globa-

¹ A fordítást külön (ötödik) kommunikatív és szociális készségnek tartják, amely fontos szerepet játszik az anyanyelvi és az idegennyelvi kompetencia fejlesztésében. (L. Nord 1999: 83; Bárdos 2000: 103; Najmusin 2001).

lizáció korában a fordítótól sok minden várható: ügyesen elemezze a cél- és a forrásnyelv grammatikai szerkezetét, alaposan ismerje a fordítópiacon keresletét és kínálatát, rendelkezzen számottevő számítógépes ismeretekkel, legyen nagy műveltségű, éles eszű, felelősségteljes, önkritikus stb. (l. még Heltai 2005). Nyilvánvaló, hogy a fordítói kompetencia többelemű szuperkompetenciává válása komoly módszertani problémákat vet fel.

Miután a „jó” fordítás és a „jó” fordító kritériumai oly sokfélék, felmerül a kérdés, mit kellene feltétlenül tanítani a fordítóórákon, és hogyan kellene szerkeszteni és minél objektívebben értékelni a lefordított szövegeket.

A szófiai magyar szakon az alapos fordítói szakismeretek közvetítése a mesterképzés feladata, bár a baccalaureátusi képzés utolsó, negyedik tanévében előadott Bevezetés a fordítás elméletébe és gyakorlatába c. tantárgy lerakja a fordítóképzés elméleti alapjait, amelyekre a továbbiakban a gyakorlati fordítói készségek fejlesztése épül. Annak ellenére, hogy a BA fokozatot végzett magyar szakos hallgatóktól nem követeljük meg ugyanazt a fordítói képességet, mint a leendő hivatásos fordítóktól, a fordításra szánt gyakorlati nyelvórákon is alkalmazzuk a fordító- és tolmácsolás alapelveit, mert a BA és az MA fokozatot végzett hallgatók magyar nyelvi kompetenciája közötti különbségek inkább mennyiségié, mint minőségié. Az egyetemi képzés egyes szintjein szereplő fordítási feladatok különböző szövegekre és nem különböző módszerekre terjednek ki, vagyis másféle szövegeket fordítottunk le a diákokkal, de nem másképpen.

A mester fokozaton a fordítás az oktatás középpontjába kerül. 2001 óta a tanszéken Magyar kultúra és fordítás című háromszemeszteres magiszteri program indult. Ennek tartalma összhangban van a hungarológia körében folytatott tudományos kutatások legújabb tendenciáival. Arra törekszünk, hogy a korszerű tudástársadalom és a munkaerőpiac elvárásainak, értékrendjének megfelelő ismereteket nyújtsunk hallgatóink számára. E cél érdekében a magyar nyelv felsőfokú oktatásán kívül a kötelező és a szabadon választható tantárgyak felölelik a magyar művelődéstörténet, a kapcsolattörténet és a fordítástudomány legfontosabb kérdésköréit; a szaknyelvi oktatást, továbbá olyan képességek és szakmai ismeretek elsajátíttatását, amelyek lehetővé teszik hallgatóink jövőbeli elhelyezkedését. A kötelező tantárgycsoport biztosítja a magas szintű tolmácsolási és fordítási készség fejlesztését, míg a választható tantárgyak a diákok interdiszciplináris hungarológia-alapú felkészítésének bővítését célozzák. A művelődéstörténeti kurzusok megvilágítják a magyar és a bolgár szellemi műveltség kölcsönhatásának elvi kérdéseit, fokozatos és részletes betekintést nyújtanak a magyarság és a Balkán közötti történelmi, irodalmi és kulturális kapcsolatokba az őskortól kezdve egészen napjainkig. E kultúraismeretek fontos szerepet töltenek be a különböző fordítási problémák megoldásában.

A Fordítás és tolmácsolás című specializációs csomag, amely olyan tanegységeket foglal magában, mint Különböző szövegfajták fordításának elmélete és gyakorlata, Szakfordítás, A műfordítás problémái, Fordítás és recepció, Ügyiratok, dokumentumok, hivatalos levelek fordítása, Konzekutív és szinkrontolmácsolás, A frazeologizmusok fordítása stb., alkalmat és lehetőséget kínál arra, hogy a fordításhoz

kedvet és tehetséget érző egyetemisták e területen belül megalapozzák, illetve elmélyítsék ismereteiket.

A tantárgyak oktatásában figyelembe vesszük a kontrasztivitás elvét. A képzés során a diákok megismerkednek a célnyelvi és a forrásnyelvi kultúra különbségeivel, a fordítástudomány legfontosabb kérdéseivel, a különböző fordításelméletekkel, a fordítás modelljeivel, az általános fordítástechnikákkal, a fordítói stratégiákkal, az egyes fordításfajták (írásbeli és szóbeli fordítás, műfordítás, társadalomtudományi, jogi, gazdasági szakfordítás és terminológia, prózai és költői fordítás) jellegzetességeivel, szerkesztésüknek, lektorálásuknak és bírálatuknak alapelveivel. Továbbá konkrét nyelvi anyag alapján tanulmányozzák a fordításban elvégzendő átváltási műveleteket, a nyelvi idegenszerűségeket. Olyan problémákkal is foglalkoznak, amelyek a szövegfordítás módszertani elveire, az eredeti és a lefordított szöveg interpretációjára, pragmatikai adaptációjára és olvasóközösségére vonatkoznak. A hallgatók gyakorlatot szereznek a konzekutív és a szinkrontolmácsolásban, a mű- és szakfordításban.

Kellő hangsúlyt fektetünk az eredeti szöveg értelmének és stílusának (az interlingvális átváltási műveletek során történő) megőrzésére irányuló stratégiák megbeszélésére, valamint a fordítói döntések meghozatalában vállalt kockázat elemzésére is. A magas kockázat nem áll mindig egyenes arányban a nyelvi nehézségekkel. Gondoljunk csak a mértékegységekre, amelyek átadása nem jelent alkotói kihívást, nem igényel sok időt és szellemi erőfeszítést sem, de az ebben a vonatkozásban elkövetett hibák és pontatlanságok az értelem elferdítéséhez vezethetnek, ezáltal gyakran nem kívánatos, sőt nevetséges hatást keltenek. Ezért kitérünk az oktatási folyamatban a fordítói tevékenység utolsó nélkülözhetetlen szakaszára is: a fordítás értékelésére és szerkesztésére. E két egymással összefüggő folyamat lényegében véve a fordítás minőségének az elemzését jelenti, és kapcsolatot teremt a tanítás specifikus pedagógiai céljai és a kiadók konkrét gyakorlati igényei között. A „fordítói kompetencia” fogalmának értelmezései nagymértékben meghatározzák a fordítás „jó” való minősítését. Ismeretes, hogy a fordításelmélet a XX. század második felében történő kialakulásakor a pontos nyelvi megfeleltetésekben megvalósuló szemantikai egyenértékűséget tekintette a jó minőségű fordítás elengedhetetlen feltételének. Később a szocio-, pszicho- és a szöveglingvisztikából átvett elemek következtében a fordítástudomány a célnyelvi szöveg adekvát voltát is kijelölte követelményként. Tehát a fordításnak tükröznie kell nem csak az egyes mondatok tartalmát, hanem az egész mű mondanivalóját, nem csak az explicit szöveget, hanem az implicit kontextust is, mert csak ily módon írhatja be magát teljes mértékben a fogadó kultúra intertextuális paradigmájába.

A szerkesztésnek szánt órákon a diákok a különféle (tartalmi, nyelvtani, megformálási, stilisztikai, helyesírási) hibák, pontatlanságok, eltérések azonosításával és kiküszöbölésével kapcsolatos képességekre tesznek szert. Megpróbáljuk elhittetni velük, milyen fontos eleme a fordítási folyamatnak az önellenőrzés, amely a munka jó minőségét biztosítja. Hangsúlyozzuk, hogy a szerkesztések száma egyenes arányban áll a fordítás minőségének követelményeivel. Hiszen magától értetődik, hogy ha a fordítást közlésre készítjük magasabbak a követelmények a szerkesztővel

szemben, mint amikor azt belső használatra szánjuk. Az önellenőrzési képességek fejlesztésével kapcsolatban a legnagyobb nehézség abban áll, hogy olyan mechanizmusokat kell kidolgozni, amelyek segítségével a hallgatók távol tarthatják magukat saját terméküktől. Csak így vehető észre az eredeti szöveg interferenciája, ill. küszöbölhető ki a szemantikai és szintaktikai tükörfordítás jegyei. Tisztában vagyunk azzal, hogy a fordító számára nem könnyű, hogy elidegenítse magát saját fordításától és annak elfogulatlan bírálójává váljon, de mégis érdemes néhány lépést tenni ebben a vonatkozásban is. Az elidegenedésnek időben és helyben érdemes megtörténnie. Minél több idő telik el az egyes önszerkesztések között, annál jobban gyengül a forrásnyelvi szöveg hipnózisa. A jobb minőség érdekében különböző helyeken ajánlatos elolvasni a fordítást: a számítógép képernyőjén, majd nyomtatott formában, később felolvashatjuk a szöveget kollégáinknak vagy barátainknak is. Ha nem is tudunk minden szakaszon átmenni, a fordítás akkor is nyerne a több önszerkesztésből. Ahogyan a sakkjátékosok alaposan elemzik minden játszmájukat – függetlenül attól, hogy elveszítették-e vagy megnyerték –, így a fordítóknak is kellene elemezni fordításaikat. Tanulni saját hibáikból, számolni „ügyes húzásakkal”, hogy a következő alkalommal még sikeresebben szerepelhessenek.

A gyakorlati nyelvórákon elvégzett fordítási és tolmácsolási feladatok eltérnek a szakfordítóképzéstől, a valóságos fordítói tevékenységtől, de továbbra is megőrzi a nyelvtanításban betöltött kulcsszerepüket, mert a lefordítandó szövegek gondos kiválasztásával hozzájárulnak a magyar nyelv komplex elsajátításához, a szójelentések árnyalatainak és stilisztikai sajátosságainak alaposabb megismeréséhez, ami az adekvát kommunikatív magatartás zálogát képezi.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest.
- Dékány Edit 2003. A fordítástudomány szerepe a nyelvelsajátítás-orientált fordítás megközelítésében. In: Tóth Sz. (szerk.) *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szeged.
- Erdei Gyula 2002. Nyelvidaktika és fordításdidaktika. In: Feketéné Silye Magdolna (szerk.) *Porta Lingua. Szaknyelvtanításunk az EU kapujában*. Debrecen, 100–106.
- Gnutzmann, Claus 1992. *Fremdsprachenunterricht im internationaler Vergleich: Perspektive 2000*. Frankfurt am Main.
- Heltai Pál 2005. A fordító és a nyelvi normák III. *Magyar Nyelvőr* 129: 165–172.
- Klaudy Kinga 1986. A fordítás helye és szerepe a nyelvoktatásban. In: Klaudy K., Lengyel Zs. (szerk.) *Az idegen nyelvi nevelés-oktatás néhány iránya és lehetősége*. Budapest, 353–375.
- Königs, Frank 1989. (Hrsg.) *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München.
- Najmusin 2001. Наймушин, Борис. Преводът като пето умение в чуждоезиковото обучение. – *Чуждоезиково обучение*, 2001, ¹ 1, 27–31.
- Nord, Christiane 1999a. *Fertigkeit Übersetzen*. München.
- Schwanke, Martina 1994. Übersetzen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*. Bd. 18. Hohengehren.

Bori István—Masát Ádám

MILYEN A MAI MAGYAR TÁRSADALOM?

Gondolatok egy új tankönyv kapcsán

A tankönyv megjelenésének előzményei

A Balassi Intézet komplex magyar nyelvi–hungarológiai és magyarságismereti képzése alig több mint fél évtizede indult meg. Bár az oktatási programnak voltak előzményei az elődintézményekben, a „szellemi alapítók” lényegében egy új képzést hoztak létre.¹ Érthető ezért, hogy a kezdeti időszakban nem álltak az oktatók rendelkezésére nem magyar anyanyelvűek számára írt tankönyvek. A legtöbb tanár számára két út kínálkozott: 1. magyar közönségnek írt (szak/tan)könyvet adott a külföldi hallgató kezébe, 2. csak a tanórákon leadott anyagot kérte számon a vizsgán. E sorok írói a képzés megindításának kezdetétől részt vettek az oktatói munkában, és jól emlékeznek még arra, hogy mindkét út „görgyösnek” bizonyult. Vagy a hallgató vívott napi csatát a magyar nyelvel, mert nem a tudásának és nyelvi szintjének megfelelő könyveket kellett bújni, vagy a tanárnak kellett rendszeresen szűkíteni a tananyagot, mert annak teljes körű elmagyarázása, szemléltetése, megvitatása nem fért bele a rendelkezésre álló 90 percbé.

Az Intézet akkori főigazgatója, Ujváry Gábor kezdeményezte, hogy az oktatók készítsenek jegyzeteket saját óráikhoz. Már az első tanévben készültek jegyzetek, noha akkor még viszonylag kevés oktatási tapasztalat állt rendelkezésre, és még az órák tanmenete sem volt kellően kiforrottnak nevezhető. Mindazonáltal jelentős előrelépést jelentett, hogy a 2003 őszén induló második évfolyam hallgatói kifejezetten nekik készített jegyzeteket vehettek kézbe. A tankönyvek jelentős része nyilvánleg a „C” szinthez igazodott. Készültek azonban olyan oktatási (segéd)anyagok is, amelyeket a kiváló szemléltető ábrák vagy a vázlatszerű felépítés miatt a különböző

¹ Lásd erről a Hungarológia Tagozat (akkor még Tanszék) első vezetőjének írását! Menyhért Anna: Megjegyzések a Balassi Bálint Intézet Hungarológia Oktatási Programjához. In: *Balassi Füzetek*, 1. (2003) 1. sz. 91–99. p. (A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében – Konferencia a Balassi Bálint Intézetben 2003. március 13–14.)

nyelvi szinten lévő hallgatók egyaránt haszonnal forgathattak, sőt arra is volt példa, hogy ugyanahhoz a tárgyhoz két különböző nyelvi szinten megírt jegyzet készült.²

A *mai magyar társadalom* címmel 2003-ban összeállított jegyzet nem tankönyvnek, hanem oktatási segédanyagként készült.³ Ebben az is szerepet játszott (a megírásra rendelkezésre álló szűk időn és korlátozott oktatási tapasztalatokon túl), hogy a tantárgy a félévben tartandó órák számát, a tanmenetét, sőt a tárgyat oktató tanárok személyét illetően is éppen változáson ment át. A jegyzetet több féléven át használták a hallgatók, egészen addig, amíg el nem fogyott. Újranyomás a tárgyat oktató szerző kérésére nem készült. Akkorra ugyanis már annyi változás történt Magyarországon (csatlakozás az Európai Unióhoz, kormányváltás, jelentős társadalmi és gazdasági változások), hogy a jegyzet címében szereplő „mai” szó és a kötetben szereplő adatok, információk nem lettek volna összhangban egymással, és félő volt, hogy a jegyzet második kiadására az elavultság bélyegét is rányomtatják. Megérett az idő a jegyzet tankönyvvé bővítésére és átdolgozására. Az új tankönyv hosszas írás, átdolgozás, szerkesztés után 2008-ra készült el.

Az alábbi írás célja ennek a kiadványnak a rövid bemutatása. Szokatlan, hogy a szerzők maguk ismertetik a könyvet, hiszen ez egy recenzens feladata lenne. Az elsődleges cél azonban nem a kötet népszerűsítése, hanem azoknak az oktatás során szerzett tapasztalatoknak a megosztása a külföldi hallgatókat oktató tanár kollégákkal, amelyek a könyv szerkesztésében, megírásában szerepet játszottak.

A tankönyv felépítése és tartalma

A Balassi Intézet képzéseiben kötelező tárgyként szereplő társadalom szemináriumról korábban már egy részletes írás jelent meg a *THL₂* oldalain.⁴ Az alábbiakban nem ismételjük meg az ott leírtakat, legfeljebb összegezzük a kötet szerkesztése szempontjából fontos részeket.

A hungarológiai, illetve magyarságismereti képzésben az elmúlt évek egyik legfontosabb oktatási tapasztalata az volt, hogy *A mai magyar társadalom* című tantárgy az, amelynek a többi kurzushoz képest a legkomplexebb a szókészlete. Történelem órán a történelmi, néprajz órán a néprajzi szakkifejezések dominálnak, de a

² Az előbbire példa Berkes Katalin által összeállított néprajz, illetve Bakody Csilla által készített történelem tankönyv, az utóbbira Bori István földrajz jegyzetei. Berkes Katalin: *Bevezetés a magyarság néprajzába*. Budapest, Balassi Bálint Intézet, 2003.; Bakody Csilla: *Magyarország története II. 1790–1990*. Budapest, Balassi Bálint Intézet, 2003.; Bori István: *Bevezetés Magyarország és a Kárpát-medence földrajzába*. Budapest, Balassi Bálint Intézet, 2003. és Bori István: *Vázlatok Magyarország és a Kárpát-medence földrajzáról*. Budapest, Balassi Bálint Intézet, 2004.

³ *A mai magyar társadalom*. Szerk.: Bori István–Masát Ádám. Budapest, Balassi Bálint Intézet, 2003.

⁴ Masát Ádám: *A Mai magyar társadalom* című tárgy oktatása a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben. In: *THL₂ (Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture)*, 2. (2005) 2. sz. 57–69. p.

nyelvészetnek és a földrajznak is megvan a saját terminológiája. A társadalom órán ezzel szemben a hallgatóknak nemcsak a szociológiai *terminus technicus*okkal kell megismerkedniük, hanem szükségszerűen el kell sajátítaniuk a politikával, gazdasággal és az Európai Unióval kapcsolatos legfontosabb szakkifejezések használatát is. Elsősorban ebből fakad az, hogy egy mai társadalmi, politikai és gazdasági viszonyokkal foglalkozó tankönyvet nem magyar anyanyelvű hallgatók számára rendkívül nehéz egyszerű nyelvezettel megírni.

A 2003-ban összeállított oktatási segédanyag már a „C” nyelvi szinten lévő hallgatóknak készült, és nincs ez másként a 2008-ban megjelent tankönyvvel sem. A tartalmi bővítés és átdolgozás során úgy láttuk, hogy a nyelvi egyszerűsítés, a nyelvezet „B” szintre való redukálása csak a szakmaiság oltárán hozott jelentős áldozatokkal lett volna megvalósítható, és olyan szakmai támadásnak tettük volna ki a tankönyvet, ami a használhatóságát kérdőjelezte volna meg. Nézetünk szerint azonban a tankönyv szövegéhez kapcsolódó járulékos részek beillesztése és megfelelő alkalmazása lehetővé teszi, sőt kifejezetten segíti a magyar nyelvet kevésbé jól beszélő hallgatók számára a tananyag megértését és befogadását. A kiadványban szereplő angol és német nyelvű szakszótár, továbbá számos táblázat, ábra, térkép, fogalommagyarázat és egy kislexikon arra hivatott, hogy különösen a gyengébb nyelvi, illetve tudásbeli szinten álló külföldi hallgatók tanulását segítse. A szerkesztés során törekedtünk az arany középúton való haladásra: az egyes fejezetekbe – ahol ennek szükségét láttuk a szöveg megértése szempontjából – táblázatokat, ábrákat, térképeket, fogalommagyarázatokat illesztettünk, de kerültük a járulékos részek „túlburjánzását” és olyan elemek alkalmazását, amelyek nem kapcsolódtak szervesen a főszöveghez.

Az új tankönyv 6 fejezetet és egy részletes függelékot tartalmaz. A korábbi jegyzethez képest teljesen új fejezetet jelent az oktatásról szóló rész. A függelék bemutatja Magyarországot számok és adatok tükrében, a rendszerváltozás utáni állam- és kormányfők rövid életrajzát, tartalmaz egy kislexikont, továbbá egy magyar–angol és egy magyar–német szakszótárt. A kötet fejezetei és főbb témakörei meggyeznek a korábbi jegyzet anyagával, de azok tartalmilag jelentős változáson mentek keresztül:

1. **Társadalom** (népesedési folyamatok, vallások és egyházak, kisebbségek Magyarországon, a roma kisebbség, a magyar egészségügy helyzete)
2. **Politika** (a magyar társadalom történetének legfontosabb szakaszai a második világháború után, a rendszerváltozás és nemzetközi következményei, a törvényhozó hatalom, a végrehajtó hatalom, köztársasági elnökök a rendszerváltozás után, miniszterelnökök a rendszerváltozás után, parlamenti pártok a 2006. évi választások után, választási rendszer)
3. **Gazdaság** (gazdaságtörténeti áttekintés, gazdasági fejlődés a rendszerváltozás után, területi különbségek az ország gazdasági-társadalmi viszonyaiban, a témakörökön belül: munkanélküliség, átlagkereset, belkereskedelem, régiók, települések, Budapest, közlekedésfejlesztés)
4. **Oktatás** (az oktatásügy történeti háttere, az oktatás átalakulása a rendszerváltozás után, az iskolarendszer vázlatos áttekintése)

- 5. Határon túli magyarság** (a Kárpát-medence népei, a Kárpát-medencében élő magyar kisebbségek, egyházak és vallásosság, a romániai magyarság, a szlovákiai magyarság, magyarok Szerbiában, az ukrainai magyarság, a horvátországi magyarság, a szlovéniai magyarság, az ausztriai magyarság, a „magyar–magyar” kapcsolatok, magyarok a Kárpát-medencén kívül)
- 6. Magyarország és az Európai Unió** (a csatlakozási folyamat fontosabb állomásai, felmérések az Európai Unió országaiban és Magyarországon, Magyarország a csatlakozás után)

Miért éppen ezek a fejezetek, alfejezetek kerültek a kötetbe?

1. Véleményünk szerint ezeknek a témaköröknek a feldolgozásával tudunk átfogó képet nyújtani a külföldi hallgatóknak a mai Magyarországról.⁵ Ebből a szempontból az oktatásról és a határon túli magyarságról szóló fejezetek nélkül is használható lenne a tankönyv, csak hogy éppen ez az a két téma, amely kiemelten foglalkoztatja a Balassi Intézetben tanuló diákokat. Az oktatás azért, mert a képzés révén lényegében ők is a magyar felsőoktatásban tanulnak, illetve érdeklik őket az egyéb tanulmányi lehetőségek (az egyetemi részképzés éppúgy, mint a nyári egyetem). A határon túli magyarság témája pedig azért, mert a nyugati szóránymagyarságból érkező hallgatók a nagyszüleik, szüleik, rokonaik sorsán keresztül a saját családtörténetükről tanulhatnak.
2. Ezek olyan területek, amelyeken nemcsak a rendszerváltozás idején, hanem az azt követő csaknem két évtizedben is jelentős változások történtek (és történnék várhatóan a jövőben is). A szeminárium és a tankönyv címében szereplő „mai” szó tulajdonképpen kettős jelentéssel rendelkezik: egyrészt utal az éppen aktuális helyzetre és a fennálló viszonyokra, másrészt történeti perspektívában a rendszerváltozás óta eltelt időszakra, az azóta kialakult tendenciákra és bekövetkezett változásokra. Ha ugyanis a politikai és gazdasági rendszer legfontosabb vonásait, illetve a társadalmi környezet szabályszerűségeit, főbb működési mechanizmusait nézzük, akkor az időbeli választóvonalat a rendszerváltozás idején kell meghúznunk, mert ez az esemény választja el a parlamenti demokráciát az állampárti diktatúrától, a kapitalizmust az államszocializmustól és napjaink társadalmi viszonyait az 1990 előttiétől. A szemináriumnak tehát nemcsak az a célja, hogy a mindenkori Magyarországról *up to date* adatokat és információkat közve-títsen, hanem hogy bemutassa az elmúlt két évtized legfontosabb változásait és tendenciáit.

⁵ A tankönyv szerkesztésekor természetesen figyeltünk arra, hogy a hungarológiai és magyarságtudományi képzésben oktató kollégák tananyagát ne érintsük. A tankönyvben például nem foglalkoztunk kulturális témákkal, mert Szentesi Adrienn mindegyik csoportnak tart *Mai magyar kulturális élet* címmel szemináriumot. A gazdasággal és a határon túli magyarsággal foglalkozó fejezetek szintén nem vagy csak marginálisan érintik Bori István, illetve Csimár Csaba földrajz kurzusának tananyagát. Hasonlóképpen nincs érdemi átfedés a történelem, illetve a néprajz órákkal.

3. A tankönyvben szereplő témák kapcsolódnak a hallgatók mindennapjaihoz. Általános tapasztalat, hogy azok az ismeretek maradnak meg jobban az emlékeztünkben, amelyeket nem tanulás útján, hanem egy átélt esemény kapcsán szerzünk. A Balassi Intézetben mindennapos jelenség, hogy a hallgatók misén vagy istentiszteleten vesznek részt, elmennek egy tüntetésre vagy nemzeti megemlékezésre, kórházba kerülnek, munkát vállalnak és utaznak Magyarországon.⁶ Amikor a szemináriumon (ennek megfelelően) a vallás, a nemzeti ünnepek, a politikai pártok, az egészségügy, a foglalkoztatottság és a közlekedés témaköre előkerül, akkor a hallgatók rendszerint nemcsak a saját élményeiket mondják el az órán, hanem érintettségükből fakadóan az átlagosnál nagyobb érdeklődést mutatnak. A történelem, irodalom, néprajz és földrajz órák témái olyan időbe, térbe, közegbe „repítik” a hallgatókat, amelynek számos esetben kevés kapcsolódása van a mindennapjaikhoz, de legalábbis kevesebb, mint a társadalom óra témáinak. Hunyadi Mátyás törökellenes harcai, Petőfi Sándor költészete, a széki népzene vagy a Déli-Kárpátok elhelyezkedése jó esetben megragadja a hallgató érdeklődését, de a megszerzett ismereteket nem feltétlenül fogja tudni olyan mértékben a mindennapjaihoz kötni, mint a társadalom könyvből tanultakat.⁷ A *mai magyar társadalom* című szeminárium tehát olyan témákat kínál a hallgatóknak, amelyek a mindennapok során általuk tapasztalt eseményekkel, jelenségekkel kapcsolatban vannak, a tankönyv pedig tudományos igényességgel törekszik ezek leírására. A diákok érdeklődését mutatja, hogy az elmúlt két esztendőben a tanév végi záródolgozatok 26%-a a társadalom szeminárium tematikájához kapcsolódott.

Milyen elvek szerint épülnek fel a kötet fejezetei?

A kötet szerzteágazó témái miatt egy egységes szerkesztési elv követése nem volt teljes mértékben megoldható. Mindazonáltal általánosságban igaz, hogy mindegyik fejezet történeti áttekintéssel kezdődik, amelyben a 20. századi, de legalábbis az 1945-től kezdődő folyamatok, tendenciák megjelennek. Hasonlóképpen egységes szerkesztés jellemzi a fejezetek végét, ahol a kulcsfogalmak, illetve az ajánlott irodalom jegyzéke található. Az alfejezetekben témától függően megjelenik az európai kitekintés és a magyarországi regionalitás, elsősorban a különbségek szemléltetése és az eltérő tendenciák bemutatása céljából.

A kötet végén egy függelék található, amely Magyarországot elsősorban számok és adatok tükrében mutatja be, de ebben kapott helyet egy rövid, felsorolásszerű összefoglaló a nemzeti jelképekről és ünnepnapokról, a Világörökség részéről és a magyar vagy magyar származású Nobel-díjas tudósokról is. A függelék célja nem-

k

az, ⁶ Itt külön meg lehetne említeni azokat a szeminárium szempontjából fontos programokat, amelyeket az intézeti oktatók évről évre rendszeresen szerveznek a hallgatóknak (csíksomlyói búcsú, részvétel az október 23-i és március 15-i ünnepségeken, látogatás a Parlamentben és a Sándor-palotában stb.).

leg ⁷ Ez önmagában teljesen természetes és egyáltalán nem jelent problémát, érvelésünk friss szempontjából azonban fontos megállapításról van szó.

sebb számadatokat bemutassa, hanem hogy egy helyen tegye azokat hozzáférhetővé, vagyis a hallgatót mentesítse a kötetben különböző helyeken fellelhető adatok keresgélésétől. A függelék tartalmazza továbbá a rendszerváltozás utáni állam- és kormányfők rövid életrajzát, ami a politikáról szóló fejezet kiegészítését jelenti. A szintén ide illesztett magyar–angol és magyar–német szak- szótár remélhetőleg kiváltja majd az időrabló órai szótárzást, illetve segítséget nyújt azokban az esetekben, amikor a nagyszótárban is nehéz megtalálni egy tulajdonnevet, történelmi fogalmat, ritkán használt vagy összetett szakkifejezést. A kislexikon is a hallgató érdekét szolgálja: miután egy helyen lett összefoglalva a tankönyvben előforduló történelmi, szociológiai, politológiai, közgazdasági fogalmak és tulajdonnevek magyarázata, elvileg nem szükséges külön lexikont kézbe venni.

A 218 oldalas kiadványban 11 térkép, 14 ábra, illetve grafikon és több mint 60 táblázat szerepel. Térképeket használtunk elsősorban azokon a helyeken, ahol a földrajzi elhelyezkedést vagy a regionális különbségeket kellett szemléltetni, és úgy éreztük, hogy a szöveges leírás, illetve a számadatok táblázatba foglalása nem segítené kellően a megértést. Egy térkép vizuális befogadása sokkal célravezetőbb, ráadásul számos esetben, például a határon túli magyarság elhelyezkedése vagy a nemzetiségek magyarországi megoszlása esetében nem is helyettesíthető mással a térkép, hiszen a földrajzi helyeket nem feltétlenül ismeri a külföldi hallgató. Ábrák és grafikonok alkalmazása mellett döntöttünk akkor, amikor a főszöveg önmagában túlságosan bonyolult lett volna (például a sok számadat vagy egy nehezen értelmezhető összefüggérendszer miatt), és úgy éreztük, hogy az ábrára vagy grafikonra való pillantással könnyebben válik érthetővé a mondanivalónk. Idősorok bemutatásánál, tendenciák szemléltetésénél és összehasonlításnál pedig előszeretettel alkalmaztunk táblázatokat.

A térképek, ábrák, grafikonok és táblázatok természetesen nagy segítséget jelenthetnek a tananyag órai megbeszélésénél is. A hallgatók önmaguk fedezhetnek fel bizonyos szabályszerűségeket, állapíthatnak meg tendenciákat és vonhatnak le következtetéseket. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az ilyen módon megszerzett információk a csak szóban elmondottaknál sokkal mélyebben megmaradnak, és a későbbiekben is aktiválható tudáselemmé válnak. A hallgatók egyúttal olyan készségeket is elsajátítanak, amelyek révén könnyebben elboldogulnak a napi sajtó híreiben, esetleg szakmai folyóiratok cikkeiben. Rendkívül fontos mindez abból a szempontból, hogy a mai magyar társadalmat, politikát és gazdaságot bemutató könyv – a megjelenésének időigényessége okán – szigorú értelemben véve már csak a múltat képes leírni, a recens állapotot és folyamatokat nem. Ezért a folyamatos tájékozódás, információgyűjtés a naprakészség elengedhetetlen feltétele – nemcsak a tanár, hanem a diák számára is.

Tanácsok a tankönyv használatához

Tanári szerepfelfogásunkhoz hozzátartozik, hogy egy szeminárium esetében nem feltétlenül tartjuk célravezetőnek azt, ha a tárgyat oktató személy mindenáron a tankönyvben leírtakat akarja közvetíteni a hallgatók felé. Nem azért nem ajánljuk ezt a módszert, mert a hallgató feltételezhetően el tudja olvasni azt, ami a tan-

könyvben szerepel, és magától is képes annak feldolgozására. Sokkal inkább arról van szó, hogy a tankönyvi logikához, az ott leírtakhoz való görcsös ragaszkodás, illetve a tananyag leadásának a kényszere a tanárt egy rugalmatlan szerepkörbe taszítja. Előbb-utóbb képtelenné válik arra, hogy kimozduljon ebből a pozícióból, és az érdekes hallgatói kérdések, az izgalmasnak ígérkező viták elfojtásával arra fog törekedni, hogy a tanóra végéig az adott tankönyvi alfejezet utolsó bekezdésének a végéig eljusson – ahogy ez az előre gondosan elkészített óravázlatban szerepel.

A Balassi Intézet komplex magyar nyelvi–hungarológiai és magyarságismereti képzésében általános az a tapasztalat, hogy a különböző nyelvi szinten lévő csoportokban ugyanazt a tananyagot nem szabad ugyanúgy leadni. Már a hallgatók tudásbeli különbségei is az óra menetének módosítására kényszerítik a tanárt, de a nyelvi különbségek még inkább.⁸ Véleményünk szerint ezért az a külföldi diákokat oktató tanár látja el jól a feladatát egy társadalom szemináriumon, aki egy szigorú minimálrendszert kidolgozva, a nyelvi- és tudásbeli szinthez igazodva végig rugalmasan kezeli az óra menetét, és megfelelő mértékben teret enged a felmerült kérdések megválaszolásának, illetve viták kibontakozásának. Ebből a felfogásból következik egy másik fontos megállapítás: a tankönyv ne legyen mindenáron a tananyag „megtestesítője”, inkább egy eszköz a tanár számára, hogy mondanivalóját megértesse a hallgatóval. A tananyagot természetesen a tankönyv adja, de a tanárnak pontosan tudnia kell, hogy a minimálrendszer elve szerint milyen ismereteket akar abból később számonkérni.

A társadalom szeminárium tálcán kínálja témák tucatjait, amelyekről lehet, sőt kifejezetten érdemes a tanórán véleménycserét kezdeményezni. A vitáknak alapvetően kettős célja van: egyrészt, hogy a diákok a saját véleményük kifejtése során egyre jobban elsajátítsák a szaknyelv használatát, másrészt hogy az ellentétes nézőpontok megértésével jobban megismerjék egy jelenség (például: a népesség számának csökkenése, az átlagos élettartam növekedése, a munkanélküliség növekedése, a könnyű drogok legalizációja, a nyugdíjkorhatár növelése, az elvilágiasodás, az asszimiláció stb.) problematikáját. Egy szempontot azonban különösen az alacsony nyelvi szintű csoportoknál nem szabad a tanárnak figyelmen kívül hagynia: egy vita során a hallgatók rendszerint többet akarnak elmondani, mint amennyit a pillanatnyi nyelvtudásukkal közölni tudnak. Éppen ezért kiemelten fontos, hogy a tanár folyamatosan fenntartsa a hallgatók érdeklődését, segítse őket nyelviileg a mondanivalójuk megfogalmazásában, és ne engedje, hogy a közlési nehézségek frusztrációt okozzanak bennük.

Az intézeti társadalom órákon gyakori, hogy a tanári előadás lényegében a lexikai ismeretanyag átadására korlátozódik, az összefüggések és következtetések ki-

⁸ Arról nem is beszélve, hogy a hallgatók céljai, érdeklődése és motiváltsága is különböző szokott lenni. A tudásbeli különbségeket okozó tényezőket részletesen lásd Masát Ádám: *A Mai magyar társadalom* című tárgy oktatása a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben. In: *THL₂ (Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture)*, 2. (2005) 2. sz. 57–69. p.

mondása viszont már a hungarológus hallgatóknak a feladata. Vitaindító (esetleg kifejezetten provokatív) kérdésekkel és beszélgetések kezdeményezésével érdemes rávezetni a hallgatókat a helyes válaszokra. Ezáltal nemcsak az órai aktivitás nagyobb, hanem az önálló gondolkodásra való kényszerítéssel a tananyag is jobban megmarad a hallgatók fejében. Példaként álljon itt egy lehetséges koncepció a tankönyv első témájához kapcsolódóan:

Téma: A népesség Magyarországon		
Kulcsfogalmak	tanári előadás	vitaindító kérdések
<ul style="list-style-type: none"> – természetes szaporodás és fogyás – születésszám – csecsemőhalandóság – népszámlálás – születéskor várható átlagos élettartam – termékenység – halandóság, mortalitás 	<ul style="list-style-type: none"> – a népesség számának változása a 19. század utolsó harmadától – a legsúlyosabb embervesztések a 20. században – kivándorlás, emigráció – a születésszám csökkenése az 1980-as évektől – a népesség számának jövőbeli alakulása 	<ul style="list-style-type: none"> Mi hatott a rendszerváltozás után a népesség számának csökkenésére? Milyen problémát okoz a népesség számának csökkenése Magyarországon? Hogyan lehetne megállítani a népességfogyást? Mennyire jellemzőek a magyarországi tendenciák Európára?

Nézzünk néhány példát az elmúlt évek tapasztalata alapján a tankönyv lehetséges alkalmazására!

1. példa: A japán hallgató 20. századi történeti ismereti hiányosak a többi európai hallgatóhoz viszonyítva, és a rendszerváltozás bemutatásakor nem tudja, mit értünk „szocializmuson”.

Megoldási javaslat: A tanár szóban foglalja össze a legfontosabb tudnivalókat, utaljon a politikáról szóló fejezet elején lévő történeti áttekintésre, és mutassa meg a kislexikon vonatkozó szakkifejezéseit (például: egypártrendszer, vasfüggöny, Varsói Szerződés, KGST stb.).

2. példa: Középhaladó nyelvi szintű csoportban nagyon sok új szakkifejezés kerül elő a népesség alfejezetnél (például: természetes szaporodás, koraszülött, csecsemőhalandóság, születéskor várható átlagos élettartam), illetve olyan országból érkeztek a hallgatók, ahol nincs megfelelő magyar nyelvi szótár.

Megoldási javaslat: Az órát a társadalom fejezet végén lévő kulcsfogalmak megbeszélésével kezdje a tanár. Egy új fogalom előfordulásakor rögtön említse meg az (általában ismert) idegen nyelvi megfelelőjét, és buzdítsa a hallgatókat tankönyv végén lévő szakszótár használatára, a magyar szakkifejezések megtanulására. Kérdésekkel győződjön meg arról, hogy a hallgatók biztosan értik-e a kifejezés tartalmát.

3. példa: Alacsony nyelvi szintű csoportban problémát jelent a tankönyv szövegének megértése.

Megoldási javaslat: A tanár megfelelő mértékben redukálja a szakmai és a nyelvi szintet. A tankönyv órai használatakor a járulékos részeket részesítse előnyben a szöveggel szemben, és a lényegre koncentrálna a táblázatok, ábrák, grafikonok, térképek segítségével magyarázza el a tananyagot.

4. példa: A hallgatók földrajzi ismeretei hiányosnak bizonyulnak a gazdasági témánál, nem ismerik a tanórán említett városokat, megyéket.

Megoldási javaslat: A tankönyvben szereplő térképek segítségével a tanár mutassa be Magyarország régióit, megyéit és legnagyobb városait.

Hosszan lehetne még sorolni példákat és megoldási javaslatokat. Úgy véljük, hogy tankönyvünk megfelelő alkalmazásához és színvonalas társadalom órák megtartásához nem feltétlenül elegendő a külföldi hallgatók oktatásában szerzett tapasztalat. A tankönyv tartalmának alapos ismeretén és a naprakész tájékozódáson túl szükségesnek érezzük, hogy a tanár a tárgy oktatásában is jártassággal rendelkezzen. Saját tapasztalataink alapján úgy véljük, hogy néha csak több éves oktatási gyakorlat során alakulnak ki azok az óravezetési technikák, érvelési formák, vezérfonalak, logikai láncok, aktivizálási trükkök, amelyek egy színvonalas társadalom óra megtartásához módszertanilag kiemelten fontosak.

Összegzés

Megfogalmazott véleményünk a Balassi Intézetben szerzett tapasztalatokon alapul, ahol több mint fél évtizede tartunk a szóban forgó témában szemináriumokat. Kötetünk használatát elsősorban szemináriumok megtartásához javasoljuk, de bízunk abban, hogy azok az oktatók is eredményesen használják majd a kiadványt, akik előadást fognak tartani külföldi hallgatóknak. Szigorú értelemben véve a tankönyv már megjelenésének pillanatában elavultnak számít, ezért a tantárgy jellegétől függetlenül nélkülözhetetlennek tartjuk a folyamatos adatgyűjtést és tájékozódást. A hangsúly azonban nem a naprakészségen van, hiszen a legfrissebb adatok az interneten vagy szakkönyvekben mindig elérhetőek lesznek. Ennél sokkal fontosabb, hogy a külföldi hallgatók megismerjék a legfontosabb társadalmi, politikai és gazdasági tendenciákat, lássák, hogyan változott meg Magyarország az elmúlt húsz esztendőben és milyen irányba tart.

Bár mindegyik fejezetben domináns volt az egyik szerző munkája, ennek ellenére a megjelent tankönyvet közös szellemi terméknek tekintjük. A megjelenéshez nyújtott támogatásért és segítségért itt mondunk köszönetet a Balassi Intézetnek és a L'Harmattan Kiadónak, a szakmai és nyelvi lektoroknak (Böhm Antal, Csontos Nóra, Nádor Orsolya), az MTI Fotóarchívumának és Boskovitz Oszkárnak, az intézeti kollégáknak és hallgatóinknak.

Bori István–Masát Ádám: *Magyarország ma: társadalom, politika és gazdaság*. Budapest, Balassi Intézet – L'Harmattan Kiadó, 2008. 216 oldal

Szita Szilvia*–Görbe Tamás**

ELŐSZÓ HELYETT

A *Nyelvtani mozaik* című, új gyakorlati magyar nyelvtan bemutatása

Bevezetés

Ma már senki sem vitatja, hogy az idegen nyelv megtanulásának elengedhetetlen feltétele a grammatika ismerete (pl. Swan 2003: 148–153). A nyelvtan hatékony szemléltetésének és elsajátításának módja azonban annál több kérdést vet fel.

„Az idegen szemével figyelve nyelvünket, annak olyan sajátosságai mutatkoznak meg, amelyek az anyanyelvi beszélőnek fel sem tűnnek” – írja *Magyar nyelvtanának* előszavában Hegedűs Rita (Hegedűs 2004: 5). A kijelentés rávilágít arra, hogy az anyanyelvét oktató tanárnak az idegen ajkú szemszögéből kell rendszereznie, átgondolnia saját nyelvtani ismereteit, s nem utolsó sorban az ő szemszögéből kell szelektálnia, ha hathatós segítséget akar adni tanítványainak. Az idegen nyelvet tanulók számára íródott s a nyelvtanárok munkáját hatékonyan segítő grammatikáknak tehát nem az az elsődleges feladatuk, hogy az adott nyelv minden egyes sajátosságát ismertessék – hiszen egy ilyen, a teljesség igényével készült grammatikában a tanuló megemészthetetlenül sok, egyenlő fontosságúként feltüntetett információval találná magát szemben –, hanem hogy megszűrjék, rendszerezék és súlypontozzák a célnyelv nyelvtanát (Celce–Murcia et al. 1999: 8–9).

Talán nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy az idegen nyelv elsajátítása során voltaképpen a nyelvtan tanulása az egyetlen olyan tevékenység, amelynek megkérdőjelezhetetlenségével diákok és tanárok egyaránt egyetértenek. Ám ez még nem jelenti, hogy a fogalomhoz pozitív képzetek kötődnének: a nyelvtan afféle „szükséges rossz”, amelyen a tanulási folyamat során időről időre „át kell esni”. E meglehetősen kedvezőtlen kép kialakításához nem kis mértékben járul hozzá az, hogy a nyelvtani jelenségeket a tanulók gyakran valódi közlőhelyzetektől független, erő-

* Szita Szilvia gyakorló nyelvtanár, a *Magyaróra* honlap (www.magyarora.com) alapító szerkesztője és a *Begegnungen* című alapfokú német tankönyvsorozat társszerzője; szilvia@magyarora.com

** Görbe Tamás a berlini Humboldt Egyetem hungarológiai szemináriumának magyar anyanyelvi lektora; tgoerbe@yahoo.de

tetettnek érzett mondatokon sajátítják el és nem utolsó sorban kizárólag írásban gyakorolják, amitől is a tanult jelenség mindennapi kommunikációban való hasznosításához igen csekély támaszt kapnak (Scharpling 2002).

Márpedig a nyelvtanulás soha nem lehet öncélú tevékenység, hiszen a mondatok, amelyek helyes megformáltásáért a grammatika felelős, általában bizonyos beszédhelyzetekhez kötődnek s interperszonális kontextusba ágyazottak (Halliday et al. 1985: 11).

Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy a *Nyelvtani mozaik* című – előreláthatólag 2008 novemberében megjelenő – gyakorlati magyar nyelvtan milyen módon igyekszik a rendszerezés-egyszerűsítés fentebb megfogalmazott alapelvének megfelelni, illetve miképpen próbálja elérni, hogy a nyelvtani aspektusok a szemléltetés és a gyakorlás során ne elszigetelten, hanem a szervesen hozzájuk tartozó kontextusban jelenjenek meg.

Cikkünk első részében a könyvvel kapcsolatos előzetes elvi megfontolásokat és koncepcionális kérdéseket ismertetjük. Ezt a mű felépítésének bemutatása valamint a felhasználást segítő módszertani tanácsok követik. Az írást néhány mintaoldal és gyakorlati információ zárja.

Koncepcionális kérdések

„Beszélek és értek magyarul, de soha nem tanultam szisztematikusan, ezért sokat hibázom. Hogyan rendszerezhetném tudásomat?”; „Van-e olyan tankönyv, amiből egyedül is bepótolhatom a hiányosságaimat?”; „Nyelvvizsgázni szeretnék, de félek, hogy a nyelvhelyességem még nem az igazi. Miből tanuljak?”; „Nem ad elég feladatot a tankönyv, miből gyakorolhatok?”. Valószínűleg nem mi vagyunk az egyetlenek, akik magyarul tanulókkal beszélgetve ilyen és ehhez hasonló kérdésekkel szembesültünk. S mivel nyelvtanárként magunk is sokszor hiányát éreztük egy jól használható, **magyarázatokat és feladatokat is tartalmazó** gyűjteménynek, egy olyan gyakorlati magyar nyelvtan megírását tűztük ki célul, amely

- tanulók és tanárok számára egyaránt jól használható segédeszköz;
- minden szempontból „felhasználóbarát”;
- a magyar grammatika és nyelvhasználat azon elemeit veszi górcső alá, amelyek igazán fontosak a nyelvtanulás szempontjából;
- önálló tanulásra és csoportos munkára is alkalmas;
- a nyelvtanulás több szintjén és fázisában használható (új nyelvtani anyag tanulásakor kiegészítő-elmélyítő jelleggel, összefoglaló-ismétlő szakaszok tervezésekor, meglévő nyelvtudás rendszerezésére, szilárd alapokra helyezésére);
- a nyelvtani jelenségeket jól körülhatárolt egységekre bontva, nyelvhasználati jellemzőikkel együtt mutatja be és tematikus keretbe ágyazott, változatos feladatokkal gyakoroltatja.

A tankönyvkészítés során mindig elsőként tisztázandó szempont a **célcsoport** meghatározása. Mivel egyrészt arra törekedtünk, hogy könyvünk lefedje a Közös Európai Referenciakeret B1 szintű nyelvhasználati követelményeinek nyelvtani

hátterét, másrészt viszont azt szerettük volna, hogy az elmélyítés, az ismétlés vagy rendszerezés fázisaiban a kezdőtől a felsőfokig használható munkát adjunk a nyelvtanulók és nyelvtanárok kezébe, két általános alapelvet igyekeztünk érvényesíteni.

Az első alapelv azt mondja ki, hogy a lexikai tudásnak és a grammatikai ismereteknek összhangban kell állniuk, vagyis az „alapvetőbb” nyelvtani jelenségek gyakorlása „egyszerűbb” szókinccset, kevésbé összetett szövegkörnyezetet kíván meg. A feladatok a nyelvtani progresszió menetével párhuzamosan válnak komplexebbé.

S hogy a könyv az ismétlés és a rendszerezés fázisában is segítséget nyújtson, az egy nyelvtani jelenséghez tartozó feladatok is mutatnak bizonyos progressziót, mert az egyszerűbbtől az összetettebb felé haladnak. Ez a felépítés részint a csoporton belüli differenciálást teszi lehetővé, másrészt lehetőséget ad arra, hogy a tanuló a nyelvtani szabályok működését összetettebb helyzetekben, „nehezebb” feladatokkal is gyakorolhassa, ezzel is elmélyítve, biztosabbá téve tudását.

Mivel egyik célkitűzésünk az volt, hogy önálló tanulásra is alkalmas könyvet adjunk a nyelvtanulók kezébe, óhatatlanul is felvetődött az „**egynyelvű vagy két-nyelvű magyarázatok?**” problémája. Köztudott, hogy a közvetítő nyelvet használó nyelvoktatást – s ezen belül is a kontrasztív nyelvtanoktatást – a múltban számos bírálat érte (Richards et al. 2001: 6–7). Mi magunk sem vagyunk a fordításon alapuló, kétnyelvű tanórák hívei, meggyőződésünk azonban, hogy a nyelvtani jelenségek ismertetésénél kulcsfontosságú, hogy a diák pontosan értse azok paradigmáit és használati szabályait. Továbbá rendkívül fontos, hogy a tanulónak rendelkezésére álljon egy olyan eszköz, amelynek segítségével önállóan átismételheti a tanultakat, gyarapíthatja tudását és választ találhat felmerülő kérdéseire.

A magyar nyelvet szókinccse és szerkezete okán hagyományosan a nehéz nyelvek közé sorolják. „A magyarnak semmi köze az anyanyelvemhez”, állapítják meg olykor kissé elkeseredetten a (legtöbbször indoeurópai nyelveket beszélő) nyelvtanulók. „Az anyanyelvemen ezt egész másként fejezzük ki.” „Ezt kivételesen az anyanyelvemen is úgy mondjuk, ahogy magyarul.” Az efféle mondatok elárulják, hogy a tanuló anyanyelvét gyakran akkor is összeveti a magyarral, ha kontrasztív vizsgálatokra a tanóra keretében nem kerül sor. (S általános tapasztalat, hogy a kezdeti „sokk” után idővel egyre több hasonlóságot is talál.) Az összehasonlítás ténye nem meglepő, hiszen a tanuló agya nem *tabula rasa*, minden diák rendelkezik készségekkel, előzetes ismeretekkel (ritka eset, hogy a magyar első idegen nyelve volna), s – mint minden tanulási folyamatban – ismerős jelenségekhez köti az újat.

A kontrasztív szemlélet érvényesítése véleményünk szerint a tanórán sem hazontalan, sőt: annak egyes szakaszaiban kifejezetten gazdaságos lehet. Tapasztalataink szerint az időnként közvetítő nyelven is ismertetett magyarázatok segítenek a magyar szakszavak elsajátításában, ha pedig tanárként ügyelünk arra, hogy a szabályokat – ahol lehet – azonos nyelvi szerkezetekkel próbáljuk megfogalmazni, a tanulók egy idő után közvetítő nyelv nélkül is megértik a magyar nyelvű magyarázatot. A közvetítő nyelv jelenléte biztonságérzetet is ad a tanulónak, hiszen lehetővé teszi az önálló tanulást és ismétlést, s ezáltal növeli autonómiáját.

Ezen megfontolások alapján döntöttünk amellett, hogy a magyarázatokat és példamondatokat angol fordítással is ellátjuk, a kontrasztív szemléletmódot pedig helyenként explicit módon is érvényre juttatjuk.

A világos és áttekinthető bemutatás lehetőségeiről gondolkodva természetesen a **terminológia** problematikája is felmerült. A nyelvtani jelenségek leírásában nagyrészt a hagyományos terminológiát követtük: ezáltal véltük biztosítottak, hogy könyvünk fogalmai a régebbi típusú tananyagokhoz is köthetők legyenek. Másrészt újfajta, egyértelműen funkcionális megjelöléseket is bevezettünk: ezek szándékaink szerint érthetővé teszik a nyelvtan használatát azok számára is, akik a hagyományos, latin alapú leíró grammatika fogalomrendszerében nem jártasak. Az ő dolgukat bizonyos alapvető, a magyar nyelvhez nem kizárólagosan kötődő fogalmak előzetes tisztázásával is igyekeztünk megkönnyíteni.

A funkcionális szempont a **tárgyalt nyelvtani aspektusok kiválasztásában és bemutatásában** is szerepet játszott. A nyelvhasználati jellemzőkkel együtt tárgyalt morfológiai és szintaktikai ismeretek mellett ugyanis funkcionális motiváltságú egységek is helyet kaptak (pl. idézés, személytelen szerkezetek, összehasonlítás). A szintaxis terén tapasztalataink szerint a szórend jelenti a legnagyobb problémát, ezért ennek az egyes nyelvtani aspektusok tárgyalása során kitüntetett figyelmet szenteltünk, valamint az általánosan érvényes használati szabályokat nyolc külön fejezetben is összefoglaltuk. A gyakorlati nyelvtan műfaji határait olyan kérdések tárgyalásával feszegettük, amelyek ugyan nem tartoznak a szorosán vett grammatika területére, ám tapasztalataink szerint gyakori hibaforrásnak számítanak: ilyenek többek között az időhatározókról vagy az „is” szócska használatáról szóló egységek.

A **feladatok típusainak** kiválasztása során igyekeztünk összekötni a mechanikus, rutinszerűséget célzó gyakorlatokat a fantáziát, kreativitást is igénybe vevő feladatokkal (ennek fontosságáról l. pl. Neuner 1994: 286). Így a behelyettesítéses, kiegészítő, kiválogató, válaszoló, átalakító stb. jellegű feladatok mellett olyanok is helyet kaptak, amelyekben adott táblázat, kép, kifejezések vagy szöveg alapján kell új mondatokat vagy szöveget alkotni.

Végül szerettünk volna leszámolni azzal a gyakorlattal, hogy – míg a szókincsbővítő és készségfejlesztő fázisok hagyományosan javarészt hangzó és vizuális anyaggal segítve, szóban és írásban egyaránt zajlanak – a nyelvtani gyakorlatokat a tanulók kizárólag írásban oldják meg. Ennek elkerülése végett a könyvet **hanganyag** egészíti ki, amelyet az Akadémiai Kiadó honlapjáról lehet majd letölteni.¹ A felvételek reményeink szerint különösen nagy segítséget nyújtanak majd az auditív típusú nyelvtanulóknak, de segítségükkel a nyelvtani ismeretek elmélyítése a kiejtés, a mondatintonáció gyakorlásával és a hallásértés fejlesztésével is összekapcsolható

lesz. Ezekkel a szóbeli, a hallás utáni értés készségét is előfeltételező ill. fejlesztő feladatokkal a kommunikációban jobban hasznosítható, biztosabb nyelvtani tudást alapozunk meg (Celce–Murcia et al. 1988: 39–42).

A könyv szerkezeti felépítése

A *Nyelvtani mozaik* százötven fejezetben mutatja be a magyar nyelvet. Ezek a fejezetek – más gyakorló nyelvtanhoz hasonlóan (pl. Hueber 2002, Klett 2000, Cambridge University Press 2004) – mindig ugyanúgy épülnek fel: a bal oldalon kétnyelvű (magyar-angol) **nyelvtani magyarázatok**, példák és táblázatok mutatják be a magyar nyelvtan egy-egy aspektusát. A példamondatok erősen a mindennapi élethelyzetekhez kötöttek, nem összetettek, rövidségük okán könnyen megjegyezhetőek. Egy-egy szabály bevezetését emellett legtöbbször humoros illusztrációk is segítik.

A bemutatott nyelvtani szabályokat egy-egy oldalon belül is súlypontosztuk (l. mintaoldalak). Az alapszabályokat színes csík szegélyezi, a rendkívül fontos és/vagy az angoltól gyakran lényeges különböző használati szabályokra pedig felkiáltójel is felhívja a figyelmet. Csillag áll az egyébként tipográfiaiailag is jól elkülöníthető, kisebb betűtípussal írt kiegészítő információk mellett. Ezek olyan nyelvtanulóknak szólnak, akik egy-egy nyelvtani jelenségről még részletesebb ismereteket kívánnak szerezni. A feladatok megoldásához ezekre a tudnivalókra nincs szükség.

Ezek az oldalakon kis nyilak utalnak azokra az egységekre, illetve fejezetekre, amelyek a tárgyalt nyelvtani jelenséggel kapcsolatban további lényeges információval szolgálnak (pl. az igeragozás ismertetésénél utalunk a határozott és határozatlan tárgy típusait illetve a tárgyesetet tárgyaló fejezetekre valamint a függelékben szereplő tárgyas igék listájára). Az utalások egyúttal arra is rávilágítanak, hogy az egyes nyelvtani aspektusok soha nem önmagukban állnak, hanem egymással összefüggő elemek rendszerét alkotják.

A jobb oldalon találhatóak a **gyakorlatok**. Ezek a bal oldalon tárgyalt nyelvtani szabály rögzítésére szolgálnak, és további példákat adnak a jelenség előfordulására. Mint már említettük, nehézségük általában összhangban áll a magyarázóoldalon tárgyalt nyelvtani jelenséggel, illetve egy-egy oldalon belül is fokozatosan nehezedik.

Számos feladat olyan szituációkban mutatja be az egyes nyelvtani aspektusokat, amelyekben azok jellemzően előfordulnak. A birtokos szerkezeteket például gyakran használjuk betegségek, testrészek nevével (*fáj a fejem*) vagy családtagok neveivel (*a feleségem magyar*), ezért a feladatok többsége is ezzel a szókinccsel dolgozik. Így a nyelvtan egyes aspektusai a hozzájuk szervesen kapcsolódó lexikával, autentikus, „életszerű” kontextusba ágyazva jelennek meg.

Hasonló megfontolások állnak a könyvben található tematikus feladatok hátterében is. Az ilyen jellegű gyakorlatok instrukciója mellett egy szám áll, amely a Közös Európai Referenciakeret B1 szintű nyelvvizsgájának megfelelő témakörére utal (pl. 3. *téma*). Ezek a feladatok a nyelvtani gyakorlás mellett szókinccsbővítésre, tematikus beszélgetések bevezetésére, illetve a nyelvvizsga egy-egy témájának előkészítésére is szolgálhatnak, s véleményünk szerint fontos újítást jelentenek más, ál-

talunk ismert gyakorlati nyelvtanokhoz képest, amelyekben tematikus feladatok csak elvétve jelennek meg.

Egy-egy nyelvtani jelenséget fontosságának, használati gyakoriságának és összetettségének függvényében egy vagy több fejezet tárgyal. (Így például a módhatározó képzését és használatát egy fejezet ismerteti, a birtokos szerkezeteket viszont hat.) Szintén újítás az általunk ismert gyakorlati nyelvtanokhoz képest, hogy a nagyobb (legalább négy fejezetből álló) egységek előtt rövid bevezető ad áttekintést a témakörrel kapcsolatos legfontosabb tudnivalókról, illetve az egység felépítéséről (pl. igeragozás, szórend, felszólító mód, birtokos szerkezetek). A bevezető oldalak segítségével a tanuló megismerkedik a legfontosabb alapfogalmakkal és képet kap a tárgyalandó nyelvi jelenség egészéről, mielőtt az egyes aspektusok tanulmányozásában elmélyedne.

Hasonlóképpen újításnak tekinthető, hogy ezeket a nagyobb egységeket **ismétlő feladatsor** zárja, mely elmélyíti, biztosabbá teszi a tudást, ill. felhívja a figyelmet a hiányosságokra.

Az igen terjedelmes függelék a **feladatok megoldását** és témakörök szerint rendszerezett listáját, a leggyakoribb tárgyas, rendhagyó múlt idejű és vonzatos **igék listáját**, valamint az összes iger típus **ragozási táblázatait** tartalmazza.

Végül igen fontos újítás a már említett **hanganyag**, mely a tematikus feladatok egy részének (párbeszéd, cikkek, levelek stb.) szövegét, valamint számos „drill” jellegű gyakorlat mondatait tartalmazza.

A felhasználás módszertani lehetőségei

Az újabb módszertanok a nyelvtan tárgyalásának öt szakaszát különítik el: bevezetés, feltevések megfogalmazása, magyarázat, a szabályok pontos megfogalmazása és az azonnali aktív használat, hangsúlyozva, hogy az egyes fázisok között szoros kapcsolat van (Harmer 1991: 60).

Tapasztalataink szerint a feltevések megfogalmaztatása, a „rávezetés” a magyar nyelv grammatikájának elsajátításában is igen jól használható módszer: a tanár részletes magyarázatát ill. a tankönyvi magyarázat megismerését ez esetben egy olyan fázis előzi meg, amelyben a diák maga próbálja megfogalmazni az elsajátítandó nyelvtani jelenség képzési és használati szabályait (pl. a határozatlan igeragozás paradigmáját ismert mondatok – *Jó napot kívánok! Egy kávét kérek. Mit csinálsz?* stb. – valamint az adott tankönyv mondatainak segítségével igyekszik felállítani).

A megfigyelés, önálló szabályalkotás és a közös megbeszélés után természetesen a gyakorlati szakasza következik. Nem szükségszerű azonban, hogy ez a klasszikus feladatmegoldás-ellenőrzés módszere szerint menjen végbe: éppúgy lehetőség van itt csoportmunkára, pármunkára, mint arra, hogy a tanulók a feladat megoldása közben vagy után megosszák az adott témával kapcsolatos tapasztalataikat, megismerjék egymás országának kultúráját és/vagy elmélyítsék a célországgal kapcsolatos ismereteiket.

Az alábbiakban néhány ötletet, módszertani tanácsot szeretnénk adni, amelyek a *Nyelvtani mozaik* tanórai használatát hatékonyabbá tehetik.

Régi módszertani közhely, hogy az újonnan tanult nyelvi struktúrák bevésoédése annál hatékonyabb, minél inkább a nyelvtanuló tapasztalati horizontjához feltehetően közel álló, összefüggő, tartalmilag is értelmes szövegegységekbe ágyazottan történik (pl. Larsen–Freeman 2003: 45).

A tanuláspszichológiából pedig tudjuk: az egy tanórán belüli módszertani változatosság, a motiváló, a nyelvtanulót lehetőség szerint érzelmileg is megragadó, esetleg motorikusan is foglalkoztató gyakorlattípusok ugyanolyan kulcsfontosságúak a hosszútávú rögzítés sikere szempontjából, mint az, hogy a tananyagot jól átgondolt, logikusan felépített lépéseken keresztül tárgyaljuk (pl. Neuner 1994: 286). Könyvünkkel olyan feladatgyűjteményt szándékoztunk a nyelvtanárok kezébe adni, amely – néhány egyszerű módszertani fogással kiegészítve – segít eleget tenni mindezeknek a követelményeknek.

Kooperatív munkafázisok beiktatása a tanmenet nyelvtanra összpontosító egységeiben is lehetséges.

Jól bevált módszer például a tárgyalandó nyelvtani jelenség kiscsoportokban történő feldolgoztatása és bemutatása (pl. plakát formájában). A tanulók ily módon tanári beavatkozás nélkül, egymást segítve sajátítják el az új anyagot, méghozzá igen alaposan, hiszen a prezentáció fázisában annak továbbadására is képesnek kell lenniük.

Elmélyültebb reflexióra, magasabb szintű tudatosításra ad lehetőséget az is, ha a kurzuson használt tankönyv nyelvtani magyarázatait közösen összevetjük a *Nyelvtani mozaik* magyarázó oldalaival.

A feladatok megoldása és ellenőrzése is történhet párban, kiscsoportban és nagycsoportban. A párbeszédre épülő, vagy kérdéseket-válaszokat tartalmazó feladatok esetében például igen kézenfekvő a pármunka. A közös feladatmegoldás és/vagy ellenőrzés azonban más gyakorlatoknál is hatékony módszer lehet, hiszen a megbeszélés, az együtt gondolkodás segít rendszerezni és elmélyíteni a tudást, arról nem is beszélve, hogy a diákok ilyenkor egy-egy nyelvtani jelenség hatékony elsajátítására igen jó ötleteket adhatnak egymásnak.

Rendkívül motiváló lehet – még felnőttcsoportokban is –, ha a feladatokat rejtvény vagy vetélkedő formájában oldatjuk meg. Csak egy példa a számtalan lehetőségre: egy gyakorlóoldal 5 feladatát ill. ezek 6-6 példamondatát egy 30-as mátrixba rejtjük, amellyel a „Mindent vagy semmit” tévés vetélkedő mintájára játszunk. Ilyenkor ügyeljünk arra, hogy az akaratlanul is a csoporton belüli különbségek kihangsúlyozásával járó „verseny” helyett a csapatszellem, a kooperatív feladatmegoldás kerüljön előtérbe! (A „Mindent vagy semmit” vetélkedő során például a csapatok gyűjthetnek pont helyett „pénzt”: a játék végén az összes nyereményt egy közös kasszába tesszük, s az egész csoport közösen dönt arról, mihez kezd az összeggel.)

Ne feledkezzünk meg arról, hogy némelyik feladat szókinccse megfelelő előkészítést igényel! Ezt sok helyütt megkönnyítik a feladatokat kísérő illusztrációk vagy – ezek hiányában – a feladat címe (pl. *Hétvégi program. Udvarias kérdések a magyarázórnán. Kérdések a postán. Kvíz Magyarországról.* stb.). A rajz vagy a cím alapján megfogalmaztathatjuk a diákokkal az előfeltevéseiket, készíttethetünk velük

asszociogramot vagy végeztethetünk játékos szógyűjtő feladatokat is. A tematikus gyakorlatoknál természetesen segítségül hívhatjuk a hanganyagot is: a tanulók a hallott szövegből kigyűjthetik a témával kapcsolatos szókapcsolatokat, választ kereshetnek a tanár által megadott kérdésekre stb.

Minden nyelvtanár jól ismeri a csoportok nyelvtudás szerinti heterogenitásával járó nehézségeket, a tanórai, csoporton belüli differenciálás kényszerét. Mint már említettük, a gyakorló oldalak feladatainak nehézségi szint szerint való rendezése ebből az igényből is fakad. Szintén differenciálásra ad lehetőséget az a gyakorlati forma, amelyben a kifénymásolt gyakorlóoldal egyes feladatait a tanteremben elhelyezett külön-külön állomásokon prezentáljuk. A nyelvtanulók egyénileg – tetszés szerinti sorrendben vagy előre megadott útvonalon (kötelező, illetve szabadon választható állomások érintésével) – oldják meg a gyakorlatokat. Minden állomáson szabadon felhasználható nyelvtani emlékeztető és megoldókulcs segíti az autonóm tanulást.

Az egy-egy feladattal való foglalkozás nem ér véget szükségszerűen a megoldás ellenőrzésével és a hibák kijavításával. A feladatok továbbgondolása a nyelvtan rögzítésén túl a tanuló szókincsének és kommunikatív készségeinek javára szolgál. Ha például a gyakorlat egyszerű, egyszavas válaszokat kér, azokat kiegészíthetjük teljes mondatokká, s ezek köré alkothatunk hosszabb-rövidebb párbeszédet vagy narratív szöveget. A feladat mondatait át is alakíthatjuk: módosíthatunk személyn, számon, igeidőn, igemódon, kicserélthetünk főneveket, igéket, határozókat stb.

Egy-egy egyszerűbb, repetitív gyakorlat megoldása után megkérhetjük a diákokat, hogy annak mintájára kiscsoportokban maguk is írjanak egy öt-tíz mondatból álló feladatot, amelyet egy másik kiscsoportnak kell majd megoldani.

Az összefüggő szövegből álló feladatoknál a reprodukatív és produktív-kreatív módszerek egész tárháza áll nyitva előttünk. A párbeszédekből például írhatunk leíró szöveget, megváltoztathatjuk a beszédhelyzetet (pl. két ember helyett négy beszélget, tegezés helyett magázzák egymást, a kommunikáció nem személyesen, hanem telefonon vagy sms-ben zajlik stb.). Ha a feladat egy történetet mesél el, a tanulók folytathatják, befejezhetik, saját személyükre igazíthatják vagy elmesélhetik azt más ember szemszögéből. S ahol egy levél kiegészítése a cél, házi feladatként a tanulók írhatnak rá választ (pl. egymásnak és/vagy a tanárnak elküldött e-mail formájában).

Értelmes közléshelyzetek teremtése érdekében a feladatokat mindig érdemes kiegészíteni olyan kérdésekkel, amelyekre válaszolva a diákok saját tapasztalataikat is elmesélhetik. Egy-egy Magyarországgal kapcsolatos feladat után pl. megkérhetjük őket, hogy saját országukról gyűjtsenek hasonló tényeket. A híreket, rövid újságcikkeket feldolgozó feladatok után a tanulók véleményt nyilváníthatnak a szöveghez, vagy – miután a gyakorlat kérdéseit az előre megadott szavakkal megválaszolták –, mondhatják az igazat. Ha a feladat egy adott személy életrajzát dolgozza fel, a tanulók összefoglalhatják egy számukra fontos hozzátartozó életrajzát, ahol az utazásról van szó, hozhatnak képeket az órára és mesélhetnek egy (nagyon jól vagy

épp borzasztóan sikerült) utazásukról stb. Az ilyen jellegű, nyitott feladatoknál jó, ha a tanár is részt vesz a beszélgetésben, s szerepéből kibújva maga is – történetesen anyanyelvi – beszélgetőpartnerré válik. Saját mondataival ily módon autentikus példákat is adhat a gyakorlandó nyelvi jelenség helyes használatára.

Sok feladat alkalmas arra, hogy szerepjáték alapjául, kiindulási helyzetűl is szolgáljon (párbeszéd az orvosnál, meghívás moziba stb.).

A hanganyagot az órán sokféleképpen felhasználhatjuk. A „drill” jellegű feladatokat egyszerűségüknél fogva a tanulók mindig megoldhatják először szóban, s megoldásaikat ellenőrizhetik a hanganyag segítségével. De eljárhatunk fordítva is: a feladat írásbeli megoldása és ellenőrzése után a diákokkal először a hanganyag segítségével, majd fejből is elisméltetjük a gyakorlat mondatait. Ez szintén történhet pl. memóriajáték formájában: a diákok kiscsoportban megpróbálhatják leírni a feladatban hallott összes (többnyire néhány szavas) mondatot. A gyakorlat zárásként bővíthetjük, megváltoztathatjuk és újabb mondatokkal is kiegészíthetjük a gyakorlat mondatait. Mindkét változat jó lehetőséget kínál a mondatintonáció és egyéb fonetikai jellemzők (igeragok, hosszú és rövid hangzók ejtése stb.) gyakorlására.

A tematikus feladatokban rejlő lehetőségeket már érintettük: ezeket a hallás utáni globális, szelektív vagy részletes szövegértés készségének fejlesztésére, valamint szókincsbővítésre is felhasználhatjuk.

Az írásbeli és szóbeli feladatmegoldás váltogatása nemcsak a nyelvtani jelenségek auditív bevésését segíti, hanem változatosságot visz a tanóránkba is, megtörve a hagyományosan írásban végzett nyelvtani gyakorlatok egyhangúságát.

A hanganyaggal a diák természetesen az önálló tanuláshoz is segítséget kap: a felvételekkel egyedül is hatékonyan fejlesztheti hallásértését és kiejtését.

Végezetül hadd adjunk néhány ötletet a függelék hasznosításához!

Az itt található, különféle szempontból csoportosított igelistákat a drillezéstől az önálló szövegalkotásig sokféleképpen felhasználhatjuk.

Megtanulásukhoz készíttethetünk például szókárttyákat, amelyekkel a tanulók kikérdezik egymást az órán, mondatokat alkotnak stb.

Arra is megkérhetjük őket, hogy írjanak történetet (tetszőleges vagy előre megadott témában), amelyben a gyakorlandó listáról minél több igét használnak, de készíttethetünk nyelvtani kvízt is (pl. melyik ige múlt ideje melyik csoportba tartozik?).

S a függelék segítségével természetesen mi is írhatunk további, célzott gyakorlatokat diákjaink számára.

A szerzőkről

Szita Szilvia gyakorló nyelvtanár, a *Magyaróra* honlap (www.magyarora.com) alapító szerkesztője és a *Begegnungen* c. alapfokú német tankönyvsorozat társszerzője. Görbe Tamás a berlini Humboldt Egyetem hungarológiai szemináriumának magyar anyanyelvi lektora. Oktatással és tananyagfejlesztéssel foglalkozik.

Gyakorlati információk

Cím: Nyelvtani mozaik

Tárgy: Gyakorló magyar nyelvtan külföldieknek

Nyelv: kétnyelvű, angol–magyar

Terjedelem: kb. 360 oldal

Szerzők: Szita Szilvia, Görbe Tamás

Kiadó: Akadémiai Kiadó

Várható megjelenés: 2009. eleje

Kapcsolat: szilvia@magyarora.com, tgoerbe@yahoo.de

Irodalom

Celce-Murcia, M.–Hilles, S.–Campbell, R.–Rutherford, W. E. 1988. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford University Press. New York.

Celce-Murcia, M.–Larsen-Freeman, D. 1999. *The Grammar Book. Az ESF/EFL Teacher's Course*. Boston. Heinle & Heinle.

Halliday, M. A. K.–Hasan R. 1985. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford. Oxford University Press.

Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Essex, Longman Group UK Limited.

Hegedűs Rita 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*. Thomson Heinle. Toronto.

Neuner, G. 1994. Methodik und Methoden, in: Bausch–Christ–Hüllen–Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. Franke.

Richards J. C.–Rodgers, Th. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Scharpling, P. Using Sentences for Grammar Practice: Raising the Importance of Equal Opportunities. In: *Humanise Your Language Teaching*. 2002/4. <http://www.hltmag.co.uk/mar02/mart4.htm>

Swan, M. 2003. Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones. In: Richards, J. C.–Renandya, W. A.: *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press. Cambridge.

Übungsgrammatik. München. Max Hueber Verlag, 2002.

Klipp und Klar. Stuttgart. Ernst Klett Sprachen GmbH, 2000

English Grammar in Use. Cambridge. Cambridge University Press. 2004.

Nyelvtanok

English Grammar in Use, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

Klipp und Klar. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen GmbH, 2000;

Übungsgrammatik, München, Max Hueber Verlag, 2002;

A következő oldalakon részletek a készülő könyvből

Az igekötők (1.): mozgást jelentő igekötők

Prefixes (1): Prefixes indicating movement

1. A legfontosabb irányjelző igekötők

The most important prefixes indicating directions



Felmegy az emeletre.
He goes up to the first floor.



Belép az osztályba.
He enters the classroom.



Kijön az iskolából.
He comes out of school.



Lemegy a lépcsőn.
He goes down the stairs.



Átmegy az úton.
He crosses the street.



Visszafordul és odamegy a lányhoz.
He turns back and goes up to the girl.

Az igekötők egyik funkciója, hogy a mozgás irányát jelzik. Ilyenkor a névszóragok is utalnak az irányra:

One of the functions of prefixes is to indicate the direction of movement. In these cases, the noun endings also indicate direction:

bemászik a szekrénybe he climbs into the cupboard

felugrik az asztalra he jumps onto the table

Igekötők Prefixes	Példák Examples	
be- into, to, inside	<i>bemegy a konyhába</i> he enters the kitchen <i>betesz valamit a fiókba</i> he puts sth in the drawer	<i>bejön a menzára</i> he comes into the cafeteria <i>bejön a kertből</i> he comes in from the garden
ki- out, outside	<i>kimegy az udvarra</i> he goes out to the courtyard <i>kijön a lakásból</i> he comes out of the flat	<i>kinéz az ablakból</i> he looks out the window <i>kivesz valamit a zsebéből</i> he takes out sth from his pocket
fel- up, upstairs	<i>feláll a székre</i> he steps on the chair <i>feltesz valamit a polcra</i> he puts sth on the shelf	<i>felkel az ágyról</i> he gets out of bed <i>felhoz valamit a pincéből</i> he brings up sth from the cellar
le- down, downstairs	<i>leül a fotelbe</i> he sits down in the armchair <i>lemászik a tetőről</i> he climbs down from the roof	<i>lejön az emeletről</i> he comes down from the first floor <i>levisz valamit a pincébe</i> he takes sth down to the cellar
át- across, through	<i>átmegy az utcán</i> he crosses the street <i>átmegy a másik szobába</i> he goes into the other room	<i>átfut a másik oldalra</i> he runs to the other side <i>átmegy a szomszédhoz</i> he goes over to the neighbours
ide- (over) here	<i>idejön (a beszélő felé)</i> he comes here (towards the speaker)	
oda- (over) there	<i>odamegy az ajtóhoz (a beszélőtől el)</i> he goes to the door (away from the speaker)	
vissza- back	<i>visszajön Ausztriából</i> he comes back from Austria <i>visszafordul</i> he turns back	
körül- around	<i>körüljárja a teret</i> he walks around the square <i>körülnéz a boltban</i> he looks around in the shop	

2. A meg- és az el- mozgást jelentő igékkel

Using *meg-* and *el-* with verbs of movement

A *meg-* és *el-* igekötők általában egy bizonyos helytől való eltávolodást vagy ahhoz való közeledést fejeznek ki.

The prefixes *meg-* and *el-* often express that someone is moving away from or moving closer to a place.

Távolodás (legtöbbször *el-*) Moving away (mostly *el-*)

Elment otthonról. He left home.

Gyorsan elfutott onnan. He quickly ran away from there.

Elviszem az autót szervizbe. I am taking the car to the garage.

Közeledés Moving closer

Megjött a Mikulás. Santa Clause arrived.

Megérkeztünk Honoluluba. We arrived in Honolulu.

Elhoztam az autót a szervizből. I picked up the car from the garage.

Az is használata

Using the word *is*

1. Használat és jelentés

Use and meaning

- 1.1. Az *is* jelentése általában megfelel az angol *too*, *also* szavaknak:
The meaning of *is* is often the same as that of the English words *too*, *also*:

Tegnap este elmentem a kocsmába. Az egyik barátom is ott volt. Sört ittunk, de megkóstoltuk a bort is. Last night, I went to the pub. My friend was there too. We had beer, but we tasted the wine also.



Jól éreztem magamat tegnap este. A barátaim is jól érezték magukat. I had a good time last night. My friends also had a good time.

- 1.2. Egy várt esemény vagy cselekvés bekövetkezik:

An expected event or action takes place:

*Lajos sokat készült a versenyre. Meg is nyerte. Lajos prepared a lot for the competition. He won it as expected.
Az orvos kórházba küldte Hilda nénit. Hilda néni meg is gyógyult hamarosan. The doctor sent Aunt Hilda to the hospital. There, she recovered quickly as expected.*



Kovácsné hívott egy taxit. Az meg is érkezett. Mrs. Kovács called a cab. It arrived as expected.

- 1.3. A még... is szerkezet egy várt dolgon túlmenő cselekvésre utal:
Még... is... (*even*) indicates an action that is beyond expectation:

*Juli nagyon jó tanuló. Még tornából is ő a legjobb az osztályban. Julie is a very good student. Even in gymnastics she is the best in her class.
Józi le akar fogyni. Még szaunába is jár. Joe wants to lose weight. He even goes to the sauna.*



Mérgessy agresszív ember. Még a közlekedési lámpával is kiabál. Mr. Angry is an aggressive man. He even yells at the traffic light.

- 1.4. Az *is* kérdőszó után azt fejezi ki, hogy egy ismert információ nem jut eszünkbe:

Using *is* after a question word indicates that you cannot remember information you normally know:

*Hogy is hívnak? What was your name again?
Mi is a telefonszámod? What is your phone number again?*



- Szia, jó, hogy látlak! Mikor is indul a vonatunk? Hi, good to see you. When was it that our train is leaving?

2. Szórend

Word order

- 2.1. Az *is* mindig az után a szó vagy kifejezés után áll a mondatban, amire vonatkozik:

Is always follows the word or phrase that it is referring to:

*Jól éreztük magunkat a kocsmában. Még énekeltünk is. We had a good time in the pub. We even sang.
A barátomnak is jó kedve volt. My friend was in a good mood, too.
Arról is beszélte, hogy mi történt velünk a múlt évben. We also spoke about what had happened to us in the past year.*

- 2.2. Ha az *is* igekötős igére vonatkozik, akkor az igekötő és az ige között áll:

If *is* refers to a verb with prefix, it is placed between the prefix and the verb:

*Kovácsné hívott egy taxit. Az meg is érkezett. Mrs. Kovács called a cab. It arrived as expected.
A taxis betette a csomagokat az autóbó és a pályaudvaron ki is vette őket. The taxi driver put the luggage in the car, and at the station, he also took it out.*



1. Ha az *is* személyes névmásra vonatkozik, akkor a névmás nem hagyható el a mondatból:

If *is* refers to a personal pronoun, the pronoun may not be omitted:

Robi leült az asztalhoz. En is leültem. Rob sat down to the table. I also sat down.

2. Az *is*-t *sem*-mel tagadjuk:

Is is negated with *sem*:

En is voltam Madridban. ↔ En sem voltam Madridban. I was also in Madrid. ↔ I was not in Madrid either.

→ A tagadás (34. old.)

A létige (1.): jelen idő

The verb *to be* (1): Present tense



Gondolkodom, tehát vagyok.
I think, therefore I am.
(Descartes)

1. Ragozás minden igeidőben

The conjugation of the verb *to be/to become*

	jelen idő present tense	múlt idő (1) past tense (1)	múlt idő (2) past tense (2)	jövő idő future tense
én	vagyok (I am)	voltam (I was)	lettem (I became)	leszek (I will be/become)
te	vagy	voltál	lettél	leszel
Őn, ő	van	volt	lett	lesz
mi	vagyunk	voltunk	lettünk	leszünk
ti	vagytok	voltatok	lettetek	lesztek
Őnök, ők	vannak	voltak	lettek	lesznek

⚠ A *lett, lesz* alakok állapotváltozást fejeznek ki. Ezeket az alakokat a *become* igével fordítjuk angolra.
The verbs *lett, lesz* express change of state. These forms are translated with the verb *become* into English.

2. Használat jelen időben

Use in present tense

- 2.1. Hamlet kérdése azért aktuális, mert a harmadik személyű *van/vannak* alakok néha nem szerepel a mondatban. A szabály:
Hamlet's question is relevant because the third person conjugations *van/vannak* do not always appear in the sentence. Note the following rules:

Ha a mondat a *Hol van? Hogy van? vagy Hányan vannak?* kérdésre válaszol, a *van/vannak* szerepel a mondatban.

If the sentence answers the questions *Hol van?* (*Where is it?*) *Hogy van?* (*How is he/she?*) or *Hányan vannak?* (*How many are they/How many of them are there?*), the verb *van/vannak* appears in the sentence.

Ha a mondat a *Milyen? Ki ez? vagy a Mi ez?* kérdésre válaszol, a *van/vannak* nincs a mondatban.

If the sentence answers the questions *Milyen?* (*What is it like?*) *Ki ez?* (*Who is it?*) or *Mi ez?* (*What is it?*), the verb *van/vannak* is omitted.



*Lenni vagy nem lenni? Ez itt a kérdés.
To be or not to be, that is the question.
(Shakespeare: Hamlet)*

	hol? where?	hogy? how?	hányan? how many people?	milyen(ek)? what... like?	ki(k)? mi(k)? who? what?
én	Kínában vagyok.	Jól vagyok.	Egyedül vagyok.	Olasz vagyok.	Író vagyok.
te	Kínában vagy.	Jól vagy.	Egyedül vagy.	Olasz vagy.	Író vagyok.
Őn, ő	Kínában van.	Jól van.	Egyedül van.	Olasz ---- ⚠	Író ---- ⚠
mi	Kínában vagyunk.	Jól vagyunk.	Egyedül vagyunk.	Olaszok vagyunk.	Írók vagyunk.
ti	Kínában vagytok.	Jól vagytok.	Egyedül vagytok.	Olaszok vagytok.	Írók vagytok.
Őnök, ők	Kínában vannak.	Jól vannak.	Egyedül vannak.	Olaszok ---- ⚠	Írók ---- ⚠

☀ A birtokos szerkezeteket is ezzel az igével képezzük.
Possessive structures are also formed with this verb.

→ A birtokos szerkezetek (76. old.)

A szórend (3.): a hangsúlyszabály

Word order (3): The emphasis rule

1. A hangsúlyszabály

The emphasis rule

- 1.1. A legtöbb mondatban hangsúlyozunk valamit. A hangsúlyszabály szerint a hangsúlyos (legtöbbször új) információ közvetlenül az ige előtt, úgynevezett fókuszpozícióban áll. Tehát a hangsúlyos mondatrész és az ige egymást követik.

In most sentences, we emphasize something. The emphasis rule states that the emphasized (or new) piece of information must be in the focus position: It must immediately precede the verb. The verb always follows the emphasized word or phrase.

Semleges mondat: *Ma reggel a villamoson találkoztam az anyósoddal.* Neutral sentence: *I met your mother-in-law on the tram this morning.*



	hangsúlyos elem (fókusz)	ige	
<i>Az anyósoddal</i>	<i>ma reggel</i>	<i>találkoztam</i>	<i>a villamoson. (nem tegnap)</i>
<i>Az anyósoddal</i>	<i>Az anyósoddal</i>	<i>találkoztam</i>	<i>ma reggel a villamoson. (nem a hűgoddal)</i>
<i>Ma reggel</i>	<i>a villamoson</i>	<i>találkoztam</i>	<i>ma reggel. (nem a buszon)</i>
	<i>senkivel nem</i>	<i>találkoztam</i>	<i>a villamoson.</i>
	<i>Kívél</i>	<i>találkoztál</i>	<i>ma reggel a villamoson?</i>



A kérdőszó és a tagadott mondatrész mindig hangsúlyos, tehát mindig az ige előtt áll.

Question words and negative phrases are always emphasized. Hence, they always precede the verb.

- 1.2. A hangsúlyos információ gyakran egy kérdésre ad választ. Ilyenkor a válaszban ez az információ általában első helyen áll, és az ige követi:

The emphasized piece of information often answers a question. It is usually the first word of the answer and followed directly by the verb:

- | | | |
|---|---|---|
| - Kívél találkoztál ma reggel a villamoson? | → | - Az anyósoddal (találkoztam ma reggel a villamoson). |
| - Mikor találkoztál az anyósoddal? | → | - Ma reggel (találkoztam az anyósoddal a villamoson). |
| - Hol találkoztál az anyósoddal? | → | - A villamoson (találkoztam az anyósoddal ma reggel). |

A többi, nem hangsúlyos mondatrész helye viszonylag szabad:

The order of the other, non-emphasized words is relatively free:

Az anyósoddal találkoztam a villamoson ma reggel. = *Az anyósoddal találkoztam ma reggel a villamoson.*
 = *Ma reggel a villamoson az anyósoddal találkoztam.* = *A villamoson az anyósoddal találkoztam ma reggel.* stb.

- 1.3. Természetesen maga az ige is lehet hangsúlyos. Ilyenkor két lehetőség van:

Of course, the verb itself can also be the focus. In this case, there are two possibilities:

A szórend ugyanolyan, mint semleges hangsúlyú mondatokban, és csak a beszédben nyomtatékosítjuk az igét:

Word order is the same as in neutral sentences but the verb is emphasized in speaking:

A koncerten álltunk, mert az ülőhelyek nagyon drágák voltak. *We stood at the concert because the seats were very expensive..*

Az ige a mondat legelején áll:

The verb is the first word of the sentence:

Álltunk a koncerten, mert az ülőhelyek nagyon drágák voltak. *We stood at the concert because the seats were very expensive.*

Fóris Ágota–Pusztay János (szerk.) 2006. *Utak a terminológiához*. Terminologia Et Corpora – Supplementum Tomus 1. Berzsenyi Dániel Főiskola. Szombathely. 245 oldal.

Mindazok figyelmébe ajánlom ezt a könyvet, akiket közelebbről érdekel a magyar terminusok jelentése, rendszerezése és más terminusokhoz való viszonya. Elméleti és gyakorlati szempontból is hasznos olvasmánynak fogják találni a magyar nyelv oktatói, hiszen egyrészt képet kaphatnak a terminológiai rendezés módszeréről, másrészt a konkrét példákból merítve az óráikat is színesebbé tehetik. A magyarul tanulók közül pedig azok forgatják majd szívesen, akik szeretnek elmélyülni egy-egy szóalak és fogalom közti kapcsolat elemzésében.

A szerkesztők a kötet megjelentetésével egy új könyvsorozatot is elindítottak *Terminologia et Corpora – Supplementum* néven, amely a szombathelyi Berzsenyi Dániel Főiskola Uralisztika Tanszékének és a Terminológiai Innovációs Központnak közös kiadványa. Az *Utak a terminológiához* méltó nyitánya ennek az ígéretes munkának. A könyv tizenegy tanulmányt tartalmaz, melyeknek szerzői a Pécsi Tudományegyetem és a veszprémi Pannon Egyetem nyelvészeti doktori programjának hallgatói. Mindegyik tanulmány alapja a terminológia-szemponturnak elemzés: az olvasó szinte rácsodálkozik arra, hogy milyen változatos kérdéseket lehet ilyen módon elemezni. A témák tárgyszavakban (dőlt betűvel a vizsgált terminusok): színnevek, *wellness*, zenei tempójelzések, matematikai terminusok, *formulaszerű nyelvbhasználat*, észt terminológiai vizsgálatok, *nem verbális kommunikáció*, *számítógép*, *szociolingvisztika* és *bank*. A tizenegyedik tanulmány Fóris Ágota tollából származik, aki összegezi a terminológiai vizsgálatok tapasztalatait.

Doktorandusz hallgatóként egyszer terminológiával kapcsolatos tanulmányt kellett írnom, de nem volt szerencsés sem a témaválasztás, sem a megközelítés módja: nem is sikerült jól a dolgozat. Néhány évvel később került a kezembe ez a kötet, amelybe elég volt csak belelapoznom ahhoz, hogy megértem, miről és hogyan kellett volna írnom annak idején. Nem túlzás ebben az esetben „aha”-élményről beszélni, hiszen a könyvben szereplő konkrét kutatásokból egyértelműen kiderül, hogy a gyakorlatban mi is az a terminológia, milyen jellegű vizsgálatok tartoznak ide. Ezért doktorandusz hallgatóknak is ajánlom ezt a gyűjteményt, de a kutatók és oktatók is minden bizonnyal érdeklődve veszik majd kézbe.

A könyv felépítése rendszerezett, logikus: érződik rajta az a rendezési elv, amelyet várhatóan a könyvsorozat további köteteinél is alkalmazni fognak a szerkesztők. Örömmel olvastam az email-címeket az egyes szerzők neve alatt. A szerkesztői összegzés után következnek az absztraktok angol nyelven, majd a tartalomjegyzék. Az oldalszámozás itt ugyan véget is ér, de hasznos információkhoz juthatunk a következő lapokon is. Megtalálható a könyv végén az Uralisztika Tanszék publikációs listája, valamint a könyvsorozatba írással pályázók számára készített szerkesztői útmutató. Ezek természetesen csak a formai elvárások, tartalom és minőség tekintetében érdemes mintának venni a tanulmányokat, amelyek kivétel nélkül komoly és színvonalas kutatómunka eredményeként kerültek a kötetbe.

Az első munka szerzője B. Papp Eszter, aki néhány színnev terminológiai vizsgálatára vállalkozott. Különböző szakszövegekben és a *Magyar Nyelv Értelmező Szótárában* azt nézte meg, hogy a színnevek tartománya mennyire fedi át egymást. A feladat csak látszólag egyszerű, mivel a kutatáshoz a nyelvészet mellett valamennyire jártasnak kell lenni a fizikában, azon belül pedig az optikában. Az eredmény a szerző számára is meglepő volt, ugyanis nem talált semmi bizonyítékot a színnevek univerzális jellegére. Sőt, akkora eltérésekre bukkant a különböző forrásokban megadott jelentések között, hogy tanulmánya végén meg is jegyzi „leginkább azon csodálkozhatunk, hogy megértjük egymást” (23).

Bérces Edit *A terminológia rendezés kérdései a wellness területén* című írása időszerű és érdekes témával foglalkozik. Hihetetlen mennyiségű gyűjtési munka állhat a tanulmány háttérében, amely feltételezhetően egy nagyobb, átfogó kutatás egyik szeleteként fogalmazódott meg. A szerző behatárolja a *wellness* jelenségét időben, majd bemutatja kapcsolatát más szakterületekkel, mint például a turizmus vagy az orvostudomány. A hazai intézményrendszer felvázolása után kerül sor a dolgozat lényegi részére: a *wellness* szókészletére és szótáraitra. Számptalan példa teszi gazdaggá és tartalmassá ezt a dolgot.

Kevesek által ismert, de annál izgalmasabb terület a zenei szaknyelv, ahová Bérces Emese tanulmánya kalauzolja el az olvasót. *A zenei tempójelzések terminológiai elemzése* osztályozási lehetőségekről szól: a tempójelzések rendszertelen halmozására javasol különböző kategorizálási módokat, köztük a szerző által kidolgozott csoportosítási elvet. Az elemzést nem árt elolvasniuk azoknak is, akik nem foglalkoznak zenei szaknyelvvvel, mert a témától elvonatkoztatva is tanulságos figyelemmel követni a vizsgálódás menetét.

A zene után éles váltással a matematika világában találjuk magunkat: Czékmán Orsolya matematika tankönyveket elemez terminológiai megközelítésben. Alapvető értelmezési pontatlanságokra világít rá három terminus estében: *balmaz*, *alapfogalom*, *invariáns*. Megdöbbenő, hogy a tankönyvekben és a szótárok egy részében is tévesen definiálják ezeket a fogalmakat.

Dóla Mónika rendkívül gazdag bibliográfiával záródó tanulmánya a formulaszerű nyelvhasználatról (angolul *formulaic language*) szól. Megtudjuk, hogy mit is jelent ez a terminus, amely eddig csak a külföldi szakirodalomban létezett. A szerző összegyűjtötte a *formulaic language* alá tartozó terminusokat az angolszász és a

magyar nyelvtudományban, az összehasonlításuk után pedig javaslatot tesz a nemfogalom magyar elnevezésére.

Az észtt terminológiai munkálatokba enged betekintést Marju Ilves, aki tanulmányában a történeti felvezetés után beszámol arról, mivel foglalkoznak e távoli ország terminológusai. Internetes elérési címeikkel együtt megismerteti az olvasóval a nagyobb észtt adatbázisokat, majd kitér az oktatási kérdésekre. Végezetül néhány érdekességről is olvashatunk, például az egyik észtsországi napilap szóalkotási versenyéről. A kritikus szemlélődő mondhatná, hogy ez az írás kissé „kilóg a sorból”, hiszen nem egy terminust jár körbe, hanem egy ország terminológiai életét dolgozza fel. Aki viszont elolvassa ezt a dolgozatot, nem fog csalódní: teljes képet kap az észtt terminológia múltjáról és jelenjéről.

Kántor Gyöngyi dolgozata az előző átfogó megközelítés helyett mindössze egyetlen terminusra, a *nem verbális kommunikáció* fogalmára fókuszál. A szisztematikus vizsgálat során egyre szűkül az elemzés tárgya: a *kommunikáció*, majd a *verbális kommunikáció* terminusok meghatározása után kerül csak sor a *nem verbális kommunikáció* tárgyalására. Nagyon tetszettek a szemléltetésésként elhelyezett ábrák, nem kevésbé a tanulmányt átszövő interdiszciplináris szemlélet.

Szöllősy Éva érdeklődésének középpontjában a *számítógép* állt, rendkívül alapos kutatómunkával tárta fel a terminus megjelenésének és elfogadásának a történetét. Fellapozta többek között a Magyar Tudomány, a Műszaki Élet és a Magyar Nyelvőr azon számaint, amelyek a múlt század második felében jelentek meg, hogy kiderítse, hogyan nevezték az első számítógépeket, illetve, hogy foglalkoztak-e a *computer* szó magyarosításával. Az eredmény meglepő: a *számítógép* terminus korabeli „riválisa” a *számológép* volt.

A *szociolingvisztika* terminus értelmezésében bekövetkezett változásokat írja le V. Kiss Mónika. A fogalom születésének körülményeit vázolja fel először a szerző, majd a meghatározásának differenciáltságára hívja fel a figyelmet. A tudományág önmeghatározási problémákkal küzd, a definíciók elemzéséből két értelmezési irányvonal rajzolódik ki: egy szűkebb és egy tágabb felfogás. A tanulmány végezetül a terminus használatát vizsgálja a nemzetközi és a hazai szakirodalomban.

Vargáné Kiss Katalin írását feltétlenül ajánlom angol gazdasági szaknyelvet oktató kollégáimnak, hiszen minden bizonnyal nekik sem volt egyszerű feladatuk, amikor szaknyelvtórában az angol *bank*, *central bank*, *commercial bank* és *merchant bank* terminusok értelmezésére került sor. A szerző szembenéz a problémával: négy egynyelvű szótár definícióit alapul véve végez összehasonlító elemzést, hogy feltárja a terminusok egyedi jegyeit és magyar megfeleleít.

A kötetet Fóris Ágota összegzése zárja: a tanulmányok rövid bemutatása mellett felhívja a figyelmet a terminológiai munkálatok fontosságára és időszerúségére.

Hábn Judit

Fóris Ágota–Tóth Szergej (szerk.): *Ezerarcú lexikon. Terminologia et Corpora – Supplementum 2.* – BDF. Szombathely. 2007.

A *Terminologia et Corpora – Supplementum* sorozat második kötete 2007 második felében jelent meg a Berzsenyi Dániel Főiskola Uralisztika Tanszéke és a Terminológiai Innovációs Központ közös gondozásában. Az olvasó egy olyan sokszínű tanulmányokat tartalmazó kötetet tart a kezében, amelyek közül több szakszótárakkal foglalkozik, de találunk tanulmányokat a fordítás és az oktatás témaköreiből is. A tanulmányokban felhasznált kutatási módszerek sokszínűsége mellett világossá válik, hogy a nyelvészeti kutatások egységet alkotnak, a tanulmányok kapcsolódási pontja a terminológia és a lexikográfia.

A kötet 14 tanulmányt tartalmaz, amelyek témaválasztásukat illetően széles skálán mozognak.

H. Varga Márta olasz–magyar, míg Kiss Mónika francia–magyar nyelvpárok között vizsgálta a *hamis barátok* kérdéskörét. H. Varga Márta írása a hamis barátok osztályozására helyezi a hangsúlyt, és értékes táblázatot állít össze példaként a különböző alcsoportokról. Kiss Mónika vizsgálatában először a kulturális hamis barátok témakörét tárgyalja, a cikk második felében pedig előtérbe helyezi a francia szó- táárakban előforduló magyar reáliák ekvivalenseinek elemzését, majd a fordítás/ fordíthatóság témakörét járja körül.

Dróth Júlia és Neuhauser Márk tanulmányukban a szakfordítóképzésben szerzett tapasztalatokat dolgozzák fel. A környezetvédelmi terminológia feldolgozásán keresztül megismerkedhetünk a szótárkészítés azon munkamenetével, amelyet a kutatócsoportjuk dolgozott ki. A kutatás a terminológiai kutatások szükségességére is rámutat a szótárépítési munkákban.

Tamás Dóra az olasz gazdasági szótárakról írt cikkében részletezi a szaknyelv és a köznyelv közötti különbségeket, majd az online és nyomtatott olasz-magyar gazdasági szótárakat veszi sorra. Tanulmánya hiánypótló, annál is inkább, mivel a vizsgált szótárakról részletes kritikai összefoglalót közöl.

Vogelné Takács Gabriella közigazgatási terminusok vizsgálatát végezte német–magyar, magyar–német szótárakban. A példák alapján megállapította, hogy a szakterület terminusainak megfelelő ekvivalensek, illetve azok értelmezése meglepően nagy hiányosságokat mutatnak a vizsgált szakszótárakban.

Bérces Edit a sport terminológiáját vizsgálja úgy, hogy a magyar nyomtatott sportszótárak áttekintése után egy többnyelvű külföldi sportszótár struktúrájának elemzésén keresztül végzi el a sport egyes terminusainak összevetését.

Fóris Ágota és Hesz Györgyi a szócikkek közötti utalás módját és szerepét vizsgálja négy nyomtatott és egy online egynyelvű szótárban. A cikk a vizsgált szótáron keresztül mutat be többféle utaló rendszert. A vizsgálatnak aktualitást ad a napjainkban nagy számban megjelenő online szakszótár, amelyek szakszerű használata – a nyomtatott szótárakhoz hasonlóan – csak a szótárhasználatban otthonosan mozgó felhasználó számára nyújt pontos információt és hasznos segítséget.

Gercsák Gábor a magyar tájnevek angol fordításait elemzi tanulmányában. A földrajzi nevek angol ekvivalenseinek vizsgálata során rámutat arra, hogy a magyar tájnevek az angol nyelvű szakirodalomban rendkívül sok alakban fordulnak elő. Megoldási javaslatot kínál a problémára, külön figyelmet fordítva a különböző írásmóddal írt magyar földrajzi nevek fordítási módszerére.

Farkas Judit és Nagy Ágnes a pécsi középiskolák igazgatóinak és tanárainak számítógéphez való viszonyát és szótárhasználattal kapcsolatos attitűdjét vizsgálta. A tanulmány egy kérdőíves adatgyűjtés és az azt követő kiértékelés, illetve konklúziók levonását tartalmazza.

Bérces Emese a zenei szótárak használatát elemzi az oktatási rendszer különböző szintjein. Vizsgálja a zenei szótárak jelenlegi és lehetséges jövőbeni szerepét az oktatásban, és megállapítja, hogy hasznos segédeszközei lehetnek az ének-zene oktatásnak.

Alberti Gábor, Balogh Kata, Kleiber Judit és Viszket Anita a fordítás totálisan lexikalista megközelítésének lehetőségét tárgyalja. A cikk a fordítás számítógépes megvalósításának problémakörét járja körül olyan elméleti háttérrel kidolgozva, amely minden nyelvre egyaránt alkalmazható.

Szilágyi Éva és Viszket Anita „Specifikussági kérdések és a lexikon” című cikke a számítógépes nyelvészettel foglalkozók érdeklődésére tarthat számot. A cikkben részletezett kutatás hosszú távú célja egy korpusz létrehozása, amelyen a különböző számítógépes nyelvészeti alkalmazások határfokát lehetne tesztelni.

Kocsor András és Paczolay Dénes a beszédjavítás terápiában alkalmazott gépi tanulás témakörét járja körül az általuk kifejlesztett „Beszédmester” beszédjavítás-terápia és olvasás-fejlesztő szoftver bemutatásán keresztül. Részletes ismertetést kaphatunk a szoftver alkalmazásáról és az elméleti eredményekről, illetve a szoftver matematikai és számítástechnikai alapjairól.

Sejtes Györgyi, Bácsi János és Kocsor András írásának ugyancsak a „Beszédmester” gépi tanulás alapuló szoftver a témája. A cikk bemutatja az adatbázis létrejöttének körülményeit és felépítését, illetve az adatok feldolgozásának módját.

Összefoglalva elmondható, hogy az „Ezerarcú lexikon” gondosan szerkesztett munka, amely áttekintést ad a terminológiával, a korpuszokkal, a fordítással és az oktatással kapcsolatos legfontosabb állásfoglalásokról, és olyan vizsgálatokat mutat be, amelyek valamilyen módon kapcsolatban állnak a lexikkal.

Eöry Vilma (szerk.): *Értelmező szótár + Értelmezések, példamondatok, szinonimák, ellentétek, szólások, közmondások, nyelvhasználati tanácsok és fogalomköri csoportok.* Tinta Könyvkiadó. 2007. 1800 oldal

Újra Tinta! És újra szótár! Aki az eddigi Tinta-szótárakról lemaradt, most zanzásítva pótolhatja azokat, miközben könyvespolcát egy vadonatúj értelmező szótárral bővíti. Vagy fogalmazhatnánk így: aki ezt a 2 kötetet a kezébe veszi, megérti, mi minden hiányzik még a polcáról. 6 évi munka eredménye jelenik most meg a Tinta Kiadónál Eöry Vilma főszerkesztésében. És egy régen várt, hiánypótló mű, legalábbis a magyart mint idegen nyelvet tanítók, és ami ennél is fontosabb: tanulók körében. Angolszász vagy francia nyelvterületen magától értetődő, hogy a bőség zavarával küzdünk, ha könyvesboltban ilyesmit keresünk, nálunk nem volt kapható idáig: olyan egynyelvű szótár, mely a magyarul tanulók segítségére lehet adott szint elérése után. Olyan egynyelvű szótár, melyben a nem anyanyelvi beszélők számára is érthetőek a meghatározások, esetleg rajzzal segítik a megértést (mint például az otthonka vagy a bölcső esetében), és minden esetben példamondatok illusztrálják az adott címszó mondatba illeszthetőségét. Ha a kötet alcímét is elolvassuk, világossá válik, miért nem egyszerűen értelmező ez a szótár, mi benne a plusz. Minden szócikk végén, az értelmezés és az azt segítő-illusztráló példamondatok után ott találjuk az adott szó szinonimáit, antonimáit és a szó etimológiáját. Ily módon a szótár kiválóan illusztrálja, hogy bár pontosan ebben a műfajban úgy tűnhet, mintha a szavak önálló egységek lennének, külön állnának, és önmagukban meghatározhatóak lennének, de a nyelv ennél jóval komplexebb és szövevényesebb, egy-egy szó mindig része a körülötte szövődő hálónak, a róla való információk tehát csak ennek a hálónak a bemutatásával vagy legalábbis fellebbentésével válhatnak teljessé.

Ha szótárról beszélünk-írunk, az első kínálkozó és feltétlen megválaszolandó kérdés, hány szócikket tartalmaz az adott mű. A Tinta esetében ez a szám kimondottan alacsony, hiszen az *Értelmező* +-ban mindössze 16 065 címszó található. De ha kissé módosítjuk a kérdést, és a következőképpen tesszük fel: hány nyelvi adat található a szótárban, rögtön imponálóbb számot kapunk: 250 000. A telhetetlen szótárhasználó természetesen elábrándozik arról, milyen csodás is lenne, ha ugyanezzel az alapossággal 50-60 ezer címszót mutatna be a szótár, de ebben az esetben nem lenne elég a két, de talán még a kétszer két kötet sem, és nem készül-

hetett volna el 6 év alatt. (Gondoljunk csak arra, hogy a Nyelvtudományi Intézet A magyar nyelv nagyszótárának utolsó kötetét 2031-re tervezi!) A szócikkeken belül megjelennek a vonzatos szerkezetek, az idiómák, a szócikkek végén az említett szinonimák, antonimák és az esetleges összetételek (a szelet végén a natúrselet, vagy a tábla végén a hirdetőtábla). A nyelvet tanulók-tanítók számára kiemelkedően fontos adat az is, hogy példamondatból 40 410 található a szótárban, melyek részben szövegekorpusból származnak, részben azonban kitalált mintamondatok. És itt érdemes megemlíteni, hogy a szótár egyik központi célja a nyelvművelésben való aktív részvétel, a normaközvetítés. Földesi Andrásnak a Magyar Nyelvőr 2008. január-márciusi számában megjelent elemzése a szótárról az Ország-héfele meghatározás alapján „erősen normatív jellegű tájékoztató” szótárnak kategorizálja az ÉrtSz. +t, és hangsúlyozza, hogy a szótár a maga eszközeivel nagymértékben járul hozzá a nyelvműveléshez „akár a szövegprodukciónak, akár az iskolai nyelvoktatás terén”.

A normativitáshoz és egyúttal a magyarul tanulók pontos tájékoztatásának szándékához kapcsolódik a szótárnak az a jellemzője, hogy igen nagy hangsúlyt helyez a vonzatkeretekre és a morfológiai információkra (például a *vesz* ige különféle töveiről való tájékoztatás egész kis értekezéssé kerekedik).

Rendkívül felhasználóbarát módon a legfontosabb rövidítések feloldása minden oldal alján megjelenik (pl. szófaji kategóriába sorolás, tájegység, ahonnan a szó származik, gyakorisági mutató stb.) .

Esett már szó a viszonylag szűk címszóanyagról, amit a nyelvet tanulók szempontjából tovább szűkít a régies, elavult, illetve tájnyelvi szavak aránya. Miközben természetesen ott szerepel a címszóanyagban a *számítógép*, *laptop*, *honlap*, *web*, nem található meg például a *letölt* vagy *letöltés*, ugyanakkor ott van mellettük a *kasznár*, a *tözsér*, vagy a muravidéki szleng az elégtelenre. (Itt meg kell jegyezni azt is, hogy a szleng kapcsán mindig kényes kérdés, mikori szlengről beszélünk. Ennek a pontosításnak a kezelése nyilvánvalóan nehéz feladat egy értelmező szótár számára, ezért találhatunk olyan szlengsorokat, melyekben egyes szavak már kikopottak, kevésbé használnak tűnnek. A magyarul tanulók számára tehát ezen a téren igen megnehezedik a tájékozódás. Valószínűleg értetlenül néznének egy mai középiskola diákjai arra a külföldire, aki kijelentené: *Ma dugót kaptam matekból.*) Az elavult alakok helyett talán hasznosabb lenne a nyelvet tanulók számára a képzett és ragozott alakok nagyobb számban való megjelenése, hiszen a nyelvhasználat elsajátításához-fejlesztéséhez a nem anyanyelvi beszélőknek erre is szükségük lenne. Kimondottan a magyart mint idegen nyelvet tanulók szempontjából vizsgálva a szótárt tehát kedvezőbb lett volna a mai, élő köznyelv nagyobb súllyal való megjelenése (hiányérzetünket azonban enyhíti Minya Károly Új szavak I. című, természetesen szintén a Tintánál megjelent kötete, melynek egyik legígéretesebb része a római I. a címben, ami annak a reménynek enged teret, hogy továbbiak, még újabbak, még frissebb gyűjtések követik majd).

A nyelvművelő szerep végrehajtásának egyik legfontosabb eszköze a kifejezetten nyelvhasználati információkra vonatkozó rész az egyes szócikkek végén. Ilyen például egy-egy szó kiejtésére vagy helyesírására vonatkozó tudnivaló (pl. *tűnődik*,

korall, bígít: ez utóbbinál talán már túlzottan bőbeszédű is a szótár, hiszen a címszóban természetesen látjuk a két hosszú *i*-t), de a stílusérték, pragmatikai kérdések (*szervusz*), illetve a megfelelő szinonima felkínálása is (pl. a *náció* szó esetében jelzi a szótár, hogy lehet bizalmas, népies vagy rosszálló szövegtől függően, és felkínálja a *nemzet* szót mint semleges stílusértékűt). Olykor kifejezetten enciklopédikus jellegű tudnivalók is megjelennek, mint például a *réz vegyjele*.

Az eddig említett előnyök mellett a szókincsfejlesztésben kitűnően használható a második kötet végén található fogalomköri csoportosítás, Kiss Gábor munkája. Mindezek ismeretében érthető hát, hogy műfordító és hungarológus képzésben részt vevő diákjaim nagy örömmel vetették rá magukat erre az új, igazán „diákbarát” szótárra, mikor bevittem az órára.

Maruszkai Judit

Burget Lajos: *Retró szótár. Korfestő szavak a második világháborútól a rendszerváltásig*. Tinta Kiadó. 2008

Könný lenne ismét lelkendezni, újra szótár a Tintától. S kétségkívül az idei év legnagyobb dobása tőlük ez a *Retró szótár*, csak hogy nem a valóságot közelítjük, ha szótárnak nevezzük ezt a könyvet. Szótár formájú, kétségkívül, van ennek divatja a kortárs irodalomban – a retrónak meg még inkább –, ebbe a sorba jobban beilleszthető Burget műve, mint a szótárak közé a polcon. Talán inkább a szó Temesinél vagy Zilahynál megjelenő értelmében nevezhető szótárnak a gyűjtemény, amit egyébiránt előszavában maga a szerző is „betűk egymásutánjába merevedett históriának” aposztrofál. Egy nagyon személyes ízléssel összeállított, egyéni értelmezésű történelmi visszaemlékezés Burget Lajos újságírótól a szavakon keresztül, szócikk formában.

Kinek lehet érdekes egy ilyesfajta gyűjtemény? Nyilvánvalóan azoknak a generációknak, akik végigélték ezeket a történelmi korszakokat, egyfajta emlékezés, ráismerés: jó, tényleg, így volt, így mondtuk, ezt ettük, ezt a cigarettát szívtuk, ide jártunk. A magyar diákok azon részének, akiket közelebből érdekel a XX. század felének magyar történelme, akik hisznek az Annales iskolának, és nem kizárólag a csatákon, kongresszusokon, politikai eseményeken keresztül közelítenek a történelemhez. A mi diákjaink közül pedig leginkább azoknak, akik egy regény, novella vagy film kapcsán megakadnak egy-egy szónál, s hiába nyálazzák át az értelmező és a kétnyelvű szótárakat, nem tudják megfejteni, hol játszódik az a jelenet, melyben az SzTK folyosóján ülve beszélgetnek a szereplők. Nekik mindenképpen hasznos kézikönyv lehet ez a mű, minden eklektikussága és olykor indokolatlan döntései ellenére. Rengeteg hasznos és érdekes szóról nagyon sok hasznos és érdekes információt gyűjtött össze Burget Lajos újságíró, majd a kiadó, mely internetes közvélemény-kutatás segítségével gazdagította a gyűjteményt. Nagyon jó, hogy a szótárból kiderül, miért közért a közért, miben van az, aki *fecskét búz*, miből készült a *vulkanfíber koffer*, ki a *maszek*, és milyen volt a *kacsintós pénztárca*.

Ugyanakkor sokszor nem érteni a címszóválasztás szempontjait, nem tartom indokoltnak például *Kádár János* vagy *Rákosi Mátyás* nevét szerepeltetni egy ilyesfajta szótárban, hiszen ha róluk szeretnénk tájékozódni, egészen biztosan nem a *Retró szótárt* lapoznánk fel. S nem a személynevek ellen protestálok, jó ötletnek

tartom például *Öveges professzor* szerepeltetését, vagy akár a *cigarettamárkákat* (más kérdés, hogy ömlesztett felsorolásban a *cigaretta* címszónál szerepelnek, ami – utalások híján – nem tűnik jól használható megoldásnak). Ellenben szintén elnagyolt, tehát felesleges a *párt* vagy a *párizsi béke* címszó, a legkevésbé ideillő pedig talán a *bolokauszt*: ezek mindenképpen kilógnak a szótár keretei közül. A *cigaretta* címszóhoz hasonlóan nem szerencsés a *fogamzásgátló* típusú címszavak szerepeltetése, itt elég lett volna az egyes gyógyszernevek megjelenése, mint ahogy a Postinor meg is található a kötetben. Szintén szétfeszíti a szótár kereteit a *vicc* címszó, a korabeli viccet illusztráló 7 viccel: ez így sok, ugyanakkor meg rettentő kevés. Elgondolkodtató, hogy ideillő-e a *hamburger* vagy a *bikini*, kétségkívül az adott korban jelennek meg, de mint szavak nem a nyelvből kikopni készülő, történelmivé váló, magyarázatra szoruló lexikához tartoznak, arról nem is beszélve, hogy valószínűleg bármelyik tizenéves kimerítőbb és pontosabb meghatározását adná a hamburgernek, ha a McDonald's-ban megkérdeznék.

Mindenképpen fontos azonban kiemelni, hogy nagyon érdekes és hasznos vállalkozás az adott korszak szavait egybegyűjteni, s igen megfelelő pillanatban tett rá kísérletet a kiadó, amikor az adott szavak még az őket valóban használó beszélőktől gyűjthetők be. Igen hasznos ötlet az Értelmező szótárban elkezdődött fogalomköri csoportosítás, valamint a betűszavak feloldása (Czigány Lórántnak az *Élet és irodalomban* megjelent pontosításairól nem megfélekedve).

Egy ilyen személyes szempontok és döntések alapján összeállított szótár ismertetésének a végén engedtessek meg nekem személyes örömöm kifejezése, amiért a *Banán szelet* leírása is bekerült a műbe, igaz, hogy a *Boci csoki* címszónál! Annyi pontosítás mindenképpen ide kívánczik, hogy a pudingra még csak távolról sem emlékeztetett nevezett édesség tölteléke, higgyék el ezt nekem, nagyfogyasztónak, mindazok, akiknek nem adatott meg a lehetőség a *Banán szelet* megkóstolására!

Maruszkai Judit

